

RECIBIDO EL 12 DE ENERO DE 2023 - ACEPTADO EL 14 DE MARZO DE 2023

O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NO CONTEXTO DE CRISES DO CAPITALISMO: ANÁLISE DA LEI Nº 134/2017

BRAZILIAN HIGH SCHOOL EDUCATION IN THE CONTEXT OF CAPITALISM CRISES: ANALYSIS OF LAW Nº 134/2017

Dr. João Paulo Pereira Coelho.

joao.coelho@uems.br (UEMS)¹

Dra. Jani Alves da Silva Moreira.

jamoreira@uem.br (UEM)²

Resumo

O artigo analisa a Lei nº 13415 a partir do processo histórico-político e econômico brasileiro. Trata-se de compreender como as transformações nas relações de produção subsidiaram a concepção de educação e de trabalho presentes na referida lei. É resultado

¹ Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Cassilândia, Brasil. Telefone: 55 44 999194607. Doutor em Educação (UEM). Tem experiência na área de História da Educação e Políticas Educacionais, com ênfase nos temas Políticas Públicas e o Financiamento e a Gestão da Educação Básica; Teoria de Estado e Educação no Mundo Antigo. JOAO PAULO PEREIRA COELHO joao.coelho@uems.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2289-6701>

² Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Brasil. Telefone 55 44 99173-7669. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, com estágio de doutoramento sanduíche apoiado pela CAPES/PSDE, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Atualmente é professora adjunto nível C do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP/UEM) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM), na linha de Política e Gestão em Educação. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3008-0887>

de uma pesquisa de natureza qualitativa, na qual adotou-se como procedimentos de coleta e análise dos dados a pesquisa documental e bibliográfica. A metodologia de análise crítica e contextualizada se ampara no arcabouço teórico histórico, no qual se considera as políticas educacionais como elaborações produzidas em um contexto de múltiplas contradições. Conclui-se que as crises econômicas posteriores à década de 1970 aprofundaram a aplicação das tecnologias aos meios de produção. A Lei nº 13.415/17, articulada com as transformações no mundo do trabalho, expressa essas sociabilidades emergentes. O que, por sua vez, significou a ascensão do uso da tecnologia computadorizada e da inteligência artificial algorítmica na relação ensino e aprendizagem, bem como na relação estudante e mundo do trabalho.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. Políticas Educacionais. Lei nº 13415. Sistema produtivo.

Brazilian high school education in the context of capitalism crises: analysis of law no. 13415/2017.

Abstract

This article aims to analyze the Law nº 13415/17 from the Brazilian historical-political and economic process. It is about understanding how the production relationships transformations subsidized the education and work conception set in the referred law. This is the result of a qualitative research, in which the documental and bibliographic research was adopted as the procedure for data collection and analysis. The methodology herein, of critical and contextualized analysis, is supported by the historical theoretical framework, in which the educational policies are considered elaborations produced in a context of multiple contradictions. It is concluded that the economic crises after the 1970s deepened the application of technologies to the means of production. Law No. 13,415/17, conditioned by changes in the world of work, expresses these emerging sociabilities. Which, in turn, meant the rise of the use of computerized technology and algorithmic artificial intelligence in the teaching-learning relationship, as well as in the student-work world.

Keywords: High School Reform. Educational Policies. Law No. 13.415/17. Productive Restructuring

La educación secundaria brasileña en el contexto de las crisis del capitalismo: análisis de la ley nº 13415/2017.

Resumen

El propósito del artículo es analizar la Ley nº 13415 a partir del proceso histórico-político y económico brasileño. Se trata de comprender

cómo las transformaciones en las relaciones de producción subsidiaron la concepción de educación y trabajo presente en la referida ley. Es el resultado de una investigación cualitativa, en la que se adoptó la investigación documental y bibliográfica como procedimientos de recolección y análisis de datos. La metodología, de análisis crítico y contextualizado, se basa en el marco teórico histórico, en el que considera las políticas educativas como elaboraciones producidas en un contexto de múltiples contradicciones. Se concluye que las crisis económicas posteriores a la década de 1970 profundizaron la aplicación de tecnologías a los medios de producción. La Ley nº 13.415/17, condicionada por los cambios en el mundo del trabajo, expresa estas sociabilidades emergentes. Lo que, a su vez, significó el auge del uso de la tecnología computarizada y la inteligencia artificial algorítmica en la relación enseñanza-aprendizaje, así como en el mundo estudiante-trabajo.

Palabras-clave: Reforma de la escuela secundaria. Políticas educativas. Ley N ° 13415. Reestructuración Productiva.

Introdução

O artigo analisa a Lei nº 13415 de forma conjuntural, no contexto neoliberal e de reestruturação do sistema produtivo, que se desenvolveu ciclicamente a partir da crise econômica da década de 1970. Neste cenário o neoliberalismo assumiu como responsabilidade, particularmente nos países capitalistas centrais, o embate entre o modo de produção capitalista *versus* o modo de produção socialista. Já a partir da década de 1990, após a queda do muro de Berlim, ele se difundiu com maior vigor entre os países periféricos, como o Brasil (Hobsbawm, 1995).

No Brasil, o esboço de um Estado de bem-estar social sob a forma de bens de serviços públicos, gratuitos e universais, se desenvolveu,

de forma mais ampla, a partir de fins dos anos 1980. Concomitantemente, a agenda neoliberal, instalada no início da década de 1990, impunha limitações à plena efetivação desses direitos. A partir dessa dinâmica, do mesmo modo que as mudanças nas relações entre trabalho e sociabilidade humana remetem, particularmente, na América Latina, à década de 1990, há especificidades na realidade laboral do século XXI que trazem novas camadas a estas transformações conceituais já em curso e que carecem de serem cotejadas.

