



NOTAS CRÍTICAS SOBRE A REFORMA EDUCACIONAL NO BRASIL

Elione Maria Nogueira Diógenes¹

Resumo

Pretende-se com este texto promover uma reflexão crítica acerca do processo de mudanças que ancorou na educação brasileira com a reforma do Estado brasileiro a partir de 1990 em diante. A perspectiva que se privilegiou assume o paradigma de que as políticas educacionais de teor neoliberal transformaram o cotidiano da escola de modo centralizador. Conclui-se que tal dinâmica traduz-se de forma tensa e contraditória para os profissionais que atuam na área educacional, tendo em vista o paradigma de educação implantado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) sob o nº 9394/96.

Palavras-chave: Reforma educacional. Reestruturação Capitalista. LDBEN.

Abstract

The intention of this text to promote critical reflection about the process of change that has anchored the Brazilian education with the reform of the Brazilian state from 1990 onwards. The prospect that favored the paradigm assumes that the content of neoliberal educational policies transformed the daily schoolwork so centralizing. We conclude that such a dynamic is reflected in a tense and contradictory to the professionals who work in education, in view of the education paradigm deployed with the Law of Directives and Bases of National Education (LDBEN) under No. 9394/96 .

Keywords: Educational reform. Capitalist restructuring. LDBEN.

¹ Doutor. Universidade Federal de Alagoas (UFAL).E-mail: elionend@uol.com.br



1. INTRODUÇÃO

A reforma do Estado brasileiro cujo marco cronológico foi a década de 1990, ocorreu no interior de um processo mais amplo de transformação das relações no modo de produzir mercadorias, no cenário da mundialização do capital e da reestruturação capitalista. As transformações quanto ao papel do Estado no provimento dos direitos humanos fundamentais como educação, saúde, trabalho e assistência social por meio da formulação, implantação e implementação das políticas sociais protagonizadas no século XX estão em pleno processo de consolidação no século XXI. Essas no Brasil passaram por reordenamentos inscritos na contrarreforma do capital ajustado à mundialização financeira (BEHRING, 2008).

A reforma da educação² e as políticas de educação elaboradas e implantadas neste contexto são funcionais a essa nova ordem. Nessa reconfiguração educacional é conteúdo básico deste trabalho: a dinâmica reformista da política educacional constituída na conjuntura histórica da reforma do Estado brasileiro a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso em diante.

A reforma educacional prescrita pela LDBEN (nº 9394/96) – desde o primeiro momento de sua formulação junto às instituições financeiras internacionais e posterior implantação nas unidades da Federação – subordinou-se às deliberações definidas pelos técnicos e consultores especiais das organizações multilaterais.

² Na década final do século XX intensificam-se as mudanças sociais, econômicas e políticas na inserção do Brasil no processo de mundialização financeira. Como desdobramento e reflexo disso o tema da educação ganha destaque na cobertura midiática nacional e internacional. Envolvem-se no debate: os analistas simbólicos, políticos de diferentes tendências partidárias, e é claro, o poder Estatal personificado pelo MEC e as Secretarias de Estado da Federação. Segundo Vieira (2000), em 1998, a educação alcançou o primeiro lugar no *ranking* dos assuntos mais abordados pela imprensa. Multiplicaram-se as ações educativas das empresas de comunicação. A Rede Globo investiu e investe no Programa “Amigos da Escola”. Os grandes veículos de Comunicação (VEJA, ÉPOCA, EXAME e ISTOÉ) dedicaram muitas páginas discutindo a questão da educação com ênfase na necessidade da reforma. Tal temática foi discutida nos encontros, nas conferências e nos eventos internacionais por meio dos quais os países avançados e as organizações internacionais debatiam o futuro da educação nos países de economia subordinada e dependente.



