

PPGPP
30 ANOS

JOINPP
20 ANOS

XI Jornada
Internacional
Políticas Públicas

19.22
SET/2023

CIQUE UNIVERSITÁRIA
DOM BELGADO
SÃO LUÍS/MA - BRASIL

REIFICAÇÃO CAPITALISTA E EMANCIPAÇÃO
HUMANA COMO NECESSIDADE HISTÓRICA

Formação da Consciência de
Classe na Luta de Hegemonias

CEM ANOS DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA
DE CLASSE DE LUKÁCS

MESA COORDENADA

ENSINO MÉDIO NO BRASIL: concepções e projetos em disputa

PARTICIPANTES

Willians de Matos Rodrigues

Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC)

Professor do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

E-mail - matosrodrigues.will@gmail.com

Márcia Aparecida Jacomini

Doutora em Educação pela USP

Professora Da Universidade Federal de São Paulo

E-mail - jacominimarcia@gmail.com

Paulo Roberto de Sousa Silva

Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará

Professor da Universidade Federal do Maranhão

E-mail - prs.silva@ufma.br

Safira Rego Lopes

Mestra em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão

Professora da Rede Municipal de Educação de São Luís

E-mail - lopesr.safira@gmail.com

COORDENADORA

Cacilda Rodrigues Cavalcanti

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais

Professora da Universidade Federal do Maranhão

E-mail – cacilda.rc@ufma.br

EMENTA

A Mesa coordenada, “Ensino Médio no Brasil: concepções e projetos em disputa”, tem como objetivo debater as concepções e posições em torno do ensino médio no Brasil, que se inserem nas disputas entre o projeto de educação do capital e o projeto de educação pública que interessa à classe trabalhadora. Desse modo, os expositores da mesa abordarão concepções, princípios e proposições que dão sustentação à reforma do ensino médio que vem sendo implementada no Brasil desde 2017, evidenciando seu vínculo com a atual fase de desenvolvimento das forças

PROMOÇÃO



APOIO



PPGPP
30 ANOS

JOINPP
20 ANOS

XI Jornada Internacional Políticas Públicas

19.22
SET/2023

CIDADE UNIVERSITÁRIA
DOM DELGADO
SÃO LUÍS, MA - BRASIL

REIFICAÇÃO CAPITALISTA E EMANCIPAÇÃO
HUMANA COMO NECESSIDADE HISTÓRICA

Formação da Consciência de
Classe na Luta de Hegemonias

CEM ANOS DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA
DE CLASSE DE LUKÁCS

produtivas do capital na singularidade brasileira. Em contraponto e em perspectiva crítica, apresentarão o projeto de ensino médio que interessa à classe trabalhadora na perspectiva da formação integral e humanizadora. Assim, pretende-se trazer reflexões críticas sobre a Novo Ensino Médio e apontar perspectivas de superação da educação dualista e mercadológica que tem marcado essa etapa de ensino no Brasil.

PROMOÇÃO



APOIO



PPGPP
30 ANOSJOINPP
20 ANOS

XI Jornada
Internacional
Políticas Públicas

19.22
SET/2023CIDADE UNIVERSITÁRIA
DOM DELGADO
SÃO CARLOS, MA - BRASILREIFICAÇÃO CAPITALISTA E EMANCIPAÇÃO
HUMANA COMO NECESSIDADE HISTÓRICAFormação da Consciência de
Classe na Luta de HegemoniasCEM ANOS DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA
DE CLASSE DE LUKÁCS

EMPRESA, ESTADO E ESCOLA: notas para uma reflexão sobre as transformações do sistema produtivo e as disputas em torno das atuais políticas educacionais para o Ensino Médio

Willians de Matos Rodrigues
Mestre em Sociologia - UFC
matosrodrigues.will@gmail.com

RESUMO: Este artigo é um esforço para a compreensão das transformações do sistema produtivo e suas implicações para qualificação da força de trabalho. Reflete sobre qual escola e qual educação têm sido requisitadas pela produção capitalista ao longo do tempo. Examina as relações entre Empresa, Estado e Escola, situando a educação escolar como uma das condições gerais para que o processo de produção se realize. Problematiza a formação da força de trabalho no âmbito do taylorismo/fordismo e do Toyotismo buscando colocar em perspectiva que as transformações advindas da reestruturação produtiva constituem a base objetiva que permitiu que a pragmática neoliberal se desenvolvesse. Essa pragmática permeia os principais conflitos existentes atualmente no campo das disputas de classe em torno das políticas públicas. As políticas educacionais direcionadas ao Ensino Médio, encontram nessas disputas condicionamentos fundamentais que necessitam ser compreendidos para que se possa refletir criticamente a questão educacional.