O capitalismo, como um sistema em constante crise e reestruturação, paulatinamente, no século XXI, insere o mundo do trabalho em um novo patamar de acumulação. Neste aspecto, parte-se da compreensão de que a Lei nº13415/2017, no âmbito da Educação Básica, é o ponto culminante desse processo de radicalização do capital. Cabe analisar a Lei nº 13415 em suas rupturas e/ou permanências com o processo produtivo neoliberal em andamento a partir da década de 1970. Inserir a referida lei no contexto dessas contradições historicamente constituídas, dos mecanismos econômicos que engendraram as políticas para o ensino médio, significa assumir que o neoliberalismo não pôs fim ao trabalho, ao contrário, produziu, em distintos momentos históricos, um trabalhador adaptável.

Processo econômico e político brasileiro e seus subsídios à análise da a Lei nº 13415

A década de 1970 caracteriza-se pela saturação do modelo produtivo taylorista /fordista e pela emergência do toyotismo. Como expressão de uma época de crise cíclica do capitalismo, os padrões de regulação do trabalho advindos do toyotismo constituíram-se como uma reconfiguração da engenharia da produção industrial que elevou os padrões de acumulação capitalista a um novo patamar. Esta dinâmica de acumulação flexível, sustentada por processos de trabalho e de emprego igualmente

adaptáveis, amparava um novo ciclo de crescimento econômico.

Soma-se a este processo a busca por novos mercados, o que favoreceu a expansão de serviços financeiros, investimentos e empréstimos a países periféricos, como o Brasil. As trocas comerciais e as aprovações de empréstimos, na década de 1970, eram pautadas pela defesa da intensificação de processos de inovação, tecnologias e culturas organizacionais (Dale, 2004). A exemplo dos empréstimos aprovados pelo Banco Mundial para o Brasil, de 1970 a 1979, vinte e três deles assumiram compromissos com a infraestrutura produtiva do país (Bresser-Pereira, 2010). Emergia, assim, nos países em desenvolvimento, mesmo que de forma periférica, um novo prisma fabril: produção vinculada à demanda.

O conceito de produção linear dá espaço à concepção *just in time*. Do mesmo modo que a demanda em tempo real impunha um ritmo frenético às máquinas, a solução de problemas nos processos de trabalho também impõe um ritmo frenético ao trabalhador. Já que, não havendo estoques, é preciso garantir, a todo custo, a entrega em tempo hábil. Eficiência passa a agregar, particularmente, um sentido de trabalho polivalente, um trabalhador à disposição do trabalho a qualquer tempo e para múltiplas funções (Harvey, 1998).

Neste contexto de flexibilização, estruturas organizacionais do trabalho foram desmanteladas, tendo em vista que passaram a ser um estorvo para a elaboração de respostas rápidas à realidade. Esse desmantelamento toma dimensões gradativas, conforme a realidade econômica – central ou periférica – de cada país (Felix, 1984). No Brasil, este espaço a novos processos de gerenciamento e organização faz da descentralização um conceito norteador da relação trabalho e produtividade, o que, em fins de 1960, toma nuanças no acordo MEC - USAID. A concepção de autorregulação, com instâncias

de decisão descentralizada, aparece no referido documento, já que caberia ao Brasil “Cooperar com os consultores norte-americanos na formulação e execução de um plano detalhado com vistas à prestação de serviços consultivos ao ensino secundário nos Estados, da forma mais eficiente possível” (EAPES, 1968, p. 156).

Neste aspecto, ao analisar o acordo MEC-USAID:

A tecnização é diferente da formação dos técnicos de que o país precisa. É evidente que para nos tornarmos independentes temos de criar gerações capazes de absorver e transformar a tecnologia e a ciência modernas, portanto, gerações de técnicos. Essas gerações só serão capazes de transformar — e o essencial é a transformação — se forem também capazes de pensar e de aplicar esse pensamento à realidade brasileira (ALVES, 1968, p.106).

A autoridade, como valor central nos modelos de produção tradicionais, dá lugar a definições como autonomia e eficiência. Com o declínio da administração clássica, taylorista-fordista, emerge a figura de um trabalhador que se fará presente, resguardadas as nuances de cada época, em diferentes contextos históricos: o gestor autônomo, flexível, que age de forma eficaz sobre a realidade (Fayol, 1975). A ideia de controle torna-se mais difusa, menos centralizada, porém não menos coerciva.

Os matizes dados à figura do operário estão, ciclicamente, atrelados aos paradigmas tecnológicos emergentes. Eles descortinam processos organizacionais e de gestão do trabalho que conformam, em cada época, novos níveis de acumulação do capital. Neste aspecto, a década de 1970 constituiu-se como um desses ciclos, já que, no taylorismo e fordismo,

a “integralização da subsunção da subjetividade operária à lógica do capital, a racionalização total, ainda era meramente formal, uma vez que na linha de montagem as operações produtivas reduziam-se ao aspecto físico maquinal”(Alves, 2003, p. 414).

A legitimação deste processo se dá pelo vínculo profundo, visceral, entre as reconfigurações do sistema produtivo e o Estado. No Brasil, na década de 1990, esta articulação significou assumir compromissos em favor da “modernização do Estado” ou “Reforma do Aparelho do Estado” (Mare, 1997). Foi uma resposta às exigências globais, que transitaram do econômico ao social, do trabalho à educação. No âmbito educacional, este processo impactou desde o conceito de “Educação Básica” – com foco, em particular, no ensino fundamental - à descentralização da gestão (Banco Mundial, 1995).

Conceitos como “democracia” e “participação”, conquistas históricas dos movimentos sociais que foram consubstanciadas na Constituição Federal de 1988, na década de 1990, foram apropriados por sentidos mercadológicos, utilitários, o que significou, a rigor, estabelecer uma relação linear entre flexibilização e participação (Amigos da Escola), entre democracia e diminuição do papel do Estado. O que, por fim, colaborou para uma flexibilização entre esfera pública e privada, impactando nas estratégias de investimento e gestão da escola pública. Emergem parcerias e convênios que, em termos conceituais, significaram uma implementação de estratégias organizacionais oriundas do setor privado (Paro; Durado, 2000).