No contexto específico da reestruturação produtiva do capital, o Brasil obnubilou a sua capacidade de formular e implantar políticas educacionais, pois se submeteu às emanções de fora porque não mais existe um projeto nacional a ser consolidado, e sim um movimento adaptativo aos interesses do capital transnacional. Isto se configura como uma “[...] imensa perda de soberania [...]” (BEHRING, 2008, p. 21) com um aumento significativo da “[...] estrutura da desigualdade social brasileira [...]” (idem).

As mudanças que adentraram o espaço escolar espriam-se na realidade social como um todo. Suas limitações são visíveis, no atual contexto, em que a intenção das políticas públicas de corte educacional é a de consertar, o que entendem serem os defeitos na escola pública e não condição estrutural da ordem estabelecida.

Os sucessivos movimentos de reformas da educação brasileira, desde a Reforma Capanema – implantada com a Revolução de 1930 – até a que foi deflagrada nos anos finais do século XX, demonstram que a educação é campo de luta privilegiado e, dependendo das forças sociais dominantes, as tendências da política educacional assumem essas ou aquelas características. Pelo exposto, defende-se neste artigo uma perspectiva crítica de todo esse movimento.

2. A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

Com o propósito de se adaptar às demandas externas, o Ministério da Educação (MEC) adaptou suas políticas às diretrizes definidas no “Relatório Delors” que instituiu as bases epistemológicas do saber no mundo capitalista contemporâneo a partir do desenvolvimento dos quatro pilares, “aprender a conviver”, “aprender a conhecer”, “aprender a fazer” e “aprender a ser” (DELORS, 2001). De outra parte, os técnicos lotados no MEC participaram das Conferências Internacionais, no sentido de acompanharem os principais movimentos reformadores das políticas educacionais para o ensino secundário, que vinham ocorrendo desde a década de 1990 no panorama internacional, a exemplo da França (MEIRIEU, 1999). A educação brasileira precisava coadunar-se aos novos princípios educacionais delimitados em tais Conferências.



Como a parafrasear Pessoa (1998) em “É a hora”, para o ex-ministro da educação (1995-2002) “A hora de mudar é agora” (SOUZA, [199-], p. 3), pois, “lá fora” a reforma em curso “[...] está sendo vista por organismos como a UNESCO e o Banco Mundial como uma das mais importantes [...]” (idem). Insignificante não é grifar que essas transformações estavam pressupostas de uma ou de outra forma nas declarações de Jomtien e de Dacar. Ambas tiveram seus termos assumidos pelo governo brasileiro: a primeira realizou-se em 1990, na cidade de Jomtien; a segunda aconteceu em 2000 na cidade de Dacar e corroborou o movimento “Educação Para Todos” (EPT), promovido antes.

Com relação à primeira Conferência, a reforma educacional incorporou os objetivos do movimento internacional “Educação Para Todos”. Some-se a isto a institucionalidade da “Década da Educação”, através do Art. 87 da referida LDBEN de modo a torná-lo um dos raros países “[...] que teve a ousadia de inscrever na sua lei geral de educação os compromissos de Jomtien [...]” (BUARQUE; WERTHEIN, 2003, p.21). Também o “Plano Nacional de Educação (PNE)”, criado por meio da Lei Nº 10.172/2001, buscou atender ao que foi publicado na Declaração de Jomtien.

Coube ao MEC o papel de implantar uma política de educação pensada pelos intelectuais transnacionais e nacionais como um novo projeto de sociedade que sustenta as bases dominantes da nova fase de acumulação do capitalismo. As organizações multilaterais que influenciaram o processo de reforma foram o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) ou BM, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina (PREAL) e a UNESCO.

A questão de ordem relacionou-se ao desenvolvimento das habilidades e competências como mínimo curricular. O interesse é tornar empregável e em responsabilidade individual de empregabilidade uma parcela da população, público-alvo preferencial dos inúmeros projetos lançados no período. Através dos inúmeros documentos lançados como Diretrizes e Resoluções, essa nova política estruturou uma Pedagogia da Empregabilidade em que a escola mobiliza suas energias e o Projeto Político Pedagógico (PPP) à lógica do capital. Entretanto, o PPP pode se tornar um



instrumento de planejamento diferenciado no momento em que contempla a participação de todos os segmentos escolares bem como da sociedade civil organizada.