PALAVRAS-CHAVE: ESCOLA; CONDIÇÕES GERAIS DE PRODUÇÃO; POLÍTICAS EDUCACIONAIS; ENSINO MÉDIO.

ABSTRACT: This article is an effort to understand the transformations of the productive system and their implications for workforce qualification. It reflects on which school and which education have been required by capitalist production over time. It examines the relationships between Enterprise, State, and School, positioning school education as one of the general conditions for the production process to take place. It problematizes the formation of the workforce within the context of Taylorism/Fordism and Toyotism, seeking to put into perspective that the transformations arising from productive restructuring constitute the objective basis that allowed for the development of neoliberal pragmatism. This pragmatism permeates the main conflicts currently existing in the field of class disputes regarding public policies. The educational policies directed towards high school encounter fundamental conditioning factors in these disputes that need to be understood in order to critically reflect on the educational issue.

KEYWORDS: SCHOOL; GENERAL CONDITIONS OF PRODUCTION; EDUCATIONAL POLICIES; HIGH SCHOOL.

PROMOÇÃO



APOIO



1 INTRODUÇÃO

Por muitas décadas no Brasil, finalizar o Ensino Médio estava em perspectiva apenas para um segmento restrito e privilegiado da sociedade. Com a progressiva massificação da escolarização e a inserção deste nível de ensino na educação básica, possibilitada à partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, e com a premissa de sua obrigatoriedade ampliada para a faixa dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos por meio da Emenda Constitucional n. 59/2009, a realidade deste nível de ensino se alterou significativamente. Atualmente, para muitos jovens, mesmo que perdure a evasão e ainda exista um número considerável daqueles que permanecem fora da escola, persistindo também as desigualdades regionais, cursar o Ensino Médio tornou-se algo “quase natural, tanto quanto se alimentar”.

O paulatino aumento na oferta de vagas no Ensino Médio, embora não tenha sido acompanhado de consequentes investimentos em muitos aspectos da realidade escolar, demonstra um reconhecimento da importância política e social que este nível de ensino possui (KRAWCZYK, 2009). Ao mesmo tempo em que cresce a quantidade de matrículas, os significados atribuídos a essa etapa educacional se diversificam quanto mais ampla a gama de sujeitos considerados sobretudo em suas relações de interesse na questão educacional.

Ainda que esses sentidos sejam díspares e muitas vezes conflitantes¹, as diretrizes que normatizam a educação escolar e o Ensino Médio consideram que este nível de ensino tem finalidades claras que nos remetem à sua configuração como política pública. Se queremos refletir criticamente sobre a educação escolar essa dimensão necessita ser considerada pois trata-se de um elemento fundamental na configuração da escola como instituição que possui uma unidade social e uma ação

¹ Essa multiplicidade de sentidos atribuídos a escola demonstra que a escola é uma instituição complexa que agrupa tanto estudantes em formação, quanto funcionários, professores, pais, familiares, a comunidade local, e toda uma “burocracia pedagógica” articulada em várias instâncias de poder e à órgãos governamentais. Para uma problematização da Escola como organização complexa ver o texto de Maurício Tragtenberg: “A escola como organização Complexa”. In. TRAGTENBERG, M. Sobre Educação Política e Sindicalismo. São Paulo. Cortez. 1982.

PPGPP
30 ANOSIOINPP
20 ANOS**XI** Jornada
Internacional
Políticas Públicas19.22
SET/2023CIDADE UNIVERSITÁRIA
DOM BELGADO
SÃO LUÍS/MA - BRASILREIFICAÇÃO CAPITALISTA E EMANCIPAÇÃO
HUMANA COMO NECESSIDADE HISTÓRICAFormação da Consciência de
Classe na Luta de HegemoniasCEM ANOS DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA
DE CLASSE DE LUKÁCS

pedagógica organizada, mesmo que se situem os limites existentes no plano de articulação prática entre o que está formalmente estabelecido e o concreto vivido e experienciado pelos diferentes sujeitos dentro de uma escola. Atualmente, a possibilidade de influenciar as diretrizes das políticas públicas educacionais é um dos principais âmbitos em que se concentram os conflitos de interesse que tem gerado disputas em torno da questão educacional. Compreender a natureza dessas divergências torna-se fundamental para captar o sentido dos diferentes projetos de educação e de sociedade que estão em dissenso na formulação das políticas públicas educacionais atualmente.