Há, portanto, no Brasil, no contexto da década de 1990, uma “primeira onda” neoliberal. Ela impacta a educação básica, e, em particular, as expectativas referentes ao ensino médio. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96), ainda que o ensino médio não se estabelecesse, naquele momento,

como etapa educacional obrigatória, assumiam-se compromissos com a formação do jovem para a vida e para o trabalho.

As ações emanadas se respaldaram em uma arquitetura de programas, projetos e parâmetros que subsidiassem essas mudanças. Neste contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM – Brasil, 1999) foram planejados pelo governo federal como parte integrante de um amplo projeto de reforma desse nível de ensino. Alinhados a um conjunto de planos e ações subsidiárias (Projeto Escola Jovem, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM), o conceito de competências, presente no PCNEM, estabeleceu-se como uma referência nodal das intenções governamentais para a educação em nível médio, estruturando um projeto que – como expressão de demandas globais – estabeleceu não só parâmetros pedagógicos que desencadeiam amplas ações socioeducacionais no âmbito escolar. Também foi financiado por organismos internacionais, a exemplo, do BID.

O caráter polissêmico do conceito de competências reproduzido no PCNEM agia em favor da dinâmica de constantes reformulações pelas quais os modelos de organização do trabalho estavam passando. Constituíam-se, portanto, como uma adaptação às inquietações socioeconômicas presentes na realidade do sujeito, indo ao encontro da formação de indivíduos com capacidades que se estabelecessem para além das habilidades manuais mecânicas primárias, com perspicácia para “agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (Perrenoud, 1999, p. 32). Assim, essa polissemia transitava desde a configuração de novos modelos de sociabilidade, à integração do sujeito aos padrões de acumulação em tempos “pós-fordistas” (Ramos, 2004).

Estas nuances são resultantes da maior complexidade que as relações de produção adquiriram, as quais exigem da sociedade e da educação novas adaptações (Antunes, 2011), ou seja, a complexificação do capitalismo acirra as contradições contidas no interior da sociedade até um ponto culminante (Marx, 2004), a exemplo das contradições emergentes da crise econômica de 2008, que promoveram a “segunda onda” neoliberal.

A crise financeira internacional de 2008, provocada a partir da crise no mercado imobiliário americano, também denominada crise bancária e do *subprime*, despontou em fins de 2007. Ela se originou da ampliação do crédito visando a expansão imobiliária. A ampliação do crédito a juros baixos, de meados de 2001 até 2008, gerou um processo de endividamento familiar em longo prazo. Uma vez que a taxa de juros era retomada a níveis mais elevados, isso corroía a capacidade de pagamento das famílias – o que causou a elevação da inadimplência (Eichengreen, 2009).

A manutenção de hipotecas a famílias com baixa capacidade de pagamento não teria causado tamanho impacto se o sistema financeiro, em seu processo sempre crescente de lucros, não tivesse, ainda, securitizado, ou seja, tomado esses títulos de créditos e negociados em mercados globais (Krugman, 2009). Assim, o financiamento habitacional estadunidense perde o seu sentido de bem social, de moradia, para figurar como um meio de ampliação de lucro dos bancos, por meio da securitização e especulação de títulos hipotecários em mercados externos.

Zygmunt Bauman (2010) define esta dinâmica de expansão de crédito contínuo como “capitalismo parasitário”, no qual a racionalidade da economia real é secundarizada para dar vez à validação de níveis de endividamentos irrestritos. Pois, no contexto do capitalismo global, o capital está sempre em busca de transformar o endividamento - cartões, crédito

fácil ou hipotecas - em crescentes fontes de lucro, com o intuito de conferir uma falsa saúde ao capitalismo e, depois, para fins especulativos, “transforma em devedores indivíduos desprovidos dos requisitos necessários à concessão de um empréstimo” (Bauman, 2010, p. 9).

A financeirização da economia, ou seja, o entendimento de que as relações econômicas são, em primeira ordem, um espaço para intermediação de banqueiros, contribuiu para a sujeição da economia ao sistema bancário. Ademais, o desenvolvimento tecnológico e o uso de bolsas integradas em tempo real elevaram as possibilidades de fazer grandes retiradas de capital em tempo recorde, seja para a realização de lucros ou contornar riscos. A soma desses fatores promoveu o aumento das crises financeiras. Se de 1947 a 1975 ocorreu apenas uma crise bancária, de 1976 até 2008 ocorreram trinta e uma crises (Bresser-Pereira, 2010).

Nas análises de Peroni (2012), a crença nos mercados ficou abalada, uma vez que asseverou confiança a bancos que estavam à beira da insolvência. Assim, há, de certo modo, um protagonismo do Estado nesse contexto, no sentido de salvar instituições falidas, tentando amainar os ânimos dos mercados. Todavia, essa correlação de forças é rapidamente retomada em favor do setor privado, das instituições financeiras privadas, que, por seu turno, ascenderam em anos posteriores à crise com maiores arroubos pró privado e demonização do setor público, particularmente em seu recorte social.

Bourdieu elabora uma analogia a respeito desse contexto econômico e político. A hegemonia neoliberal constitui-se como um tronco que se estende sobre o que Bourdieu definiu como “mão esquerda e mão direita do Estado” (1998, p.96). A mão esquerda seria, objetivamente, composta pelos trabalhadores da área social:

professores, enfermeiros, médicos e outros. Já a mão direita seriam os tentáculos dos burocratas ligados ao Ministério da Economia: o establishment, pertencentes ao gabinete ministerial da economia, bem como burocratas dos bancos públicos. Há entre essas “mãos” não uma coordenação conjunta, mas uma divergência: os tecnocratas são concebidos como a parte dinâmica do Estado e preocupada com o futuro do país. Já a mão esquerda seria o setor ineficiente, oneroso, que pertence ao campo dos gastos a serem cortados.

