

Uma leitura marxista da Reforma do Ensino Médio: o desenvolvimento da ideologia burguesa de educação¹

André Randazzo ORTEGA²

Joana D'arc Germano HOLLERBACH³

Resumo

O presente artigo tem por objetivo propor uma leitura marxista a respeito da Lei nº 13.415/2017. Longe de esgotar qualquer discussão versaremos sobre algumas das determinações e relações fundamentais que constituem o fenômeno da Reforma do Ensino Médio, buscando a essência dessa política educacional. Nossa pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa e se ancora na perspectiva materialista histórica-dialética. Para apoderar-nos de nosso objeto de estudo, utilizamos a pesquisa bibliográfica. O desenvolvimento da pesquisa passa pela justificativa da validade da teoria marxista para estudo desse objeto, pelos conceitos de ideologia e educação e por uma abordagem da lei em três eixos de análise: organizações multilaterais, setor privado e pós-fordismo; a reforma e a dualidade estrutural do Ensino Médio; aspectos ideológicos da Lei nº 13.415/2017: disputas envolvidas. A investigação desvelou uma gama de relações que envolvem a reforma, o que demonstrou que ela não se resume aos eventos mais imediatos e facilmente observáveis. Ela é, em última instância, uma complexa e fundamental etapa no desenvolvimento e consolidação da ideologia burguesa de educação.

Palavras-chave: Educação Básica. Lei nº 13.415/2017. Materialismo histórico-dialético. Ideologia. Reforma do Ensino Médio.

¹O presente artigo é parte integrante de pesquisa de mestrado realizada no âmbito da Linha 3: Formação Humana, Políticas e Práxis Sociais do Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação da Universidade Federal de Viçosa (PPGE-UFV)

² Mestrando em educação pela Universidade Federal de Viçosa. Licenciado em História pela Universidade Federal de Viçosa. Filiação Institucional. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1198-9742>
E-mail: andre.ortega@ufv.br

³Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3931-7836>
E-mail: joana.germano@ufv.br

A marxist reading of high school reformation: The development of the burguese ideology of education

André Randazzo ORTEGA
Joana D'arc Germano HOLLERBACH

Abstract

This article aims to propose a Marxist reading of Law 13.415. Far from exhausting any discussion, we will deal with some of the fundamental determinations and relationships that constitute the High School Reformation, seeking the essence of this policy. Our research was realized from a qualitative approach and is anchored in the historical-dialectical materialist perspective. In order to take hold our object of study, we used bibliographic research. The development of the research goes through the justification of the validity of the Marxist theory for the study of this object, the concepts of ideology and education and an approach to the law in three axes of analysis: multilateral organizations, the private sector and post-Fordism; the reform and structural duality of high school; Ideological aspects of Law nº 13.415/2017: disputes involved. The investigation carried out revealed a totality of relationships involving the reformation, which demonstrated that it is not limited to the most immediate observable events. It is, ultimately, a fundamental stage in the development and consolidation of the bourgeois ideology of education.

Keywords: Basic Education. Law 13.415/2017. Historical-dialectical materialista. Ideology. High School Reform.

Una lectura marxista de la Reforma de la Enseñanza Media: el desarrollo de la ideología burguesa de la educación

André Randazzo ORTEGA
Joana D'arc Germano HOLLERBACH

Resumen

Este artículo tiene como objetivo proponer una lectura marxista de la Ley 13.415/2017. Abordaremos algunas de las determinaciones y relaciones fundamentales que constituyen el fenómeno de la Reforma de la Enseñanza Media, buscando la esencia de esta política educativa. Nuestra investigación se realizó desde un enfoque cualitativo y está anclada en la perspectiva materialista histórico-dialéctica. Para apoderarse de nuestro objeto, recurrimos a la investigación bibliográfica. El desarrollo de la investigación pasa por la justificación de la validez de la teoría marxista para el estudio, los conceptos de ideología y educación y por un enfoque de la ley en tres ejes de análisis: organismos multilaterales, el sector privado y el posfordismo; la reforma y dualidad estructural de la escuela secundaria; aspectos ideológicos de la Ley nº 13.415/2017: disputas involucradas. La búsqueda realizada reveló una gama de relaciones en torno a la reforma, lo que demostró que ésta no se limita a los hechos más inmediatos y fácilmente observables. Es, en definitiva, una etapa compleja y fundamental en la consolidación de la ideología burguesa de la educación.

Palabras clave: Educación Básica. Ley nº 13.415/2017. Materialista histórico-dialéctica. Ideología. Reforma de la escuela secundaria

Introdução

Desde finais do ano de 2016 o Ensino Médio no Brasil foi alterado mediante a edição da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, posteriormente sancionada como Lei nº 13.415 em 16 de fevereiro de 2017, que instituiu uma reforma nessa etapa da Educação Básica em nosso país. Tão logo veio a público, a Reforma do Ensino Médio se tornou pauta de disputas, lutas e também resistências. No presente artigo, objetivamos expor uma leitura marxista a respeito da Lei nº 13.415/2017. Longe de esgotar qualquer discussão, e cientes dos limites do presente texto, versaremos sobre algumas das determinações e relações fundamentais que constituem o fenômeno da Reforma do Ensino Médio, buscando a essência dessa política educacional. Nossa pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa e se ancora na perspectiva materialista histórica-dialética de Karl Marx e Friedrich Engels. Para apoderar-nos de nosso objeto de estudo, utilizamos a pesquisa bibliográfica.

O desenvolvimento de nosso texto engloba três seções distintas. Na primeira, mediante discussão de alguns dos elementos centrais da teoria marxista, sustentamos sua validade enquanto lente para compreensão de nosso objeto de estudo. Já na segunda, nos ocupamos da compreensão dos conceitos de ideologia e educação, bases teóricas sobre as quais construímos nossa argumentação. A terceira, por seu turno, é aquela na qual nos dedicamos ao entendimento do fenômeno da Reforma do Ensino Médio, abordando três eixos: o fator determinante dos organismos multilaterais, do setor privado e da era do pós-fordismo; a reforma e a histórica dualidade do Ensino Médio; e, por fim, os seus aspectos ideológicos.

A teoria marxista como lente para compreensão da reforma

Uma das mais batidas e difundidas críticas direcionadas à teoria de Marx e Engels é aquela que advoga sobre um suposto reducionismo de caráter economicista incapaz de compreender a sociedade em sua totalidade. Nas palavras de Paulo Netto (2011, p. 13) “[...] no registro dos manuais, Marx aparece geralmente como um teórico fatorialista - ele teria sido aquele que, na análise da história e da sociedade, situou o 'fator econômico' como determinante em relação aos 'fatores' sociais, culturais, etc”. Entendemos, assim como o professor José Paulo Netto, que tal compreensão, para além de seu caráter superficial, está equivocada.

Logo de partida, deve-se destacar que sob nenhuma circunstância uma leitura atenta e cuidadosa das obras de Marx e Engels leva à unívoca conclusão de tal reducionismo. Com efeito, podemos sustentar esse argumento a partir da própria obra dos autores. Um resumo pertinente da premissa

fundamental do materialismo histórico-dialético encontra-se no prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política, obra de 1859 considerada a principal precursora de O Capital. Ao fazer um breve balanço de seus estudos e escritos, nos diz Marx:

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos, pode ser formulado, resumidamente, assim: na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais (MARX, 2008, p. 47).

Observa-se, desta citação que, de fato, Marx lança luz especial ao modo com o qual os homens produzem a sua existência. O filósofo considera que a produção dos meios materiais que possibilitam a sobrevivência é algo que ocorre há milênios, e que ainda precisa se repetir diariamente (MARX; ENGELS, 2016). Para ele, ela é a base, a estrutura (ou infraestrutura) sobre a qual se ergue e pode ser explicada a história política e intelectual de uma época. Estas, por sua vez, são o que se denomina superestrutura, composta pela ainda pela cultura, pelo direito, pela ideologia ou, em termos gerais, por tudo aquilo que advém como uma irrupção natural do fato de que da satisfação das necessidades mais básicas decorrem outras novas, e assim sucessivamente (ENGELS, 2004). Se estes termos estão corretos, podemos pontuar imediatamente, que a atenção destinada pela teoria de Marx ao modo com o qual os homens produzem a sua existência não pode ser reduzida ou confundida com o reducionismo ou fatorialismo economicista, ao contrário, trata-se de algo mais profundo.