Em algumas escolas públicas do território nacional, além do PPP, criou-se o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) para atender às determinações do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA). Em outras unidades de ensino, governos estaduais criaram a Gestão Integrada da Escola (GIDE), versão mesclada dos dois primeiros. Com isso algumas escolas abarrotaram-se de instrumentos de planejamento, como se a problemática aí se localizasse.

3. MATERIALIZAÇÃO DA REFORMA EDUCACIONAL NA ESCOLA

Muito se tem escrito sobre a função social da escola. Penin e Vieira (2002) enfatizam que a mesma está relacionada com a questão dos saberes sistematizados. Aqui, não se adentra essa discussão. Antes é adotada uma visão de escola intrínseca às relações de produção historicamente tecidas. Nisto, a escola não é abstrata em si, mas construção histórica. Como a escola moderna é parte do movimento de consolidação do capitalismo Ocidental, enquanto tal é compreendida neste estudo.

As dinâmicas de transformação da escola acompanham os processos abrangentes de transformação social. O que a sociedade espera hoje da escola? Esta ainda é a principal instituição que prepara para o mundo do trabalho, formando mão de obra. A forma dual como se organiza é funcional à divisão social do trabalho. Assim, a reforma educacional da década de 1990 no contexto da reestruturação produtiva do capital impacta diretamente o mundo escolarizado.

A escola não está mais preocupada com uma proposta emancipatória e libertária de educação porque a reforma educacional implantada tem como marco de transformação a própria essência da organização social, cujo fundamento está no mercado, que tem interesses e necessidades políticas e econômicas concretas em todo o processo de reformulação do ensino secundário.

A reforma da educação constitui uma determinada forma de intervenção no projeto societário porque desnorreia resistências e lutas sociais. E a escola historicamente tem se constituído como lugar de resistência. Contudo, não mais é assim. E isto porque a



educação é o campo que melhor reflete as transformações ocorridas na sociedade em suas dimensões política, econômica, social e cultural. Levando em conta o diagnóstico feito pelos formuladores/implantadores da reforma:

[...] os números da educação brasileira ainda estão longe de corresponder às exigências do desenvolvimento econômico, deixando o país em posição desvantajosa frente aos parceiros internacionais. Dados da OECD sobre escolaridade da população, em diversos países (nem todos membros), revelam o muito que se há de fazer no Brasil quanto a esse aspecto. (BRASIL, [s. d.], p.18).

O conjunto das políticas públicas de educação funcionais à estrutura econômico-social delineada nos programas, nas ações e nos projetos de governo representa os interesses dos grupos hegemônicos e dos sujeitos políticos com eles comprometidos. Ademais:

[...] num processo crescente de mundialização da economia e de reestruturação da divisão internacional do trabalho, de perda da autonomia dos Estados nacionais, de desregulação dos mercados e de modificação dos parâmetros políticos. (KRAWCZYK, 2000, p. 1).

Mészáros (2006) ao discutir a ação do Estado implicada à pedagogia de hegemonia do Capital, alerta para o fato de que a política estatal não trata as causas como causas, mas como efeitos a serem debelados, isto é, variáveis a serem qualificadas e/ou classificadas:

O aspecto mais problemático do sistema do capital, apesar de sua força incomensurável como forma de controle sociometabólico, é a total incapacidade de tratar as causas como causas não importando a gravidade de suas implicações em longo prazo. (idem, p. 175).

Os empresários representados pelo Pensamento Nacional das Bases Empresariais tiveram um papel relevante nesse contexto (BIANCHI, 2001a e 2001b)³.