A partir de 2007, no Brasil, no início do segundo mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, marcado pelo desafio de coordenar essas “mãos”, tivemos uma conjuntura global cada vez mais hostil a investimentos públicos. Objetivamente, a crise alcançou a economia brasileira no último trimestre de 2008, o que levou o governo a tomar ações para contê-la. Com a queda das exportações, bem como diante da desvalorização da moeda, optou-se pela ampliação do mercado interno. Com a expansão do salário mínimo, que colaborou diretamente para a distribuição de renda, aumentou-se o poder de compra da população – o que garantiu elevados índices de aprovação ao governo.

Em síntese, nesse contexto, houve no governo Lula bases de uma política neodesenvolvimentista que apresenta uma contradição essencial: na arquitetura social e educacional desenha-se uma política, em linhas gerais, contra-hegemônica. Por outro lado, no campo econômico mantém-se o predomínio do mercado³.

³ Há que se assinalar ainda que, mesmo mantendo articulações com o mercado, a política do governo Lula no âmbito internacional, particularmente em relação ao FMI, sofreu ajustes, durante os dois mandatos. De 2003 até 2007, buscou-se uma política de não confrontação, em que os acordos eram rigorosamente respeitados, objetivando, com isso, construir confiança na economia do país, governado por um presidente que causava desconfiança no mercado. Todavia, a partir da crise de 2008, em um contexto em que a confiança na economia brasileira era estável e que se havia acumulado reservas internacionais substanciais, o governo passou a tecer críticas à visão de austeridade defendida pelo FMI. Neste cenário, o Brasil passa a maximizar seus interesses estratégicos, dando espaço ao multilateralismo,

Reconhecem-se os esforços em favor da ampliação do conceito de Educação Básica, no Brasil, já no contexto da crescente pressão internacional para a diminuição do papel do Estado, após 2008. A Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 foi o ponto culminante da conquista do direito à educação básica no Brasil, que representou, por décadas, um descomunal desafio no que se refere à democratização do acesso à educação.

Todavia, os direitos sociais, como uma construção histórica (Bobbio, 1992), inserem-se em um campo de enfrentamentos permanentes. Neste aspecto, no Brasil, emerge deste cenário de enfrentamentos permanente a erosão da legitimidade e da credibilidade das instituições representativas, oriundas do pacto social que remonta à Constituição de 1988. A saber, o fato de a Lei nº 13415 tomar forma a partir de uma medida provisória (MP746), que atropelou as discussões em curso na Câmara dos Deputados (PL 6840/2013). A cada direito social proclamado em favor da educação pública, não só se descortinou a possibilidade para a defesa de novos direitos, como também, por extensão, entrou-se em enfrentamento com a ordem hegemônica.

A Lei nº 13415 e o processo econômico e político brasileiro no século XXI

No ano de 2016, no contexto do impedimento da presidenta Dilma Rousseff, sustentado por um processo de *impeachment* sem materialidade de crime, emergem pontos de inflexão no campo das possibilidades de se promover políticas públicas universalistas (Freitas, 2018). Estabelecem-se, a partir de então, no governo Temer, sucessivas reformas impositivas, cuja finalidade era de reposicionar o país no âmbito do capitalismo internacional, bem como a formação de uma maioria política alinhada aos novos

com esforços de cooperação entre países do sul do globo, bem como defendendo a maior participação do Brasil, como economia em desenvolvimento, nas decisões econômicas internacionais (Milane; Tude, 2013).

ditames do mercado: alta desregulamentação do trabalho e do Estado, em um contexto em que as tecnologias assumem uma particular proeminência.

O plano “Ponte Para o Futuro” (2015), elaborado pelo PMDB, externava a sua intenção de retomar um projeto político inconcluso, e que não foi referendado pelas urnas. Mais objetivamente, o plano elaborava as bases ideológicas do que seria o governo Temer (31/08/2016 a 31/12/2019): privilegiar o mercado e a elite econômica, em detrimento da manutenção de direitos sociais historicamente conquistados, pois “o Estado precisa ser funcional e para tanto ele deve distribuir os incentivos corretos à iniciativa privada e administrar os conflitos distributivos que proliferam no interior de qualquer sociedade” (PMDB, 2015, p. 5), o que situa a desigualdade como algo natural, uma variável “saudável” do capitalismo que caberia ao Estado gerenciar, e não propriamente combater.

O processo de implementação da reforma do ensino médio, desencadeado pela Lei nº 13415, expressa esta concepção de funcionalidade exposta no documento. À época, com autorização do senado, o Ministério da Educação foi autorizado a iniciar negociações de empréstimos na casa dos US\$ 250 milhões junto ao Banco Mundial. O empréstimo se concretizou via Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento, sendo que, do valor total, US\$ 221 milhões foram destinados aos programas e ações do Plano Plurianual (PPA).

Em 2018, a então secretária de Educação Básica do MEC, Rossieli Soares, afirmou que esses valores seriam aplicados para “apoiar a reforma do Ensino Médio, tendo como eixo a formação de professores das redes, a construção de currículos, além de estudos de viabilidade para o que fazer em cada uma das redes, respeitando o seu contexto local” (Ministério da Educação,

2017). Já os US\$ 21 milhões restantes seriam destinados a consultorias a serem contratadas pelo Ministério da Educação. Essas consultorias se orientariam por exigências estabelecidas pelo financiador (Bird), que, munido de indicadores, acompanharia o grau de eficiência dos projetos financiados pelo dinheiro.

Essa articulação entre financiamento e assessoria expressa as contradições presentes na Lei 13415. Ao mesmo tempo em que arrogam a garantia de direitos de acesso e permanência na educação básica, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988, os fracassos referentes à formação no Ensino Médio passam a ser resultado da inadequação do currículo às novas demandas. Dessa maneira, a necessidade de mudanças quanto ao currículo e organização do Ensino Médio se tornou uma urgência não do ponto de vista pedagógico, mas econômico.