No Manifesto do Partido Comunista, publicado em 1848, são várias as menções à formulação das ideias, da ideologia, da consciência e da produção intelectual (MARX; ENGELS, 2004). Aqui, elas aparecem como componentes passíveis de atenção para a atuação do Partido Comunista e sua inserção no âmbito da luta do proletariado contra a situação de miséria e exploração. Já na Ideologia Alemã, os autores tentam resgatar as “ideias” de uma espécie de espectro fantasmagórico, uma existência puramente metafísica e indeterminada, para conectá-las ao modo pelo qual os homens produzem e reproduzem a sua existência. Esse movimento epistemológico é didatizado em duas expressões. Na primeira, os autores fincam a posição do seu materialismo: “totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu” (MARX; ENGELS, 2016, p. 94). Já na segunda, resumem o seu pressuposto: “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 2016, p. 94).

A partir daqui, não há margem para dúvidas ou interpretações equivocadas. Marx e Engels não relegam a um segundo plano as ideias ou os componentes não-econômicos das sociedades humanas,

Uma leitura marxista da Reforma do Ensino Médio: o desenvolvimento da ideologia burguesa de educação mas sim tratam-nos a partir de suas conexões às formas com as quais os homens historicamente produzem a sua existência material, levando em conta a relação entre estrutura e superestrutura. Destarte, não só as ideias podem ser mais bem compreendidas em sua dinamicidade, movimentos e relações, como também devem ser articuladas aos aspectos concretos da realidade objetiva. Retomando trecho de carta escrita por Friedrich Engels:

Segundo a concepção materialista da história, o momento em última instância determinante [...], na história, é a produção e reprodução da vida real. Nem Marx nem eu alguma vez afirmamos mais. Se agora alguém torce isso [afirmando] que o momento econômico é o único determinante, transforma aquela proposição numa frase que não diz nada, abstrata, absurda (ENGELS, 1890).

Exceção feita à seção sobre o método da economia política, presente na introdução dos Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política, coletânea de textos escritos entre 1857 e 1858 e editados durante a Marx-Engels-Gesamtausgabe (MEGA)⁴, Marx e Engels não deixaram nenhum texto exclusivamente sobre os métodos de sua teoria social. Nas poucas páginas da introdução, Marx inicia sua argumentação ressaltando a complexidade de categorias que constitui a realidade concreta:

Parece ser correto começarmos pelo real e pelo concreto, pelo pressuposto efetivo, e, portanto, no caso da economia, por exemplo, começarmos pela população, que é o fundamento e o sujeito do ato social de produção como um todo. Considerado de maneira mais rigorosa, entretanto, isso se mostra falso. A população é uma abstração quando deixo de fora, por exemplo, as classes das quais é constituída. Essas classes, por sua vez, são uma palavra vazia se desconheço os elementos nos quais se baseiam. P. ex., trabalho assalariado, capital etc (MARX, 2011, p. 76-77).

Observa-se, aqui, que as categorias não podem ser compreendidas de maneira isolada, devendo ser entendidas como uma diversidade que, através da síntese de múltiplas determinações, compõem uma unidade, o concreto. Esse concreto é sim, pois, ponto de partida por onde se inicia o processo do pensamento, mas não produto desse pensamento (MARX, 2011). Cabe ao pesquisador compreender essas determinações e, a partir delas, desvelar o movimento de seu objeto de estudo. Nas palavras de Paulo Netto trata-se de ir além da

Aparência fenomênica, imediata e empírica-por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. **Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto.** (PAULO NETTO, 2011, p. 21) (grifos do autor).

⁴ A MEGA foi uma iniciativa soviética de reunir e publicar a totalidade da obra de Marx e Engels.

Tomada enquanto nosso objeto de estudo, a Reforma do Ensino Médio não se resume a categorias simples e explicações rasteiras, pelo contrário, ela precisa ser compreendida através de algumas determinações específicas e inserida dentro de um contexto social, político e econômico. É a isso que queremos nos dedicar. Se, a priori, a Lei nº 13.415/2017 nos aparece enquanto fenômeno, queremos compreender a sua dinâmica, a sua essência. Ante o exposto, entendemos que a teoria marxista, por seus próprios meios, é plenamente válida como lente para nossa investigação.

Breves considerações sobre ideologia e educação

Nesta etapa de nosso trabalho, objetivamos expor as bases teóricas sobre as quais fundamentamos nosso entendimento acerca de conceitos que serão primordiais na construção de nossa argumentação. Tais conceitos são, pois, aqueles que compõem o título da seção: ideologia e educação. Levando em consideração as reflexões feitas na seção anterior deste artigo, damos início ao debate em torno do conceito de ideologia, remontando à definição dada por Marilena Chauí “Um corpus de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir” (CHAUÍ, 2016, p. 247). No contexto da sociedade capitalista, a ideologia ocupa posição importante na dominação de uma classe sobre a outra. Trata-se, em última instância, de uma ilusão da consciência, um falseamento das relações sociais concretas, decorrente de um processo complexo de divisão do trabalho cujo zênite encontra-se na sociedade capitalista burguesa.

Como é possível que a consciência seja outra coisa que não a consciência da realidade material se ela é em última instância determinada por essa realidade material? Esta aparente contradição colocaria em xeque o conceito de ideologia (supracitado) perante a premissa base do materialismo histórico-dialético, ou seja, a relação entre a forma com a qual os homens produzem sua existência material e a consciência. Conforme Marx e Engels, toda consciência está sempre contaminada pela vida material, que lhe é anterior, uma vez que, enquanto existirem homens vivos, ela é e continuará sendo um produto social. Antes de mais nada, a consciência é mera consciência do mundo sensível imediato, e dos vínculos limitados estabelecidos entre as pessoas (MARX; ENGELS, 2016).

Não obstante, os diferentes estágios de desenvolvimento das forças produtivas levaram a um crescente processo de divisão do trabalho. O que nas primeiras sociedades era a divisão sexual do

Uma leitura marxista da Reforma do Ensino Médio: o desenvolvimento da ideologia burguesa de educação trabalho⁵ se tornou, sob a égide das grandes indústrias, das máquinas e da tecnologia, a divisão entre o trabalho manual e o trabalho espiritual. Em outras palavras, trata-se de uma divisão entre os que pensam a sociedade e aqueles que realizam o trabalho manual.

Uma vez estabelecida a divisão entre os que pensam e os que executam, a consciência pode emancipar-se, e se permite ser outra coisa que não a consciência da prática social e das relações concretas de produção da existência material. É neste ponto que a ideologia se constitui. Apartada da realidade concreta, ela é responsável por apresentar as ideias e os interesses das classes dominantes como se fossem ideias racionais e universalmente válidas, mascarar desigualdades, induzir ao pensamento formatado e, desse modo, garantir a reprodução das condições de produção tal como se encontram, ou, em outras palavras, a reprodução do próprio capitalismo. Nas palavras de Marx e Engels:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força **material** dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, a sua força **espiritual** dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes [...] (MARX; ENGELS, 2016, p. 47, grifos dos autores).

No *Manifesto*, sem a alusão direta ao termo ideologia, a reflexão dos autores aparece sob outros termos, mas com mesmo sentido:

Mas não discutais conosco aplicando à abolição da propriedade burguesa o padrão de vossas concepções burguesas de liberdade, cultura, direito, etc. Vossas próprias ideias são um produto das relações burguesas de produção e de propriedade, assim como vosso direito é apenas a vontade da vossa classe erigida em lei, vontade cujo conteúdo é determinado pelas condições materiais de existência de vossa classe (MARX; ENGELS, 2004, p. 62-63).

Como elemento fundamental da dominação de classes, a ideologia precisa garantir que, sob seu escopo, os indivíduos possam se identificar e, involuntariamente, legitimá-la. A internalização de símbolos, normas e signos garante sua eficácia, uma vez que constrói o imaginário a serviço dos interesses da classe dominante. Aliás, eis aqui um ponto chave de leitura: a ideologia se comporta de modo a apresentar os interesses da classe dominante como se estes fossem, efetivamente, os interesses de todos (CHAUÍ, 2016).

⁵ A divisão sexual do trabalho nas sociedades consiste na atribuição de tarefas distintas para homens e mulheres na dinâmica da produção da existência material. Conforme Marx e Engels (2016), essa é a primeira forma de divisão do trabalho.

Obviamente, a discussão levada a cabo até a presente etapa deste texto não busca contemplar todo o debate sobre ideologia, nem mesmo debruçar-se sobre a teoria marxista e de que forma ela pode servir ao estudo dos demais aspectos da superestrutura, com apenas uma exceção: a educação. De fato, para o que aqui nos propomos, colocar a educação sob a lupa da teoria de Marx e Engels deve ser nosso próximo passo. Feitas tais considerações, procedemos a partir da indagação: qual a perspectiva materialista histórica-dialética sobre educação e de que forma ela está relacionada ao que até agora apresentamos por ideologia?