³ Bianchi (2001a, 2001b) informa que o PNBE nasceu em dois momentos: formalmente, em 1990 e simbolicamente, três anos antes (1987) “com pompa e circunstância.” (Bianchi, 2001a, p. 131), ao atender um chamamento do então Ministro da Fazenda, Luis Carlos Bresser Gonçalves Pereira, no governo de José Ribamar Ferreira de Araújo Costa (José Sarney) para participar de Audiência Pública e debater propostas à Assembleia Nacional Constituinte, instaurada em 1986, a qual



Havia outros sujeitos políticos e sociais da reforma além dos empresários como as Organizações Não governamentais ou terceiro setor (KRAWCZYK, 2008), os Sistemas de Comunicação (redes de televisão e revistas impressas), as Associações de pesquisadores da educação, os Sindicatos de Representação da categoria dos profissionais da área da educação, bem como as três esferas de poder: Judiciário, Legislativo e Executivo.

Até mesmo pessoas do povo passaram a debater a ineficiência e a inadequação do sistema educacional brasileiro para os novos tempos de incerteza global. Conforme Zibas (2002), no Brasil, foi divulgado o modelo chileno de educação, que tem na privatização sua principal diretriz. O Chile serviu de arquétipo para a implantação do neoliberalismo nos países das Américas Latina e Central. A ideia era incentivar a privatização do ensino público e não o contrário, ou melhorar os investimentos no setor público de ensino⁴. Muito dessa discussão formatou-se em dogmas e fórmulas que confrontavam a educação ofertada pelo ensino público à que era de iniciativa privada, de forma a desqualificar a primeira em favor da segunda, sem, entretanto, especificar ou explicitar as reais condições e contradições de desenvolvimento de uma e de outra para a transparência do debate.

Alimentada pelos meios de comunicação, essa discussão funcionou como uma espécie de chamada pública envolvendo o Estado e a sociedade civil para a questão da formação básica do novo trabalhador da Era da reestruturação produtiva do Capital (portador de nova subjetividade). O detrimento do velho e a exaltação do novo são a tônica dessa reforma, por dizer o seu invólucro. Entretanto, o novo no qual se ergue não tem uma origem assim tão nova, dado que é o trabalho, e este é:

[...] o modelo de toda práxis social, na qual, de todo modo – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas – sempre são transformadas em realidade posições teleológicas, em termos que, em última análise, são materiais. (LUKÁCS, 1981, p. 6).

promulgou uma nova Constituição em 5 de outubro de 1988 (“Nova República” no período pós-ditadura militar”).

⁴ Como expoentes dessa tendência, a autora cita Juan Carlos Tedesco (consultor do BIRD e do BID e de outros organismos internacionais).



Ao se transformarem os processos produtivos, transformam-se as relações sociais antigas, dando lugar às novas dinâmicas sociais expressas em novos modos de expressão cultural e de convivência social. Constroem-se os novos modos de ser, constroem-se outro ser subjetivado. Acrescente-se a isto duas proeminências reais sem as quais este trabalho perderia em potencial analítico caso não as mencionasse, trata-se da vasta produção oficial e da circulação de matérias documentais acerca do caos em que se constituía, à época, o sistema educacional.

4. CONCLUSÃO

A nova política para a educação adaptou-se às mudanças geradas pelo processo de produção flexível na reconfiguração do mercado de trabalho e à crise estrutural do desemprego. Ajustou-se às novas demandas do Estado provocadas pelo neoliberalismo a partir de sua consolidação e expansão em sociedades democráticas. Essa política atingiu muito dos seus objetivos e acabou por aprofundar as desigualdades sociais, tornando as modernas sociedades mercantis cada vez mais assimétricas (ANDERSON, 1995).

O agravamento da condição capitalista dependente dos países periféricos é, hoje, uma realidade revelada pelo espelho social em que se descobrem as mazelas de uma sociedade instituída por seres humanos “desfilados” e socialmente “inválidos” (CASTEL, 1998), porque estão em posição de incerteza e precarização do trabalho na totalidade contemporânea.