A transposição das demandas do setor produtivo para a educação, historicamente, emerge com maior vigor em contextos de crise econômica. Nessa esteira, há uma naturalização dos vínculos entre ação individual, a capacidade de escolha de cada sujeito, e a melhoria da qualidade da educação. Em outros termos, assume-se que, por exemplo, o baixo percentual de concluintes do ensino médio é resultado de falta de estímulos do currículo, e não diz respeito às carências e pressões que o jovem sofre. Há, nas inferências sobre qualidade da educação uma ideia de altivez do sujeito, de seleção, que não corresponde ao conceito de Educação Básica como um direito público assegurado a todos (Krawczyk, 2009).

Há, no contexto de elaboração da Lei nº 13415, uma democracia atravessada por forças organizadas em torno de um novo ciclo de desestatização - que, por fim, constitui-se como uma política de desconstrução do próprio Estado (Mészáros, 2002). Mesmo diante da resistência por parte da sociedade organizada,

a saber, a ênfase da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em exigir “a revogação da Lei nº13.415 e um debate amplo e necessário sobre a reestruturação do Ensino Médio, com a participação de todos os setores envolvidos [...]” (SBPC, 2018), o processo de deslegitimação da democracia impediu que essas vozes fossem ouvidas.

Em contextos de dissolução democrática, esse imediatismo pragmático aprofunda a concentração de poderes, bem como empobrece o campo de debate político que, quando elevado a um ponto culminante, constitui-se como uma ameaça a uma sociedade e, por extensão, uma ameaça à educação democrática:

[...] o povo, a liberdade, o progresso são elementos constitutivos da democracia; mas se um deles se emancipa de suas relações com os outros, escapando assim a qualquer tentativa de limitação e erigindo-se em único e absoluto, eles transformam-se em ameaças: populismo, ultraliberalismo, messianismo, enfim, esses inimigos íntimos da democracia (Laval; Dardot, 2017, p. 31).

Este processo de desgaste da democracia possibilitou a emergência de setores religiosos, de conglomerados de comunicação e setores do judiciário na disputa e na representação de grupos sociais com tendências antidemocráticas. Neste espaço de descrenças, a liberdade individual acima do tecido social transita do micro para o macro, da vontade individual imperativa à emergência de líderes igualmente imperativos. Todavia, ao invés de libertar do que entende como mazelas do Estado, o ultraliberalismo entrega o sujeito à luta cada vez mais renhida pela sobrevivência (Todorov, 2012).

A título de exemplo, a Lei nº 13415, orientada pelas transformações tecnológicas emergentes

do contexto de produção, potencializa essa entrega. O capital alcança um novo patamar de acumulação em que há menos espaços para a renda sobre o trabalho. A revolução tecnocientífica, base da denominada “fábrica 4.0”, impõe ao trabalho processos de robotização e de expropriação do lucro em um estágio mais avançado (Kuenzer, 2020). Esse pragmatismo da sobrevivência toma forma quando a referida lei assume “vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional” (BRASIL, 2017).

Essas funções adaptativas para a realidade do trabalho são apresentadas como uma pretensa separação entre cultura (ciências humanas) e tecnologias. Tal questão permeia os itinerários formativos (Coelho; Souza, 2018). As referências à tecnologia aparecem nos itens que tratam das ciências humanas e sociais aplicadas apenas nove vezes, e em duas delas se evidencia a dimensão sociológica das tecnologias: o documento afirma que as “tecnologias digitais apresentam apelos consumistas e simbólicos capazes de alterar suas formas de leitura de mundo” (Brasil, 2018, p.549) e, em um segundo momento, ao abordar política e trabalho argumenta que: “a tecnologia interferindo nas formas de organização da sociedade são alguns dos temas que estimulam a produção de saberes nessa área.” (p.556).

Neste aspecto, na Lei nº 13415, as ciências humanas aparecem deslocadas da categoria tecnologia, como se mudanças tecnológicas, por si só, operassem uma ruptura com a cultura. No Art. 4, da referida lei, determina-se a alteração do texto original do Art.36, da Lei nº 9.394/1996, que passa a apresentar a seguinte redação:

I - linguagens e suas **tecnologias**;

II - matemática e suas **tecnologias**;

III - ciências da natureza e suas **tecnologias**;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional (Brasil, 2017. **Grifo nosso**).

É importante considerar o quanto o uso das tecnologias da informação toma uma nova dimensão, no contexto atual. Se, nos anos 2000, a ideia de plataforma sustentava-se como espaço interativo, atualmente, as plataformas, em seus mais variados espectros, potencializam a extração e acumulação de valor por meio de direcionamentos de dados (nichos de consumo) e direcionamentos algorítmicos (termos de busca condicionados). As plataformas digitais são estruturas que agregam ao mesmo tempo “meios de produzir” e “meios de comunicar”, ou seja, estão no campo do trabalho e da interação, sendo um lócus privilegiado para a promoção de uma simbiose entre trabalho, comunicação e consumo (Harvey, 2018). Tal processo é realizado sem expor as entranhas do capitalismo, já que se apresentam com uma (inter)face acolhedora, sendo diluído nas práticas sociais apenas como um facilitador de serviços personalizados (Hellmond, 2015).

Observa-se que em contextos culminantes de crise econômica, em que se busca elevar as relações de exploração de mais valia, a articulação entre educação e trabalho ganhou novas especificidades, a saber: a plataforma do trabalho. Este processo emerge na última década como expressão de “extensões econômicas, governamentais e infraestruturas que tomam forma nas plataformas digitais, nos ecossistemas da Web e de aplicativos”. (Nieborg; Poell, 2018). A financeirização das plataformas digitais, orientadas por uma lógica algorítmica, seletiva, situa-se como agentes da máxima flexibilização tanto das relações quanto dos contratos de trabalho. Há, portanto, na

concepção de empreendedorismo determinista, um meio de “potencializar a subsunção do trabalho intelectual” (Valente, 2019).