Com efeito, devemos deixar claro dois aspectos de nossa argumentação. Para início de conversa, entendemos que responder a essas perguntas não representa um esforço totalmente original, já que pesquisadores brasileiros e estrangeiros já escreveram verdadeiros tratados teóricos sobre este assunto. Não obstante, fazer uma síntese, ainda que breve, de parte dessa discussão nos permitirá compreender as contradições e apreender o movimento real de nosso objeto central de análise, já que são premissas elementares sem as quais não podemos seguir adiante. Segundamente, temos ciência de que não esgotamos o debate nestas poucas páginas, e nem sequer o pretendemos. Objetivamos, tão somente, vasculhar elementos-chave para nossa proposta de exame da Lei nº 13.415/2017.

Dito isso, nosso ponto de partida é a constatação de que nem Marx, ou mesmo Engels, deixaram qualquer tratado ou ensaio que trate exclusivamente a respeito da educação. Segundo José Claudinei Lombardi:

Suas referências sobre estas questões aparecem separadas ao longo de sua obra, tanto nos escritos de sua juventude como nos de sua maturidade, tanto nos **Manuscritos** como em **O capital**. A partir de sua produção não é possível “levantar” um sistema pedagógico ou educativo completo e elaborado. Isso não quer dizer, no entanto, que as referências sejam simples opiniões conjunturais e, enquanto tais, perfeitamente desprezíveis do ponto de vista teórico (LOMBARDI, 2011, p. 6, grifos do autor).

A própria natureza da teoria marxista a credencia ao estudo sobre o fenômeno educativo, uma vez que a educação, componente da superestrutura, é, em última instância, uma determinação econômica, uma forma correlata ao modo de produção da existência material. Destaca-se, entretanto, que para Marx e Engels a educação não é um processo restrito às instituições escolares, mas que permeia toda a sociedade. No *Manifesto* observamos menções sobre educação doméstica e educação social, de modo que os autores demonstram conceber a família como um agente da educação (MARX; ENGELS, 2004). Ainda assim, a ideia de escola, e, portanto, de uma educação institucionalizada e formal, aparece logo em seguida, na seguinte passagem: “E vossa educação, não é ela também determinada pela sociedade? Não é determinada pelas relações sociais nas quais educais vossos

Uma leitura marxista da Reforma do Ensino Médio: o desenvolvimento da ideologia burguesa de educação filhos, pela ingerência mais ou menos direta e indireta da sociedade através das escolas, etc.?” (MARX; ENGELS, 2004, p.63). Para nossos objetivos no presente texto, tomaremos a educação formal/escolar como foco de análise, aproximando-nos do sentido mais contemporâneo atribuído ao conceito. Para fins didáticos, e amparados na citação supramencionada, podemos resumir a premissa materialista histórica-dialética através da seguinte constatação: sobre a estrutura do modo de produção capitalista ergue-se uma educação e uma escola burguesa-capitalista.

Sob esta chave de análise, a educação tal como a conhecemos hoje é uma atividade humana que ganha força a partir do advento do liberalismo, do movimento iluminista e da Revolução Francesa de 1789. A concepção empirista de John Locke, que compreende os seres humanos como tábula rasa, aponta para a necessidade de instrução em duas vertentes: 1) educação aos que possuem propriedade; 2) como um plano de amparo aos pobres, ensinando-lhes um ofício e habilitando-os à disciplina para o trabalho (FARIAS, 1990). Adam Smith defendeu o ensino popular ofertado pelo Estado como forma de se evitar “a degeneração completa do povo oriunda da divisão do trabalho” (MARX; ENGELS, 2011, p.36).

Nessa seara, é função do Estado burguês assumir a responsabilidade pela educação e instrução do povo, movimento que foi visto, por exemplo, nos anos pós-revolucionários na França, mediante esforços para organização de um sistema público, gratuito e universal. Já em meados do século XIX, a educação escolar formal era uma realidade nas grandes economias industriais da Europa e altamente instrumentalizada como parte da manutenção da hegemonia burguesa (FARIAS, 1990). Essa é a lógica da educação formal da época de Marx e Engels e ponto de partida para os autores tecerem suas reflexões e críticas.

A divisão do trabalho é o eixo predominante a partir do qual os fundadores do materialismo histórico-dialético tecem suas reflexões sobre a educação.

A divisão do trabalho é, historicamente, exigida pelo processo do trabalho manufatureiro ou industrial. O desenvolvimento da máquina incorpora a esta a habilidade do ofício e os conhecimentos que antes residiam no - e eram possessão do - trabalhador. Dessa forma, a ciência e os conhecimentos passam a ser propriedade do capital, e o trabalhador se encontra enfrentando-os. Tal como indica Engels, “vigiar as máquinas, renovar os fios quebrados, não são atividades que exijam do operário algum esforço do pensamento, ainda que, por outro lado, impeçam que ocupe seu espírito em outra coisa” (LOMBARDI, 2011, p. 9)

Sendo assim, o que Marx e Engels defendem é uma forma de instrução que possa unir o trabalho manual e intelectual (espiritual), pensando um ensino para o proletariado, o que justifica as críticas de ambos à educação ofertada pelo Estado, uma vez que desde que a teoria liberal fez do aparato

estatal burguês um agente educador, as instituições escolares se configuram ideologicamente para a alienação da força de trabalho (LOMBARDI, 2011).

Talvez uma das mais importantes explicações de Marx sobre a educação seja aquela contida nas *Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório*, escrita em 1868, quatro anos após a fundação da Primeira Internacional (1864-1876). Lá encontramos:

Por educação entendemos três coisas:

- 1) Educação intelectual.
- 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
- 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. À divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica (MARX; ENGELS, 2011, p. 85).

O princípio da educação politécnica na teoria marxista se refere à educação completa do indivíduo, capaz de superar a divisão do trabalho e fornecer aos filhos da classe trabalhadora uma formação integral para a constituição do homem omnilateral.

Das bases lançadas por Marx e Engels, podemos considerar que o debate em torno da educação no materialismo histórico-dialético tomou grande impulso a partir da obra de Antonio Gramsci *Cadernos do Cárcere*, de Antonio Gramsci⁶.

Gramsci escreve sobre educação a partir de suas reflexões sobre as disputas por hegemonia entre as classes. No contexto da sociedade capitalista, assentada na hegemonia burguesa, a educação se torna uma atividade política, de direção, e, portanto, da própria hegemonia (NOSELLA, 2013). De mesmo modo, todas as formas de dominação e relações políticas engendram, necessariamente, relações pedagógicas: “toda relação de ‘hegemonia’ é, necessariamente, uma relação pedagógica (GRAMSCI, 1975, p.1330 *apud* NOSELLA, 2013, p. 51). Aqui é bom que se diga que os conceitos de educação e relação pedagógica mencionados por Gramsci envolvem uma noção mais ampla do que a educação escolar formal, num sentido próximo, embora bastante aprofundado, do que observamos nas citações de Marx e Engels (supramencionadas). Conforme o verbete educação, presente no *Dicionário Gramsciano (1926-1937)*, “toda educação é de uma geração à geração mais

⁶ A obra de Gramsci abrange diversas reflexões, desde as análises da conjuntura política em jornais, passando pela filologia, até a definição do papel dos intelectuais na sociedade (tradicionais x orgânicos). Não nos cabe aqui esmiuçar tais conceitos, e, portanto, nos mantivemos focados no propósito de pincelar algumas das contribuições deste pensador para o debate acerca da educação e da escola.

Uma leitura marxista da Reforma do Ensino Médio: o desenvolvimento da ideologia burguesa de educação nova, que a forma: e a educação é a luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, e criar o homem atual à sua época” (FROSINI, 2017, p. 457-462). Sob estes termos, a educação não se resume à escola, mas existe em todos os aspectos da sociedade, uma vez que os indivíduos não se desenvolvem isoladamente. A educação escolar, institucionalizada e formal não resume a educação no sentido mais amplo da teoria gramsciana, mas é parte dela

Para nos mantermos fiéis aos objetivos de nossa reflexão, nos debruçamos sobre as reflexões de Gramsci a respeito da educação formal e a escola. Conforme o *Dicionário*, há menções sobre a escola nos *Cadernos* 4, 5 e 6, embora seja no *Caderno* 12 onde encontramos as explicações mais completas (FROSINI, 2017). O filósofo enxerga a escola como um campo de construção da hegemonia (NOSELLA, 2013), e enquanto instituição embutida em sua concepção de Estado Ampliado, no qual a superestrutura compõe-se não somente da sociedade política e o Estado, mas também da sociedade civil, onde a classe dominante é capaz de exercer a sua dominação através da coerção (GRAMSCI, 2010).

Assim como em Marx e Engels, a divisão do trabalho é categoria fundamental para Gramsci na compreensão da escola no sistema capitalista. O autor observa que ao passo em que a burguesia acessa uma formação escolar de bases mais amplas (escola média), aos trabalhadores é relegada uma formação precária em escolas elementares, que possibilita apenas a alocação em um emprego (GRAMSCI, 2010a). Essa desigualdade dificultava a atuação dos intelectuais⁷ da classe trabalhadora na elaboração, por meio de seus próprios anseios, de uma visão de mundo que a permita romper com a ordem capitalista vigente (GALASTRI, 2013).