Essas mudanças no mundo do trabalho são marcadas pelos impactos da modernização tecnológica capitalista, que modificam os processos de produção, de organização e de formação do ponto de vista da escolarização da força de trabalho. De forma concreta, tais mudanças expressam-se através da absorção da microeletrônica – desde as relações dos parques industriais com o sistema financeiro nacional e transnacional às complexas alterações nas infraestruturas e serviços públicos.

O progresso tecnológico é alçado a uma condição básica para vencer a guerra da competitividade e da produtividade que se tornaram dogmas no contexto da luta pela sobrevivência nas sociedades mercantis avançadas. Essa reorganização produtiva e social tem uma dimensão mais ampla e abrangente do que as mudanças processadas na



fase inicial do capitalismo na relação máquina-trabalhador; em verdade “[...] se associou ao estabelecimento das novas relações de poder entre capital e trabalho, que rompeu progressivamente os sistemas de relações de trabalho organizados nos diversos espaços nacionais depois de 1945.” (DEDECCA, 1999, p. 123).

Com isso há uma desconstrução de certos saberes e a exigência de novos, doravante denominados habilidades e competências: respostas flexíveis adequadas à reestruturação dos mercados e dos processos de trabalho em consonância com a flexibilização, dado que o desemprego estrutural transformou-se em mecanismo natural, portanto, necessário às economias de mercados consideradas eficientes. Essa situação se relaciona com a retomada dos lucros nos moldes neoliberais que não leva a uma recuperação dos investimentos produtivos, e sim dos financeiros, desencadeando a desregulamentação do setor. A flexibilização dos processos produtivos transformou o modo de produzir mercadorias e os mecanismos de relacionamento dos trabalhadores no espaço de produção. Em tal conjuntura, desenvolveu-se a reforma educacional e não pode ser considerada como uma mudança de superfície dentre tantas que se sucedem no país.

Referências

ANDERSON, Perry. “Balanço do neoliberalismo”. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo. (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas e o Estado democrático**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BIANCHI, Alvaro. “Crise e representação empresarial: o surgimento do pensamento nacional das bases empresariais”. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 16, p. 123-142, jun. 2001a.

_____. **Hegemonia em construção: a trajetória do pensamento nacional das bases empresariais**. São Paulo: Xamã, 2001b.

BRASIL. Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**, Brasília, 1995.

_____. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – PROMED**. Brasília, [s.d.].



BUARQUE, Cristovam; WERTHEIN, Jorge. "Apresentação". In: ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Ensino Médio**: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO Brasil, MEC, 2003.

CASTEL; Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

DEDECCA, Cláudio Salvadori. **Racionalização econômica e trabalho no capitalismo avançado**. Campinas, SP: UNICAMP. IE, 1999. (Coleção teses).

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

KRAWCZYK, Nora. "O Plano Decenal de Educação Estadual: reflexões para pensar os desafios do ensino médio". In: ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Teixeira Albuquerque; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; RAMOS, Jeanette Filomeno Pouchain. (orgs.). **Política e gestão educacional**: contexto e práticas. Fortaleza: ed, UECE, 2008.

LUKÁCS, György. "A Reprodução". In: **Per una ontologia dell'essere sociale**. Roma: Reuniti, Tradução de Sérgio Lessa, Unicamp, SP, 1981.

MEIRIEU, Philippe. **Relatório Meirieu**: para a reforma do ensino médio da França; tradução de José Adelmo Guimarães. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, 1999.

MÉSZÁROS, Istvan **Para Além do Capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sergio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2006a.

PENIN, Sônia; VIEIRA, Sofia Lerche. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). **Gestão da escola – desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13 a 43.

SOUZA, Paulo Renato. "A hora de mudar é agora". **Revista do Ensino Médio**. Brasília, Ministério da educação, [199-].

VIEIRA, Geraldinho. "Introdução". In: **Mídia e educação**: perspectivas para a qualidade da informação, Brasília, 2000.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. "A reforma do Ensino Médio no Chile: vitrine para a América Latina?". **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 115, n. 115, p. 233-262, 2002.