Tais apropriações não deslegitimam o uso do progresso técnico na relação ensino aprendizagem. Todavia, ao convergirem passivamente para as demandas do sistema produtivo, assumem a concepção de educação e trabalho desconectada de sua historicidade. Há que se reforçar que, mesmo diante da corrosão da identidade coletiva dos trabalhadores, eles ainda são fundamentalmente aqueles que “produzem mais-valor e que participam do processo de valorização do capital, por meio da interação entre trabalho vivo e trabalho morto. Entre trabalho humano e maquinário científico-tecnológico” (Antunes, 2018, p. 134)

O uso da tecnologia presente nos itinerários formativos carece de romper com a concepção de adaptação não só do aluno, mas também do professor à realidade amórfica do trabalho. Um profissional da educação que faz uso das tecnologias deve ser compreendido a partir de princípios de regulação de trabalho, para que não seja construída uma hierarquia trabalhista no campo educacional: bolsistas, PJ, MEI e aqueles regulados pela CLT. Mas o que se observa é que esse debate é sempre contornado nas reflexões acerca do uso de TI no campo educacional, como se tais questões fizessem parte, exclusivamente, do campo da sociologia do trabalho, e não da educação.

A classe trabalhadora, ainda que em constante mudanças, mantém as suas bases ontológicas. É aquele que vive do trabalho, produzindo mais-valor e despossuído dos meios de produção (Marx, 2004). Ele realiza tanto o trabalho material como o imaterial. Neste aspecto, a definição de trabalhador não se limita apenas ao trabalho manual direto, mas à totalidade do trabalho como mercadoria, que, por fim, é trocado por salário.

Essas dissociações entre educação e cultura buscam a legitimação no âmbito social. O processo de legitimação social da denominada Reforma do Ensino Médio baseia-se em um apelo discursivo que, embora contraditório, evoca conceitos engenhosos, tais como: autonomia do aluno, empreendedorismo, flexibilidade e modernização do currículo. A ideia de autonomia de escolha do percurso educativo não se sustenta, já que a escola pode indicar a área que entende ser convergente ao perfil do estudante, sem sequer precisar critérios que sustentarão tal decisão. Objetivamente, caso o estudante pretenda algum itinerário formativo não ofertado na escola, poderá fazer cursos “por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias” (Brasil, 2017, art. 36, § 11, VI).

A concepção de “flexibilização” do currículo é a institucionalização da superficialidade da formação, por vezes, ainda denominada de escolha e autonomia do aluno (Kuenzer, 2020). Corrobora esta afirmação a questão de que a carga horária destinada à formação geral foi reduzida a 1.800 horas, no máximo, restando apenas dois componentes curriculares obrigatórios em todo o percurso escolar em nível médio: português e matemática.

Esse formato, a princípio, age em favor da padronização dos currículos e de uma redefinição do que se entende como papel da educação. Com estes propósitos, componentes curriculares são pulverizados na Lei nº 13415, tornando-se “estudos e práticas” a serem trabalhadas de forma diluída pelas disciplinas restantes, sem constituir-se como um campo disciplinar específico. É uma política que contraria a defesa de uma educação integral, como explicitado nas diretrizes para o ensino médio (Brasil, 2012). Ampliar as políticas de standardização do currículo, simplificado à lógica de padronização, de testagens dos resultados educacionais, significou a ruptura

com uma concepção de educação integral e verdadeiramente humanizadora.

Em outros termos, a lógica de acumulação é constantemente atualizada, inserida em variáveis cada vez mais difusas de informalidade, potencializadas pelo meio digital: “Aliás, a flexibilidade deve ser tomada como princípio obrigatório [...] asseguradas as competências e habilidades definidas na BNCC do Ensino Médio, que representam o perfil de saída dos estudantes dessa etapa de ensino” (Brasil, 2018, p.471). No século XXI, o trabalho transita do campo da produção para os serviços, sustentados em plataformas desprovidas de mediação das relações empregador e empregado. Um processo de sedimentação que agrega aos conceitos de habilidades e competências uma flexibilidade que, por exemplo, garante a uma “empresa privada global de assalariamento disfarçado sob a forma de trabalho desregulamentado [...] apropriar-se do mais valor gerado pelos serviços dos motoristas” (Antunes, 2018, p. 35).

Assim, a adaptabilidade, princípio norteador do exercício do trabalhador intermitente, do empreendedor, do terceirizado e do pejetizado, passa a ser ponto pacificado da dinâmica de reformas estabelecidas ao ensino médio:

[...] a preparação para o mundo do trabalho não está diretamente ligada à profissionalização precoce dos jovens – uma vez que eles viverão em um mundo com profissões e ocupações hoje desconhecidas, caracterizado pelo uso intensivo de tecnologias –, mas à abertura de possibilidades de atuação imediata, a médio e a longo prazos e para a solução de novos problemas. (Brasil, 2018, p. 465)

A educação profissional presente nos itinerários formativos, ao afastar-se das demandas do “trabalho vivo”, comporta arranjos

que afastam o Ensino Médio tanto do princípio de bem público como do princípio de educação como campo de atuação do licenciado. Em primeiro lugar, assume-se que a formação técnica e profissional pode ser realizada tanto na própria instituição, bem como em outras instituições (Brasil, 2017), o que abre espaço para parcerias com o sistema S de ensino. Nesse contexto, a lei possibilita que a docência, no âmbito da educação profissional e técnica, possa ser exercida por aqueles que atestarem notório saber. Isso traz o conceito de notório saber para o contexto da educação básica, pois a LDB 9394/96, até então, autorizava tal reconhecimento do saber quando se tem como intenção à docência em cursos em nível superior, buscando equiparação de saberes à titulação acadêmica: “reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico” (Brasil, 1996, art. 66). São aberturas que antagonizam com as conquistas históricas da educação pública, uma vez que a LDB9394/96 preconizava que os profissionais da educação básica fossem aqueles que passavam por consistente formação acadêmica e docente (art. 61).