Da compreensão de que para uma nova sociedade é necessário forjar uma nova instituição escolar, Gramsci elabora a sua concepção da escola unitária, que pode significar o início de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho manual (NOSELLA, 2013). A formação integral aqui pretendida reúne elementos humanistas, mas leva em conta, também, as exigências práticas e organizacionais de uma cultura proletária, focando, ainda, no desenvolvimento completo das capacidades mentais (FROSINI, 2017). Nesse processo, os educandos passam de um estado anômico para uma postura de autonomia. Conforme Dermeval Saviani, duas são as categorias centrais da teoria gramsciana a respeito da escola: disciplina e catarse. Segundo o autor:

⁷ Gramsci compreende que todos os seres humanos são intelectuais, uma vez que não há atividade humana prática descolada da atividade intelectual. Não obstante, não são todos que atuam como intelectuais (direção técnica e política) na sociedade, uma vez que a maioria das pessoas ocupa-se de atividades intelectuais restritas à filosofia espontânea, que se sustenta: na linguagem, na religião popular e no senso-comum (GRAMSCI, 2010b).

Pela disciplina, se adquire o hábito do estudo sistemático, superando os inconvenientes do autodidatismo e se trava a luta “contra a concepção mágica do mundo e da natureza que a criança absorve do ambiente” [...] Pela catarse o processo educativo atinge seu ápice, propiciando aos educandos [...] a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens, ou seja, ocorre a assimilação subjetiva das condições objetivas [...] (SAVIANI, 2013, p. 73-74).

O pensamento de Gramsci foi de grande importância para os estudos sobre a educação no Brasil. Em finais da década de 1970 e início da década de 1980, com o processo de redemocratização do país e com o surgimento e fortalecimento de programas de pós-graduação em educação, os escritos do autor se tornaram referência em vários trabalhos. Foi também nessa época que difundiu-se uma das mais importantes perspectivas marxistas de compreensão do fenômeno educativo, definida por Saviani (2013a) como visão crítico-reprodutivista, assentada na teoria da escola enquanto um Aparelho Ideológico de Estado (AIE), elaborada por Louis Althusser.

Em sua obra, Althusser parte da premissa de Marx e Engels (2016) que o sistema capitalista como um todo deve, ao mesmo tempo em que produz, garantir a reprodução das condições de produção existentes, “deve pois, reproduzir: 1) as forças produtivas, 2) as relações de produção existentes” (ALTHUSSER, 1974, p. 11).

Buscando complementar a teoria marxista sobre a superestrutura, Althusser compreende que o Estado dispõe de dois conjuntos de aparelhos: os Aparelhos Repressivos do Estado (ARE), aqueles que atuam mediante violência física ou simbólica (exército, por exemplo), e os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), que aparecem, à primeira vista, como instituições especializadas (ALTHUSSER, 1974). Os AIEs possuem como objetivo a difusão e inculcação da ideologia dominante, a ideologia burguesa, de modo a criar um amálgama capaz de manter a sociedade coesa. A partir daí, o sistema capitalista pode garantir a continuidade da produção e a reprodução das condições de produção. Segundo o filósofo francês, a Escola é um dos mais importantes AIEs (ALTHUSSER, 1974, p. 44).

A partir da premissa dos AIEs, Cunha (1980) volta-se para o entendimento da escola na sociedade capitalista. Segundo ele,

[...] o aparelho escolar ocupa um lugar privilegiado, pois ele é o único a inculcar a ideologia dominante sobre a base da formação da força de trabalho [...] A contribuição do aparelho escolar [...] se dá pela repartição material dos indivíduos em duas massas desiguais, conforme a divisão social do trabalho (trabalho manual x trabalho intelectual); pela inculcação da ideologia burguesa a essas duas massas, de forma diferente em cada qual; pela formação (técnica) da força de trabalho conforme as necessidades do capital (CUNHA, 1980, p. 24).

Uma leitura marxista da Reforma do Ensino Médio: o desenvolvimento da ideologia burguesa de educação

Em vista dessas reflexões, notamos a força e a recorrência com que a divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual aparece como categoria fundamental para o entendimento da escola sob a égide do capital. O processo de escolarização capitalista, em última instância, separa as competências e qualificações conforme a divisão dos indivíduos em classes, entre explorados e exploradores, dominantes e dominados, proletários e burgueses (CUNHA, 1980).

À luz desses apontamentos, compreendemos que a educação é, em última instância, determinada pelo modo de produção capitalista, sendo parte importante nas disputas por hegemonia, instrumento de dominação de classes, e uma peça central na difusão da ideologia dominante. Sobre essa discussão, István Mészáros afirma:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que **legitima** os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade [...] (MÉSZÁROS, 2008, p. 35, grifo do autor).

De modo complementar, não podemos deixar de lado a categoria da divisão do trabalho (manual x intelectual/espiritual), fundamental nas determinações que compõem a educação enquanto realidade objetiva no sistema capitalista. Por fim, por mais que o entroncamento entre os conceitos fundamentais da presente seção já tenha sido estabelecido pela discussão em torno do AIE escolar, devemos pontuar outra relação relevante para nossa investigação, a saber, a discussão levantada por Chauí (2016) sobre o silenciamento do discurso sobre educação. Segundo a filósofa,

[...] em nossa sociedade, é tacitamente obedecida uma regra que designarei como **a regra da competência** e cuja síntese poderia ser assim enunciada: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. Em outras palavras, o emissor, o receptor e o conteúdo da mensagem, assim como a forma, o local e o tempo de sua transmissão dependem de normas prévias que decidem a respeito de quem pode falar e ouvir, o que pode ser dito e ouvido, onde e quando isso pode ser feito (CHAUÍ, 2016, p. 249, grifo da autora).

Com base na regra da competência, a burocracia do Estado, por intermédio dos poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), dos ministérios e das secretarias de educação, regulamenta e controla o trabalho dos atores educativos. Dessa forma há “um discurso do poder que se pronuncia *sobre* a educação, definindo seu sentido, finalidade, forma e conteúdo. Quem, portanto, está excluído do discurso educacional? Justamente aqueles que podem falar *da* educação enquanto experiência que é sua: professores e estudantes” (CHAUÍ, 2016, p. 249, grifos da autora). Destarte, fica evidente o caráter ideológico do discurso *sobre* educação que é produzido pela burocracia estatal e estruturado

a partir de um mito sobre a racionalidade dos processos, herança do modelo de produção industrial taylorista-fordista. Por consequência, os sujeitos que podem falar *de* educação, estão afastados dos processos decisório. Mediante o discurso *sobre* educação absorvido pelos sujeitos, mas elaborado de maneira exterior a eles, difunde-se uma realidade distorcida que atende aos interesses dominantes.

A Lei nº 13.415/2017 em 3 eixos

O Brasil, como os demais países de organização capitalista dependente na América Latina, possui uma história de instabilidades econômicas, golpes de estado e uma sociedade de classes marcada pela extrema desigualdade. Desde o fim da Ditadura Civil-Militar, em 1985, o país vivia o mais longo período de democracia de sua história republicana, regido pela Constituição Federal de 1988, que estabeleceu os princípios da cidadania plena, com a garantia de toda ordem de direitos sociais, como saúde e educação. No entanto, um golpe jurídico, parlamentar e midiático (SAVIANI, 2018) interrompeu o segundo mandato da presidenta eleita Dilma Rousseff em 2016. Com efeito, o golpe de Estado que impediu o governo Dilma somou-se à grave crise econômica, num cenário que, nos termos de Alysso Mascaro (2018) resume-se em uma imensa hecatombe que afetou, além da economia, as instituições, os arranjos sociais e o povo brasileiro. Trata-se, acima de tudo de

um golpe que trouxe à tona um governo de homens brancos ricos, sem representação de mulheres, negros nem minorias, que passou diretamente a uma agenda neoliberal de choque, com ataques frontais aos direitos dos trabalhadores, à previdência social, aos sindicatos, à educação, à saúde, empreendendo privatizações e arrochos, com recessão e desemprego (MASCARO, 2018, p. 9).

Nos treze anos anteriores ao golpe, o Brasil foi governado por Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e pela própria Dilma (2011-2016) ambos filiados ao Partido dos Trabalhadores (PT). Embora tenha nascido como um partido de esquerda purista, o PT logrou êxito nas eleições através da constituição de amplas alianças, encampando uma política de esquerda moderada, conciliatória, de baixa ou média carga contestatória, e que jamais abandonou o capitalismo (MASCARO, 2018). Dentro do que permite a forma do Estado burguês, capitalista por natureza dada sua determinação material, o petismo representou relativa divergência ao promover políticas públicas de forte cunho social. Nessa seara, podemos citar a ampliação do crédito para estímulo ao consumo por parte da classe trabalhadora, aumento real do salário mínimo e a criação do Bolsa Família, programa de redistribuição de renda que se tornou referência internacional.