2 EMPRESA, ESTADO E ESCOLA: apontamentos sobre a função social da escola no capitalismo.

Os modernos sistemas escolares, com as políticas públicas que a eles se atrelam, relacionam-se diretamente ao surgimento das sociedades industriais modernas (CANARIO, 2008). A modernidade, fruto de uma série de processos, irá se constituir na transição das sociedades de Antigo Regime para as sociedades industriais, fundadas no capitalismo liberal e num sistema de Estados-Nação. Os sistemas escolares e as políticas educacionais advindas dessa formação social estarão imersas em condições gerais cuja compreensão pressupõe uma análise dessa realidade histórica de modo específico.

São amplos os processos que conduziram o capitalismo a se estabelecer como formação social. Sua consolidação como modo de produção dominante teve um significado decisivo para a sociedade moderna resultando no surgimento de novas formas de produção, reflexão e de organização da vida. Desde seu início a escola desempenha um papel significativo em seu desenvolvimento se constituindo como instituição especializada na formação da força de trabalho.

A força de trabalho é o elo essencial do processo de industrialização enquanto capaz de trabalhar, ou seja, de incorporar tempo de trabalho em produtos. Se por um

PROMOÇÃO



APOIO



lado a força de trabalho realiza os gestos e raciocínios necessários à produção, ao mesmo tempo, por outro, é sistematicamente controlada para que se torne possível assegurar determinado modelo produtivo. A qualificação da força de trabalho no capitalismo encontra nesta relação condicionamentos fundamentais.

A industrialização, que conferiu à modernidade suas principais feições, significou muito mais que uma evolução tecnológica aplicada à produção de mercadorias: implicou uma transformação radical nos processos de formação para o trabalho, tanto no interior dos processos produtivos, quanto para além dele, nas instituições especializadas de ensino, a educação, principalmente das crianças e adolescentes pobres oriundos das massas populares, colocou grande ênfase nos aspectos disciplinadores procurando transformar o homem em força de trabalho.

Ainda que desde seu nascimento a escola de massas estivesse envolta na contradição entre a perspectiva enciclopedista que tomava o conhecimento como capaz de libertar o homem das trevas e da superstição, e a perspectiva capitalista que visava educar somente o suficiente para a produção (SEGNINI, 1992), a introjeção de formas sujeição, controle e disciplinamento da força de trabalho em formação se evidenciou como constante nos sistemas escolares neste modo de produção. Como nos assinala Tragtenberg (1982, p. 35), com o capitalismo, “a educação já não constitui ocupação ociosa e sim uma fábrica de homens utilizáveis”

Apesar das constâncias, a produção capitalista não é estática. Sua dinâmica nos permite perceber que os processos produtivos tanto se transformam ao longo do tempo, como também não acontecem isoladamente em cada unidade produtiva de forma particularizada. Embora frequentemente se destaque o caráter concorrencial do capitalismo, não há em seu desenvolvimento um antagonismo entre concorrência e integração. De acordo com Motta (1987) o capitalismo “pressupõe uma pluralidade de organizações econômicas reciprocamente relacionadas”. Para ele,

a inter-relação das unidades econômicas caracteriza esse sistema econômico desde suas origens, passando por todas as fases de sua existência, de modo que se pode afirmar que o desenvolvimento do capitalismo é o desenvolvimento desta inter-relação. (...) Tal inter-

relacionamento tem sua base definida em termos das condições gerais de produção. (MOTTA, 1987. p.8)

Por mais que nesse sistema econômico, as diferentes unidades produtivas sejam concorrentes entre si no sentido de baratear os custos da produção e obter maior parcela de mercado aumentando sua acumulação, elas se inter-relacionam afim de garantir que o processo de produção se estabeleça. A noção comum de “cadeia produtiva”, nos dá dimensão de que as empresas necessitam se relacionar para garantir a própria produção. Isso só se torna possível na medida em que existem condições gerais que permitem que a produção aconteça de modo integrado.