Deste modo, as contradições que estão postas na relação homem, trabalho, sociedade e educação, no interior do atual processo produtivo, promovem constantes ambiguidades no âmbito do ensino médio. Se o Brasil, ao longo de sua história, naturalizou as desigualdades em relação ao acesso e permanência a escola, particularmente em nível médio, como a formação técnica daria conta dessa exclusão, sem aprofundar-se na garantia do direito à educação? O ensino médio, ainda distante da universalização do acesso, com 68,7% dos jovens matriculados, carece de investimentos consistentes para alcançar patamares equiparáveis ao ensino fundamental - acima dos 95% (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2018). São determinantes que colocam em xeque a meta 03, do Plano Nacional

de Educação (PNE 2014-2024), que propõe elevar a taxa líquida de matriculados no ensino médio para 85% até o final de vigência do plano (Dourado; Siqueira, 2019, p. 43).

Combater a exclusão pressupõe, primeiramente, a necessidade de universalizar o atendimento a este nível de ensino – já que, a educação básica é um direito de todos. Todavia, há imposições orçamentárias em andamento que limitam a implementação desse direito. Nesse aspecto, é necessário levar em conta que lei nº 13415 e a Emenda Constitucional nº 95/2016 emergem a partir de processos políticos e sociais antagônicos: da ampliação do direito à educação (Emenda Constitucional 59), a precarização e relativização desse direito diante das demandas neoliberais (Emenda Constitucional 95). Enquanto a Emenda Constitucional 59 constituiu-se como uma conquista reformadora, no sentido da ampliação do conceito e do acesso à educação básica, a Emenda Constitucional 95, o denominado teto dos gastos, representou a ação do Estado no sentido da negação desses direitos sociais. A referida mudança constitucional estabeleceu um Novo Regime Fiscal (NRF), com prevalência de 20 anos. Submeteram-se as despesas primárias a um congelamento, já que só podem ser reajustadas pelo índice da inflação do ano anterior.

Para amainar essas contradições, observa-se que os matizes teóricos que fundamentam o documento são deslocados para cumprir novas funções: “De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos” (Brasil, 2018, p.15).

O trabalho é uma atividade fundamental para a formação do sujeito enquanto ser social e cultural, ocupando posição teleológica primária na permutação entre sociedade e natureza (Lukács, 1978). Todavia, ao reduzir a concepção

de cultura à diversificação curricular para a instrumentalização para o trabalho (Brasil, 2017), busca-se adaptar o sujeito a uma realidade de exclusão produzida pelo próprio capitalismo. Tal posicionamento esvaziou a concepção de cultura que comporta a diversidade, conforme estabelecido no PL 6840/2013, que transitava antes da imposição da MP do Ensino Médio:

Art. 17- O jovem tem direito à diversidade e à igualdade de direitos e de oportunidades e não será discriminado por motivo de:

I - etnia, raça, cor da pele, cultura, origem, idade e sexo;

II - orientação sexual, idioma ou religião;

III - opinião, deficiência e condição social ou econômica.

Romper com essa discussão causou um retrocesso no processo de reconhecimento da diversidade cultural em debate, durante o governo Dilma. Isto significou, em um primeiro momento, embates no campo dos valores, impactando diretamente os programas de educação para a diversidade, particularmente no debate sobre gênero e sexualidade. Ao mesmo tempo que o decreto nº 7.480/2011 fortaleceu a secretaria com mais um eixo, passando a ser Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, movimentos conservadores (Escola Sem Partido e Movimento Brasil Livre) pressionavam para o esvaziamento da agenda da secretaria, o que, por fim, significou posicionamentos públicos da presidenta Dilma reprimendo a Secadi, a respeito do “Programa Escola Sem Homofobia” (Penna, 2017).

O processo político pós eleições de 2014 foi, paulatinamente, sendo eivado por movimentos com aspirações autoritárias, por uma concepção de sociedade e de trabalho que transita desde questões xenófobas (Trump, 2016), ultraliberais

(Macri, 2015) a questões culturais e de gênero (Bolsonaro, 2018). O populismo à direita promoveu o autoagravamento da crise, mas ao invés disso enfraquecer a tese de diminuição irrestrita do papel do Estado, fortalece um novo ciclo de expropriação capitalista: “a fórmula também significa que o sistema se alimenta da crise e é reforçado pela crise, no qual [...] [isso] obriga os governos a se submeterem às consequências de políticas anteriores que eles próprios realizaram” (Laval; Dardot, 2017, p. 31).

Assim, no âmbito do ensino médio, o processo de erosão de direitos toma forma não só nas arbitrariedades, sentidos contrarreformadores na condução, formulação e implementação de mudanças na referida etapa de ensino, mas também na concepção economicista das articulações entre educação e cultura. Por isso “que ignora a diversidade interior da sociedade e a exigência de visar, para além das satisfações imediatas, as necessidades do país em longo prazo” (TODOROV, 2012, p. 195).

Considerações finais

As bases teóricas da Lei nº 13415 foram desterritorializadas para comportar a ideia de uma nova diretriz pedagógica. Todavia, o que se apresenta como inovação, na verdade é a inserção de novas variáveis à função dinamizadora do trabalho, que historicamente esteve a cargo da educação em nível médio. Embora se propague que este seja um momento de rupturas com as diretrizes pedagógicas da década de 1990, o que se observa é a manutenção de suas bases acrescidas de novas demandas, da adaptabilidade frente ao trabalho automatizado para a adaptabilidade frente ao trabalho via tecnologias da informação.