Mascaro (2018) propõe a análise da crise brasileira na qual se dá o golpe a partir de dois aspectos. Segundo seu argumento, ela é determinada economicamente e sobredeterminada

Uma leitura marxista da Reforma do Ensino Médio: o desenvolvimento da ideologia burguesa de educação juridicamente, ou seja, é explicada pela crise do modo de produção capitalista e consumada através das leis da sociedade burguesa. No cerne do golpe, está a manutenção da acumulação e da exploração, em suma, a reprodução social do capital, representada na ação golpista e nos agentes e frações de classe. Com efeito, podemos caracterizar esses agentes e frações de classe, que remontam às manifestações de julho de 2013, nas quais observou-se “uma insatisfação difusa entre jovens, setores das classes médias e o crescimento da opinião de direita no País” (SÁ MOTTA, 2016, p. 90). Essas manifestações ganharam força nos dois anos seguintes até que se consubstanciaram em grandes protestos, caracterizados pela massiva presença de membros das camadas médias e altas, figuras conservadoras do cenário político e instituições ligadas diretamente às elites, como a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP). Soma-se a isso a associação do sentimento de negação ao PT e ao anticomunismo, o que endossou um discurso de caráter ultraconservador, como se os governos petistas estivessem aos poucos instituindo uma ditadura comunista no Brasil, processo que deveria ser barrado imediatamente em prol do bem da nação.

Do outro lado, a luta em defesa da democracia e contra as articulações dos agentes golpistas reuniu movimentos sociais, centrais sindicais e setores da intelectualidade brasileira, com grande impulso em abril de 2016, mês em que a Câmara dos Deputados votou a admissibilidade do processo de *impeachment*. Em julho, historiadores realizaram ato pela democracia na Universidade de Brasília. Em 31 de agosto de 2016, o Senado Federal aprovou o *impeachment* de Dilma e o vice-presidente Michel Temer (PMDB), que abandonou a base do governo e capitaneou o processo golpista no Legislativo, tomou posse em definitivo da presidência da República, cargo que ocuparia entre 2016 e 2018.

Como supramencionado, embora o petismo jamais tenha abandonado o capitalismo, é através do golpe de Estado de 2016 que observamos a radicalização da política de cunho neoliberal no Brasil. Em artigo, Marcio Pochmann (2017) defende que a ascensão de Temer representou uma nova perspectiva de atuação do Estado mediante a implementação de reformas institucionais. Segundo o autor, a submissão e realinhamento incondicional aos Estados Unidos e a formação de uma multicromática coalizção congressista foram as marcas de um “governo conservador, classista e autoritário” (POCHMANN, 2017, p. 325). Nessa toada, três políticas públicas sobressaíram: Emenda Constitucional (EC) nº 95, que congelou os gastos primários da União por 20 anos; Lei nº 13.467/2017, conhecida como Reforma Trabalhista, atendendo às demandas do capital e dos setores produtivos pela flexibilização das garantias e direitos trabalhistas através da “desregulamentação do

mundo do trabalho para aumentar a exploração dos trabalhadores" (LOMBARDI; LIMA, 2018, p. 48); e Lei nº 13.415/2017, a Reforma do Ensino Médio.

Esta última foi publicizada através da MP nº 746/2016, “sem sequer dar conhecimento prévio às Secretarias de Educação e aos Conselhos Estaduais de Educação” (SAVIANI, 2018, p. 39), o que chamou a atenção logo em um primeiro momento. As medidas provisórias possuem estatuto jurídico equivalente aos Decretos-Lei, instrumentos de posse do Executivo típicos de governos ditatoriais e autoritários. Via de regra, lança-se mão das MPs em situações que exigem medidas de urgência e emergência, e, após sua edição, a proposta segue um “regime de tramitação de até 120 dias [...]. Portanto [...] é considerada uma medida autoritária, que impede debates que possam incluir a maior parte da população e uma reflexão mais consistente” (QUADROS; KRAWCZYK, 2021, p. 5). No caso da MP nº 746 a aprovação deu-se na Câmara dos Deputados em 14 de dezembro de 2016, no Senado Federal em 13 de fevereiro de 2017 sendo sancionada em 16 de fevereiro de 2017, como Lei nº 13.415/2017⁸.

A resistência contra a Reforma do Ensino Médio veio somar-se aos movimentos de oposição ao golpe de Estado de 2016. Nas instâncias do poder, observa-se o enfrentamento dado por parte de partidos de esquerda, o que pode ser verificado tanto no Parecer nº 95 (BRASIL, 2016), no qual são denunciados pontos falhos e definições ambíguas no texto, quanto na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 5599, movida pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL). Em primeiro relatório da ADI, o ministro do Supremo Tribunal Federal Edson Fachin considerou a Medida Provisória inconstitucional para a promoção de uma política educacional da natureza da Reforma do Ensino Médio. Ainda em 2016, a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) ajuizou a ADI nº 5604, de mesmo teor. Não obstante, em 2020, o STF julgou improcedentes as ADIs. Já na sociedade civil, um amplo movimento de estudantes secundaristas marcou a oposição à MP nº 746/2016. “No ápice do movimento, aproximadamente 1.400 instituições educacionais ficaram sob gestão estudantil”⁹ (FERREIRA; SILVA, 2017, p. 288).

À luz dessas informações, considerado o contexto de sua formulação e levando-se em conta o conjunto de políticas de cunho neoliberal e grande impacto do qual ela faz parte, podemos inferir que a Lei nº 13.415/2017 foi a autoritária expressão do golpe de Estado de 2016 para o Ensino Médio no

⁸ Disponível em <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em 14 jan. 2021.

⁹ Para maior aprofundamento, ver o Dossiê “(Des)Ocupar é Resistir?” da revista “Educação Temática Digital”, Campinas, SP v.19 n.1 p. 73-98 jan./mar. 2017.

Uma leitura marxista da Reforma do Ensino Médio: o desenvolvimento da ideologia burguesa de educação Brasil. Determinada economicamente, elaborada de cima para baixo sem a participação efetiva de atores educacionais, aprovada a despeito dos movimentos de oposição e das manifestações da sociedade civil e com a sobredeterminação do meio jurídico, ela se tornou realidade objetiva para a educação brasileira.

Ante o exposto, passemos agora para uma compreensão mais aprofundada desse objeto de investigação a partir de três eixos: organizações multilaterais, setor privado e pós-fordismo; a reforma e a dualidade estrutural do Ensino Médio; aspectos ideológicos da Lei nº 13.415/2017: disputas envolvidas.

Organizações multilaterais, setor privado e a era do pós-fordismo

Segundo Florestan Fernandes, no presente estágio do capitalismo monopolista, o Brasil se encontra sob a esfera de dominação dos Estados Unidos “- através de mecanismos financeiros, por associação com sócios locais, por corrupção, pressão ou outros meios [...]” (FERNANDES, 1975, p. 18). Com efeito, desde os acordos MEC-USAID em finais da década de 1960, a cena da educação no Brasil é permeada pela ingerência das organizações multilaterais que representam os interesses do capital, prática que se tornou tônica na formulação das políticas educacionais nos anos 1980 e 1990, através da atuação do Banco Mundial (BM), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), dentre outras instituições. Essas entidades, por sua própria característica, evidenciam que o modo de produção capitalista determina a forma da educação, como apontamos na seção anterior.

As organizações multilaterais foram, ao lado das classes dirigentes nacionais, responsáveis pela implementação do ajuste estrutural, no qual mediante documentos, relatórios e cláusulas contratuais constantes nos empréstimos, os países latino-americanos adotaram a agenda neoliberal, com base nas resoluções do Consenso de Washington realizado em 1989. Conforme João Márcio Mendes Pereira:

[...] o ajuste prescrevia como meta a redução do déficit público mediante o corte de gastos com pessoal e custeio da máquina administrativa, a redução drástica de subsídios ao consumo popular, a redução do custo per capita dos programas, a reorientação da política social para saúde primária e educação básica como mínimos sociais e a focalização do gasto em grupos em extrema pobreza (PEREIRA, 2018, p. 2191).

O crescente volume dos empréstimos feitos ao Brasil durante os anos 1990 garantiu a presença das determinações dos organismos multilaterais na formulação das políticas educacionais, com ações cada vez mais centrais neste campo após 1994 (SOARES, 2007).