Segundo Bernardo (1998), essas condições gerais de produção se constituem como os elementos capazes não só de garantir a inter-relação entre as unidades produtivas mas de propagar o desenvolvimento da produtividade. Incluem o conjunto de infraestruturas materiais, tecnológicas, sanitárias, sociais, culturais e repressivas indispensáveis à organização geral do capitalismo e seu desenvolvimento, constituindo a base do funcionamento global das unidades econômicas em suas relações recíprocas. As Condições Gerais de Produção são os mecanismos que permitem o inter-relacionamento das empresas garantindo o desenvolvimento global da produtividade, da valorização do valor e da realização da mais-valia.

Os sistemas de educação se encontram entre essas infraestruturas e atuam como formas de qualificação e disciplinamento de indivíduos para o processo produtivo. A escola é, portanto, uma condição geral da produção e da reprodução da força de trabalho e deve ser pensada como um dos aspectos das condições sociais e materiais necessárias no capitalismo para que existam trabalhadores (BERNARDO, 2009).

A produção é uma transformação material da natureza que pressupõe conhecimentos objetivos sob variadas formas. Logo, a produção propriamente capitalista irá demandar instituições especializadas na qualificação da força de trabalho que sejam capazes de produzir um tipo de socialização, sobretudo para as gerações em formação, de modo a permitir que existam trabalhadores capazes de operacionalizar os gestos e raciocínios requisitados pelos processos produtivos. No

capitalismo, a escola garante que a força de trabalho se qualifique para operacionalizar não apenas suas ações na intensidade demandada pelo trabalho, mas para realizar operações que exijam maior destreza manual ou, sobretudo nos tempos atuais, que exijam maior instrução e superior capacidade de raciocínio e de organização (BERNARDO, 2009).

Bernardo (2009) destaca que as Condições Gerais de Produção constituem a principal esfera de existência do Estado. Nos momentos iniciais do capitalismo as empresas eram mais isoladas, dada a baixa integração do processo econômico global. Assim, quanto mais fragmentada a produção e o funcionamento das empresas, maior era a importância, enquanto instituição articuladora, do aparelho de Estado - tal como é geralmente definido e que preferimos chamar, com Bernardo (1998), de Estado Restrito².

Se num dado momento histórico o Estado Restrito assumiu quase exclusivamente os papéis de desenvolvimento econômico, controle e repressão, ou seja, foi o principal responsável pelo disciplinamento da força de trabalho e pela garantia de condições gerais para a integração e inter-relacionamento das empresas, à medida em que as empresas se tornam mais complexas e maiores, passando a atuar de modo transnacionalizado, a coordenação do processo econômico global passa a ser diretamente realizada a nível das empresas. O que denominamos Neoliberalismo aponta para a hegemonia exercida sobre o Estado Restrito pelas companhias transnacionais, enquanto elementos determinantes do que Bernardo (1998) irá chamar de Estado Amplo³.

² O Estado Restrito constitui as configurações assumidas pelo poder por meio das instituições e dispositivos oficiais que compõem o governo, o parlamento, a polícia e os tribunais. É a face mais visível do que tradicionalmente tem sido caracterizado como Estado: o legislativo, o executivo e o judiciário; em suas concepções de território, soberania e nação. (BERNARDO, 1998, p.23).

³ As instituições relacionadas ao Estado Restrito não são as únicas a exercer poder e impor uma forma de organização. No âmbito das empresas, os patrões e gerentes são os verdadeiros governantes e podem exercer uma forma de “poder legislativo” pela escolha do modelo de administração da empresa. É possível, também, o exercício de um “poder executivo” pela aplicação das metas e formas administrativas. E por fim um “poder judiciário” ao avaliarem o desempenho dos empregados, remunerando-os ou punindo-os de acordo com critérios específicos. O conceito de Estado Amplo, busca dar conta desta realidade e, nesse sentido, inclui todas as formas de poder das classes dominantes, inclusive as empresas. (BERNARDO, 2009).

As relações existentes entre Estado Restrito e Estado Amplo ao longo da história são complexas. Contudo, colocar em perspectiva esses aspectos das relações entre Empresa, Estado e Escola e sua articulação em torno dos processos produtivos torna-se fundamental para compreender os distintos elementos que configuram a qualificação da força de trabalho dimensionando qual escola e qual educação têm sido requisitadas pelo sistema produtivo.