A crise econômica de 2008 precipitou um novo ciclo de acumulação capitalista, o que colaborou para que novas gradações fossem dadas à sujeição do Ensino Médio à realidade amórfica do mundo do trabalho. Ela favoreceu

a aplicação da ciência e das tecnologias digitais aos meios de produção e de serviços, o que, por seu turno, significou a potencialização do uso da informática e da inteligência artificial algorítmica na desregulamentação do trabalho. Emerge, por fim, uma morfologia do trabalho sustentada por novos progressos técnicos que elevaram a um novo patamar a racionalidade neoliberal.

Há, na Lei nº 13415, uma relação entre educação e tecnologias, sociabilidades e inteligibilidades que transita da relação de ensino e aprendizagem e se difunde na relação aluno e mundo do trabalho. Ela consolida a inserção do aluno do Ensino Médio na dinâmica de interdependência entre estudante e internauta, trabalhador e consumidor, trazendo novas nuances à concepção de competências, trabalho e eficiência, oriundas da década de 1990.

Referências

- Alves, G. (2003). *Toyotismo, novas qualificações e empregabilidade: mundialização do capital e a educação dos trabalhadores no século XXI*. Educação, 10(16), 76-91.
- Alves, M. M. (1968). *Beabá do MEC-USAID*. Editora Sabiá.
- Antunes, R. (2018). *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. Boitempo.
- Banco Mundial. (1995). *Prioridades y estrategias para la educacion*. World Bank.
- Bauman, Z. (2010). *Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos*. Jorge Zahar.
- Bobbio, N. (1992). *A era dos direitos*. Campus.

- Bourdieu, P. (1998). *Contrafogos*. Zahar.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Seção 1, 27833.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC. Retrieved from http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf
- Brasil. (2017). *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm
- Brasil. (2012). *Resolução nº 2, 30 de janeiro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 31 de janeiro de 2012.
- Brasil. (1995). *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado.
- Bresser-pereira, L. C. (2010). A crise financeira global e depois: um novo capitalismo? *Revista Novos Estudos*, (86), 143-172. Retrieved from <https://www.scielo.br/pdf/nec/n86/n86a03.pdf>
- Coelho, J. P. P., & Souza, P. R. (2018). Dimensões sócio-históricas da reforma do ensino médio (Lei 13415/2017): a educação para o trabalho no contexto das políticas de financiamento educacional. *Colloquium Humanarum*, (95), 143-172. Retrieved from <http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2324>
- Dale, R. (2008). *A globalização e o desenho do terreno curricular*. *Espaço do currículo*, 1(1), 12-33.
- Dardot, P., & Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Editora Boitempo.
- Dourado, F., & Siqueira, R. M. (2019). *A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo*. *RBPAAE*, 35(2), 291-306. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/303979566.pdf>
- Eapes. (1968). *Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (Acordo MEC/USAID)*. Rio de Janeiro: MEC/DES. Retrieved from <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002109.pdf>
- Eichengreen, B. (2009). *The financial crises and global policy reforms. Paper for the Federal Reserve Bank of San Francisco conference on Asia and the financial crisis*. Santa Barbara, California.
- Fayol, H. (1975). *Administração Industrial e Geral*. São Paulo: Editora Atlas.
- Felix, M. (1984). *Administração Escolar: Um problema educativo ou empresarial?* São Paulo, Cortez: Autores Associados.
- Ferretti, C. J. (2018). A reforma do Ensino

- Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Revista Estudos Avançados*, 32(93), 25-42. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2018.3293.0>
- Freitas, L. C. (2018). *A Reforma Empresarial da Educação*. São Paulo: Expressão Popular.
- Frigotto, G. (2006). *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez.
- Harvey, D. (2018). *A loucura da razão econômica: Marx e o capital no século XXI*. São Paulo: Boitempo.
- Hellmond, A. (2015). The platformization of the web: Making web data platform ready. *Social Media & Society*, 1(2), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2056305115603080>
- Hobsbawm, E. (1995). *A era dos extremos: O breve século XX (1914-1991)*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Krawczyk, N. (2009). *O ensino médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa.
- Krugman, P. (2009). *A crise de 2008 e a economia da depressão*. Rio de Janeiro: Campos.
- Kuenzer, A. (2020). Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25, 57-66. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.10492019>
- Lukács, G. (1978). *As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas.
- Marx, K., & Engels, F. (2004). *A ideologia alemã (Feuerbach)*. São Paulo: Hucitec.
- Mészáros, I. (2002). *Para além do capital*. Campinas, São Paulo: Boitempo.
- Nieborg, D., & Poell, T. (2018). The platformization of cultural production: Theorizing the contingent cultural commodity. *New Media & Society*, 20(11), 4275-4292. <https://doi.org/10.1177/1461444818773478>
- Penna, F. A. (2017). O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In G. Frigotto (Ed.), *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade* (pp. XX-XX). Rio de Janeiro: UERJ, LPP.
- Peroni, V. (2012). Redefinições no papel do Estado: terceira via, novo desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação. *Revista Educação e Contemporaneidade*, 21(38), 55-73. Retrieved from <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/497>
- Perrenoud, P. (19XX). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- PMDB. Fundação Ulisses Guimarães. (2015). *Uma ponte para o futuro*. Brasília: Fundação Ulisses Guimarães.
- Ramos, M. (2002). *A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais*. *Educação e Sociedade*, 23(80), 401-4
- Todorov, T. (2012). *Os inimigos íntimos da democracia*. São Paulo: Companhia das Letras.

Tude, J. M., & Milani, C. S. (2013). A Política Externa Brasileira em relação ao Fundo Monetário Internacional durante o Governo Lula. *Revista Brasileira de Política*, 56(33), 114-132. Retrieved from https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003473292013000100005&script=sci_arttext&tlng=es

Valente, J. (2019). *Tecnologia, Informação e Poder: das plataformas online aos monopólios digitais* (Doctoral dissertation). Universidade de Brasília, Brasília, Brazil.