Concomitantemente, ao passo em que as ações do ajuste levam a uma constante redução do papel do Estado em matéria de educação, ganha espaço o setor privado, através das privatizações e da atuação de diversos institutos ligados ao capital industrial e financeiro. Esse é um dos resultados da tese de Valdirene de Oliveira (2017). A autora constata que este último foi o grande vitorioso nas disputas ocorridas nas instâncias do poder com relação à formulação de políticas para o Ensino Médio entre os anos de 2003 e 2014. Em relação à Lei nº 13.415/2017, podemos sustentar essa mesma afirmação. Segundo Quadros e Krawczyk (2021), essa política educacional leva o capital ao Ensino Médio ao adotar medidas liberalizantes, buscar na educação um aumento da produtividade e estimular a atuação de empresas em mercados de livros didáticos, formação continuada de professores e oferta de partes do currículo.

No que diz respeito à concepção de formação dos estudantes, a Lei nº 13.415/2017 “responde ao alinhamento da formação ao regime de acumulação flexível” (KUENZER, 2017, p. 331) característico do pós-fordismo, em continuidade à tendência hegemônica das últimas três décadas que tem na flexibilidade uma de suas palavras de ordem. Os setores produtivos passaram a exigir novas habilidades dos trabalhadores, em oposição à rígida disciplina da linha de montagem do modelo taylorista-fordista, que marcou a produção industrial até a década de 1970. Ao mesmo tempo,

“no mercado identificam-se várias estratégias de exclusão do mercado formal, onde o trabalhador tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, acompanhadas de estratégias de inclusão no mundo do trabalho através de formas precárias” (KUENZER, 2002, p. 14).

Destarte, temos a exclusão includente, no qual o trabalhador é desempregado e reinserido através de um trabalho precarizado, que ocorre *pari passu* à inclusão excludente, processo a partir do qual ocorrem estratégias de inclusão massiva na educação formal escolar, muitas vezes em busca da universalização da oferta de vagas que não correspondem à qualidade para “formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo” (KUENZER, 2002, p. 15).

Em vista dessas reflexões, observamos que a Lei nº 13.415/2017: a) acatou as recomendações de organizações multilaterais que há décadas atuam nas políticas públicas para a educação no Brasil; b) possui grande apoio de setores privados e aumenta a ingerência direta do capital no Ensino Médio; c) corresponde às mudanças requeridas para a educação por parte do novo regime de produção e acumulação flexível e aos processos de exclusão includente e inclusão excludente. Considerando as duas primeiras assertivas, as breves ponderações realizadas não esgotam, mas explicam alguns

Uma leitura marxista da Reforma do Ensino Médio: o desenvolvimento da ideologia burguesa de educação elementos mais recentes sobre a reforma, como, por exemplo, a política de financiamento da Lei nº 13.415/2017 pelo BM, que conta com um empréstimo de 40 milhões de dólares, valores recebidos a partir de novembro de 2020 mediante cumprimento de metas estabelecida pela instituição¹⁰. Com relação à terceira afirmação, é necessário que ampliemos o debate a partir da inclusão de uma nova categoria, a dualidade estrutural, tarefa à qual nos dedicaremos na subseção seguinte.

A reforma e a dualidade estrutural do Ensino Médio

A dualidade estrutural é uma categoria fundamental do Ensino Médio no Brasil e definida pela professora Acácia Zeneida Kuenzer nos seguintes termos:

[...] a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constituiu-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais [...]. A essas duas funções do sistema produtivo correspondem trajetórias educacionais e escolas diferenciadas. Para os primeiros, a formação acadêmica, intelectualizada, descolada das ações instrumentais; para os trabalhadores, formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase no aprendizado, quase que exclusivo, de formas de fazer a par do desenvolvimento de habilidades psicofísicas (KUENZER, 2009, p. 27).

À luz dessa citação, observamos que a dualidade estrutural que marca o Ensino Médio brasileiro é determinada pela divisão entre o trabalho manual e espiritual. Considerando a história das políticas educacionais para essa etapa de ensino, mediante um contexto no qual o Brasil já vivia efetivo processo de industrialização e desenvolvimento capitalista, após os anos 1930, listamos três das quais contribuiriam para tal cenário.

- a) Reforma Francisco Campos. Elaborada no início do governo de Getúlio Vargas (1930-1945), entre 1931 e 1932, insere-se em um contexto de modernização burguesa, que, por seu turno, determinou o aparecimento de novas exigências para a educação, com uma demanda crescente pela expansão da oferta de ensino (ROMANELLI, 2014). É considerada um marco por ter sido a primeira reforma a atingir “profundamente a estrutura do ensino e [...] pela primeira vez imposta a todo território nacional” (ROMANELLI, 2014, p.133). Suas medidas acabaram por constituir um Ensino Secundário elitista e enciclopédico, no qual completar a trajetória de sete anos era apenas para alguns poucos privilegiados.

¹⁰Disponível em <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/71321-mec-cumpre-metas-e-garante-us-40-milhoes-de-emprestimo-do-bird-para-o-novo-ensino-medio>. Acesso em 16 jan. 2022.

- b) Leis Orgânicas do Ensino, um conjunto de Decretos-Lei emitidos durante a ditadura do Estado Novo (1937-1945), em 1942, sob gestão do então ministro Gustavo Capanema. A reforma atendia as demandas da crescente industrialização e o interesse da burguesia industrial, simpática ao regime e cada vez mais engajada na formação de quadros técnicos¹¹. Nesse contexto, o ensino profissional foi regulamentado em bases extremamente rígidas que limitaram o acesso ao nível superior (ROMANELLI, 2014). Se a dualidade do Ensino Médio não foi criada por essa reforma, foi por ela oficializada.
- c) Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. Proposta através da Lei nº 5.692/1971, ficou conhecida como a grande reforma escolar da Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Teve como principal determinação a profissionalização compulsória do Ensino Médio, entendida como solução para a dualidade estrutural. Segundo Ramos (2012), o objetivo manifesto dessa política era formar o quadro de técnicos necessário ao contexto do Milagre Econômico¹², caracterizado pelas altas taxas de crescimento do PIB. Não obstante, como objetivos velados temos, de um lado, a tentativa de contenção da demanda crescente pelo acesso ao Ensino Superior e, de outro, um ajuste da escola “à nova etapa de desenvolvimento, marcada pela intensificação da internacionalização do capital e pela superação da substituição de importações pela hegemonia do capital financeiro” (KUENZER, 2009, p. 29).

As reformas supramencionadas não esgotam a discussão histórica sobre o Ensino Médio, mas fornecem as bases para o entendimento de sua realidade objetiva. De fato, a dualidade estrutural marca os percursos formativos segundo a divisão do trabalho, preparando, de um lado, os trabalhadores, e, de outro, os dirigentes.

Diversas outras políticas pautaram ao longo das décadas subsequentes avanços e retrocessos na categoria da dualidade estrutural. Um dos casos mais emblemáticos foi a edição do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, elaborado durante o governo Fernando Henrique Cardoso no contexto do ajuste neoliberal, tendo sido revogado através do Decreto nº 5.154, emitido em 23 de julho de

¹¹ Uma das mais relevantes consequências dessa atuação da burguesia industrial foi a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

¹² O Milagre econômico, comumente datado entre 1969 e 1974, caracterizou-se pelas altas taxas de crescimento do PIB brasileiro, que chegaram a casa dos 10% ao ano. Há de se destacar, no entanto, que esse crescimento nominal da economia foi propiciado pelos empréstimos contraídos principalmente de instituições ligadas aos Estados Unidos, o que culminou na crise do calote da dívida na década de 1980 (SCHWARCZ; STARLING, 2018).

Uma leitura marxista da Reforma do Ensino Médio: o desenvolvimento da ideologia burguesa de educação 2004, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Se o primeiro caracterizou-se por novamente oficializar a proposta dual de ensino, o segundo apontou um discreto caminho no sentido da construção da unitariedade, cujo exemplo mais contundente está nos cursos de Ensino Médio Integrado. No entanto, mesmo se considerada a existência de avanços concretos nas disposições do Decreto nº 5.154/2004, pode-se inferir com segurança que: a) ela não alterou a realidade estrutural do Ensino Médio brasileiro, uma vez que as escolas de Ensino Integrado continuam sendo responsáveis por um baixo percentual de matrículas, com pouco mais de 700 mil em face das mais de sete milhões registradas na modalidade propedêutica (BRASIL, 2021); b) nem ela bem como nenhuma das demais políticas que buscavam contornar a dualidade histórica do Ensino Médio consideraram o aspecto determinante do problema, que, com efeito, está além dos muros das escolas.

O lugar de dependência ocupado pelo Brasil na ordem capitalista determina a divisão de classes e a divisão do trabalho. Estes, por sua vez, são os verdadeiros condicionantes da desigualdade de formação vista nas instituições escolares. Dessa maneira, a dualidade estrutural não pode ser resolvida na escola, já que sua determinação é externa à própria escola, de modo que, como nos diz Kuenzer (2009), buscar solucioná-la somente pelas vias das políticas educacionais, ou é ingenuidade ou má-fé.

Ante o exposto, o espaço ocupado pela Lei nº 13.415/2017 no contexto da dualidade estrutural é, concomitantemente, o de reforço e de adaptação dessa categoria diante das demandas da aprendizagem flexível e da lógica da inclusão excludente. Tal situação se configura, principalmente, a partir de uma das proposições centrais da reforma, contida no seu artigo 4º, que divide o currículo do Ensino Médio em duas partes: a primeira é composta pelos conteúdos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo de âmbito nacional, equivalente a 60% da carga horária total; já a segunda, referente aos 40% de carga horária restantes, será composta por cinco itinerários formativos nas áreas linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica profissional, que será de livre escolha por parte dos estudantes (BRASIL, 2017). No entanto, o texto legal não estabelece regras ou condições para a oferta dos itinerários e condiciona-os somente “conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, s.p.).

Nos termos acima apresentados, podemos compreender que a Reforma do Ensino Médio assume flagrante fragmentação da formação, o que se traveste sob o discurso da flexibilidade de formação e da possibilidade de escolha por parte dos estudantes. Não obstante, essa determinação, se

levada em conta a partir das desigualdades socioeconômicas entre as regiões do país e a disparidade de recursos e infraestrutura entre e dentro dos sistemas de ensino, aponta para um agravamento da dualidade estrutural. Nessa seara, caberá aos alunos escolher entre os itinerários definidos de antemão pelos sistemas de ensino, o que nos permite concluir que aqueles que possuem acesso às melhores instituições nos grandes centros urbanos poderão ter alguma possibilidade de escolha, enquanto que a imensa maioria dos estudantes, alunos de escolas públicas e regiões periféricas, terão minadas suas reais possibilidades. Há de se considerar, ainda, o peso da historicidade da oferta do ensino técnico profissional, que sempre esteve destinado aos filhos das classes trabalhadoras como forma de contenção de acesso ao ensino superior e aos cargos dirigentes na sociedade, sempre subordinado à divisão do trabalho. Nesse cenário, falar da relevância ao contexto local é o mesmo que autorizar a criação de itinerários formativos exclusivamente técnicos nas regiões mais pobres do Brasil, já que a formação propedêutica continua sendo, na visão da classe dominante, para poucos. De mesmo modo, a brecha dada pelo condicionamento da oferta à possibilidade dos sistemas de ensino permite aos governos das diferentes esferas administrativas eximir-se da oferta de mais de um itinerário, uma vez que podem alegar falta de recursos. É dessa forma que a Lei nº 13.415/2017 reforça a dualidade.

Já a adaptação ao novo contexto de aprendizagem flexível e da lógica da inclusão excludente ocorre pelo fato da necessária atualização requerida pelas demandas do pós-fordismo. Para sustentar essa assertiva, Oliveira (2017a) compara as perspectivas sobre o ensino técnico profissional quando consideradas as Lei nº 5.692/71 e Lei nº 13.415/2017. Se, na primeira, buscava-se a formação técnica para o modelo de produção da linha de montagem taylorista-fordista, busca-se agora um novo padrão de formação de mão-de-obra. Em sentido convergente, Cunha (2017) defende a tese de que a Lei nº 13.415/2017 é um atalho para o passado em direção à reforma escolar da Ditadura Civil-Militar, dissimulando a histórica dualidade nos itinerários formativos sob a roupagem da flexibilidade, mas que em essência retorna “a antiga concepção do Ensino Médio como preparação para o Ensino Superior para uns, e formação para o trabalho para outros” (CUNHA, 2017, p. 379).

Os aspectos ideológicos da lei 13.415/2017: disputas envolvidas

Para esta última subseção levamos em conta as bases teóricas sobre ideologia e os Aparelhos Ideológicos de Estado que discutimos na seção anterior. A partir dessas premissas, podemos perscrutar os aspectos ideológicos da Lei nº 13.415/2017, sendo que o primeiro destaque nessa discussão leva em conta a formulação da política. Como mencionado anteriormente, a Reforma do

Uma leitura marxista da Reforma do Ensino Médio: o desenvolvimento da ideologia burguesa de educação

Ensino Médio foi feita a toque de caixa, através de um dispositivo legal que, levando em conta as circunstâncias requeridas de diálogo e reflexão para a construção de políticas públicas para uma área tão sensível quanto a educação no Brasil, podemos caracterizar como autoritário, a Medida Provisória, e aprovada em regime de urgência. Esse processo fez com que todas as disposições do texto legal bem como os discursos e argumentos em favor da lei fossem produzidos pela burocracia do Estado amparada pela regra da competência, definida por Chauí (2016). Dessa forma, constitui-se o caráter ideológico do discurso sobre a Lei nº 13.415/2017, que alijou do processo de discussão e debate os atores sujeitos da educação, aqueles que poderiam falar do Ensino Médio.

Outro aspecto de construção ideológica está na forma com a qual o governo Temer, através do Ministério da Educação (MEC), promoveu a reforma e buscou azeitar as condições de sua implementação, a saber, através de ampla campanha de *marketing* que tomou os grandes meios de comunicação entre 2016 e 2017. Sobre isso, cabe-nos destacar que as propagandas do MEC sobre a política educacional que estava em processo de trâmite foram uma clara resposta às manifestações contrárias à lei, sobre as quais dedicamos algumas linhas anteriormente.

No que se refere a esse debate, Ortega e Hollerbach (2020; 2022), ao examinar o conteúdo de uma amostra de peças publicitárias, identificaram dois eixos principais. O primeiro, é a criação do mote “Novo Ensino Médio”, que afirma que a reforma traz a renovação e a modernização para o Ensino Médio. Já o segundo, é identificado pela afirmação de que a Lei nº 13.415/2017 trará maior liberdade aos estudantes para decidirem sobre sua trajetória escolar, com base na escolha pelos itinerários formativos descritos no Art. 4º (ORTEGA; HOLLERBACH, 2022). No entanto, ambas as afirmações guardam forte conteúdo falacioso.

Primeiramente, há de se destacar, mediante as reflexões estabelecidas até aqui, que a Reforma do Ensino Médio não representa, em sua essência, uma novidade, ao contrário, é um retorno às antigas políticas que reforçaram a categoria da dualidade estrutural sob uma roupagem adequada ao novo contexto do pós-fordismo. Além disso, tendo em vista o histórico do Ensino Médio e as desigualdades do Brasil, também podemos afirmar que a liberdade de escolha difundida pelas propagandas está restrita àqueles que tiverem acesso às melhores escolas nos grandes centros urbanos. Uma vez compreendido esse conjunto de fatores, é plausível sustentarmos o aspecto ideológico da forma com a qual o MEC buscou promover a Reforma do Ensino Médio, ou seja, criando uma falsa consciência a respeito da realidade objetiva da educação brasileira, utilizando motes e símbolos que se apresentam como válidos para todos os indivíduos, induzindo ao pensamento formatado à respeito da política e à

involuntária legitimação de suas proposições, quando, de fato, traz em seu bojo um amálgama dos interesses das classes dominantes.

Esses dois aspectos ideológicos definidos nos ajudam a compreender a relevância da Lei nº 13.415/2017 para a manutenção da educação como instrumento de dominação de classes em um contexto de crise, golpe e autoritarismo. Configura-se, a partir daí, um cenário de disputas por hegemonia, resultado das tensões entre o Estado e a sociedade civil, como pudemos observar nas reações à política. Tal cenário foi mais pormenorizadamente analisado por Ferreti e Silva (2017), que através do estudo dos argumentos favoráveis e contrários sobre MP nº 746/2016 e das proposições da BNCC, compreende que as classes dominantes despontaram como vitoriosas nos embates referentes à Reforma do Ensino Médio¹³. Esses resultados, entendemos, apontam para o enrijecimento da função de difusão da ideologia dominante por parte da educação escolar formal. O Ensino Médio, enquanto última etapa da educação básica obrigatória, desempenha papel crucial no processo formativo daqueles que irão executar as funções intelectuais ou instrumentais na sociedade e, nesses termos, tê-lo sobre o maior controle possível e mantê-lo sob as engrenagens do grande capital é fundamental para a reprodução das relações sociais de produção capitalista.

À guisa de conclusão

No presente artigo, objetivamos expor uma leitura marxista a respeito da Lei nº 13.415/2017. Cientes dos limites do presente texto, versamos sobre algumas das determinações e relações fundamentais que constituem o fenômeno da Reforma do Ensino Médio, buscando a essência dessa política educacional.

Em nossa primeira seção de desenvolvimento, buscamos demonstrar que o materialismo histórico-dialético de Marx e Engels é uma lente válida para a compreensão da reforma. Na segunda seção, expusemos as bases teóricas dos conceitos de ideologia e educação, centrais para nossa investigação sobre o objeto de estudo. A terceira e última seção, por seu turno, buscou contextualizar a Lei nº 13.415/2017 e, em seguida, analisá-la em três eixos.

Com efeito, a Reforma do Ensino Médio é a expressão do golpe de Estado de 2016 para a educação. De maneira autoritária, essa política educacional acatou as recomendações de organizações

¹³ Os autores fazem ressalvas para o fato de que a classe dominante obter privilégios e vitórias nas disputas sobre as diretrizes das políticas educacionais não é uma novidade, já que essa realidade histórica remonta aos governos anteriores (FERRETI; SILVA, 2017). Corroboramos essa afirmação e endossamos a tese a partir dos argumentos que expusemos na seção 3.1, sobre a ingerência do setor privado na formulação da Lei nº 13.415/2017.

Uma leitura marxista da Reforma do Ensino Médio: o desenvolvimento da ideologia burguesa de educação multilaterais e contou com grande apoio dos setores privados, ampliando a ingerência do capital no Ensino Médio. Concomitantemente, a Lei nº 13.415/2017 corresponde às mudanças requeridas para a educação por parte do novo regime de produção e acumulação flexível ao passo em que mantém a histórica dualidade estrutural do Ensino Médio no Brasil. Por fim, destaca-se os aspectos ideológicos referentes à reforma, o que evidencia as disputas por hegemonia e pela perpetuação da escola como uma instituição responsável pela difusão da ideologia dominante, de modo a garantir a reprodução das relações sociais de produção capitalistas. A partir da totalidade dessas relações, conclui-se que a Lei nº 13.415/2017 não se resume aos eventos mais imediatos e facilmente observáveis, tão pouco pode ser por eles totalmente explicada. Ela é, em última instância, uma complexa e fundamental etapa no desenvolvimento e consolidação da ideologia burguesa de educação.

Os prognósticos para o futuro do Ensino Médio no Brasil ainda são difíceis de serem mapeados. O governo sucessor de Temer, presidido por Jair Messias Bolsonaro, que assumiu o posto em 2019, representou uma nova guinada ao conservadorismo, ao autoritarismo e ao neoliberalismo. Com uma política de privatizações e redução do papel do Estado na economia e em políticas sociais, Bolsonaro teve de enfrentar, ainda, a pandemia de COVID-19, doença respiratória grave causada pelo vírus SARS-CoV-2 que até abril de 2022 havia levado à morte 6,15 milhões de pessoas em todo o mundo e 660 mil no Brasil. É nesse contexto que, após algum período de indefinição dadas as polêmicas envolvendo os ministros da educação (5 nomeações e 4 ministros em 3 anos), que o MEC deu prosseguimento à reforma que se materializa através das primeiras medidas de efetiva implementação nas redes de todos os estados brasileiros. Destarte, para finalizar, apontamos para a necessidade de um estudo pormenorizado da implementação da Lei nº 13.415/2017 nos sistemas de ensino, com foco nas escolas públicas estaduais, cujos educandos serão os mais afetados pelos impactos dessa política.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença, 1974.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF: Inep, 2021

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Publicada no Diário Oficial da União em 17 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017.

CHAUÍ. Ideologia e Educação. **Educ. Pesquis.**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. **Uma leitura da teoria da Escola Capitalista**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: Atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, p.372-384, 2017.

ENGELS, Friedrich. **Carta a Joseph Bloch, em 22 de setembro de 1890**. Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/marx/1890/09/22-1.htm>. Acesso em: 19 dez. 2021.

ENGELS, Friedrich. Prefácio à edição inglesa de 1888. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004.

FARIAS, Itamar Mazza de. A ideologia da igualdade de oportunidades. **Educ. e Filos.**, Uberlândia, v. 4 n.8, p. 107-128, jan-nun. 1990

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Mônica Ribeiro da. Centralidade do Ensino Médio no contexto da nova “ordem e progresso”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, p. 287-292, 2017.

FERRETI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

FROSINI, Fábio. Educação. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. **Dicionário gramsciano 1926-1937**. São Paulo: Boitempo, 2017

FROSINI, Fábio. Escola. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. **Dicionário gramsciano 1926-1937**. São Paulo: Boitempo 2017a.

GALASTRI, Leandro de Oliveira. A construção do bloco histórico: via jacobina e o “debate” com Georges Sorel nos *Cadernos do Cárcere*. In: LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; SANTOS, Wilson da Silva (orgs.) **Gramsci no limiar do século XXI**. Campinas: Librorum Editora, 2013.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12. In: MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Tradução de Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

GRAMSCI, Antonio. Escritos Políticos. Homens ou Máquinas. In: MONASTA, Atillio. **Antonio Gramsci**. Tradução de Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010a.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 11. In: MONASTA, Atillio. **Antonio Gramsci**. Tradução de Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010b.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **Capitalismo, Trabalho e Educação**, v. 3, p. 77-96, 2002.

KUENZER, Acacia Zeneida (org.) **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6ª Edição. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto da acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, p. 331-354, 2017.

LOMBARDI, José Claudinei. Introdução. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Editora Navegando, 2011.

LOMBARDI, José Claudinei; LIMA, Marcos R. Golpes de Estado e educação no Brasil: a perpetuação da farsa. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (orgs.) **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Grundrisse. Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

MARX, Karl. **O Capital**. Condensação de Gabriel Deville. 3 ed. 5 reimpr. Bauru: Edipro, 2019.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Editora Navegando, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 1 ed. 5 reimpr. São Paulo: Boitempo, 2016.

MASCARO, Alysson Leandro. **Crise e Golpe**. São Paulo: Boitempo, 2018.

MELLO, Cecília Carmanini de. **As políticas para o Ensino Médio no Brasil e suas relações com o BID (2003-2016)**. 2020. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial. Nova Edição, ampliada, 2008.

NAPOLITANO, Marcos. A crise brasileira, em perspectiva histórica. In: MATTOS, Hebe; BESSONE, Tânia; MAMIGONIAN, Beatriz G (orgs.) **Historiadores pela Democracia. O Golpe de 2016: a força do passado**. São Paulo: Alameda, 2016.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Editora Expressão Popular. 1ª edição, 2011.

NOSELLA, Paolo. Controvérsias Marxistas sobre a leitura e recepção de Gramsci na educação brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; SANTOS, Wilson da Silva (orgs.) **Gramsci no limiar do século XXI**. Campinas: Librorum Editora, 2013.

OLIVEIRA, Fernando Bonadia de. Entre Reformas: tecnicismo, neotecnicismo e educação no Brasil. **RETTA - Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, [s. l.], v. 9, p. 19-39, 2017.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. **As políticas para o Ensino Médio no período de 2003 a 2014: Disputas, estratégias, concepções e projetos**. 2017. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2017.

ORTEGA. André Randazzo; HOLLERBACH, Joana D’Arc Germano. Os discursos oficiais sobre as leis 5.692/71 e 13.415/17: A defesa de uma educação a serviço do capital. **Educação Por Escrito**, v.11, n.2, p.1-12, 2020.

ORTEGA. André Randazzo; HOLLERBACH, Joana D’Arc Germano. Propaganda, Mídia e Educação: o discurso oficial e publicitário sobre a reforma do ensino médio de 2017. **SciELO Preprint**. Preprint, submetido em 10 jan. 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3462. Acesso em 20 jan. 2022.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Banco Mundial, reforma dos Estados e ajuste das políticas sociais na América Latina. **Ciênc. saúde colet.**, v. 23, n. 7, jul.2018

POCHMANN, Marcio. Estado e Capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da Nova República. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, p. 309-330, 2017.

QUADROS, Sérgio Feldemann de; KRAWCZYK, Nora. O capital vai ao ensino médio: uma análise da reforma no processo de circulação do capital. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p.1-22, 2021.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 40 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SÁ MOTTA, Rodrigo Patto. O Brasil à beira do abismo de novo. In: MATTOS, Hebe; BESSONE, Tânia; MAMIGONIAN, Beatriz G (orgs.) **Historiadores pela Democracia. O Golpe de 2016: a força do passado**. São Paulo: Alameda, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Gramsci e a educação no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; SANTOS, Wilson da Silva (orgs.) **Gramsci no limiar do século XXI**. Campinas: Librorum Editora, 2013.

SAVIANI. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4ª Edição. Campinas: Autores Associados, 2013a.

Uma leitura marxista da Reforma do Ensino Médio: o desenvolvimento da ideologia burguesa de educação

SAVIANI, Dermeval. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (orgs.) **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; Heloisa Murgel Starling. **Brasil: uma biografia**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SOARES, Maria Clara Couto Soares. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Lúvia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

WARDE, Mirian Jorge. **Educação e Estrutura Social: A profissionalização Em Questão**. 2 ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 25/07/2022
Aprovado em: 12/09/2022