2.1 A qualificação da força de trabalho: do Taylorismo/Fordismo ao Toyotismo.

Para refletir sobre os conflitos que envolvem a questão educacional no capitalismo, na esteira da perspectiva aberta por Bernardo (1989), delimitamos a educação à partir de seu papel na dinâmica do sistema produtivo na correspondente função que os próprios capitalistas lhe atribuem, ou seja, “enquanto a aquisição de determinados comportamentos sociais, de técnicas específicas, e da capacidade para a posterior aquisição de outras técnicas como fonte de qualificação para a produção e para o mercado” (BERNARDO, 1989, 1998).

Ao abordarmos o capitalismo, compreendemos que este sistema econômico não se resume estritamente à produção. Trata-se de uma totalidade que envolve a exploração da força de trabalho nas unidades produtivas e a reprodução da força de trabalho em outras esferas das relações sociais de produção. Ainda assim, é no microcosmo da produção industrial que veremos emergir diferentes projetos societais⁴.

O trabalho assalariado e alienado, descrito no clássico estudo de Marx intitulado “O Capital”, se fez sentir principalmente ao longo dos séculos XVIII e XIX quando o nível de integração dos processos produtivos era ainda incipiente e predominava uma maior concorrência no plano de inter-relação econômica das diversas empresas. Contudo, ao fim do século XIX e ao longo do século XX, os

⁴ A perspectiva aberta por Marx, e trabalhada por diversos autores materialistas, nos evidencia que o modo como a humanidade produz seus meios de vida e as relações materiais que os homens estabelecem ao produzirem sua sobrevivência constituem a base de todas as suas relações.

PPGPP
30 ANOSIOINPP
20 ANOS**XI** Jornada
Internacional
Políticas Públicas19.22
SET/2023CIDADE UNIVERSITÁRIA
DOM DELGADO
SÃO CARLOS/MA - BRASILREIFICAÇÃO CAPITALISTA E EMANCIPAÇÃO
HUMANA COMO NECESSIDADE HISTÓRICAFormação da Consciência de
Classe na Luta de HegemoniasCEM ANOS DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA
DE CLASSE DE LUKÁCS

desdobramentos dos processos produtivos permitiram o surgimento de configurações diferenciadas na realidade do mundo do trabalho alterando sua morfologia ao mesmo tempo em que, essencialmente, mantinha seus traços capitalistas fundamentais, tais como compreendidos por Marx: a alienação, a mais-valia, a produção de valor e acumulação de capital.

O crescimento das dimensões das empresas implicou uma decadência dos ofícios tradicionais, os ofícios qualificados se especializaram e os novos ofícios se tornaram mais dependentes da maquinaria. As indústrias passam a incorporar a linha de montagem e a produção em massa. Há um crescimento do mercado interno e o desenvolvimento industrial foi acompanhado de um processo de concentração. Segundo Tragtenberg (1974), essa concentração permite que muitas empresas passem a operar monopolisticamente em alguns setores. A menor concorrência permitirá a redução da instabilidade criando condições para um maior planejamento, à longo prazo. A racionalização da produção torna-se uma característica dos processos produtivos ancorando-se no estudo do tempo e dos movimentos do trabalho permitindo o surgimento, nesse contexto, da chamada Administração Científica, que terá Frederick Taylor (1856-1915) como um de seus principais expoentes.

Para Taylor não se deveria delegar aos trabalhadores a produção de saberes-fazer. O saber sobre o trabalho constituía uma empreitada científica. Nas relações de trabalho que então se desenvolveram, as atividades intelectuais estavam reservadas à gerência cabendo ao operariado funções estritamente de execução. Segundo ele, os que executam deveriam se ajustar aos cargos e as normas de desempenho descritos pela administração. As operações do trabalho deveriam ser decompostas em tempos elementares, marcando uma intensificação do ritmo de trabalho. A capacidade do operário irá adquirir um valor secundário e o essencial será a tarefa do planejamento. O taylorismo significará, fundamentalmente, um aprofundamento da cisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. Seu objetivo é a extração do conhecimento da classe trabalhadora acerca da realidade da produção,

PROMOÇÃO



APOIO



afim de otimizar a exploração do trabalho em processo. Os conhecimentos que passam a estar concentrados pela administração, são agora transmitidos à contagotas: uma fração dos próprios assalariados será escalada para promover à usurpação dos conhecimentos produzidos pela sua própria classe, distorcendo-os afim de otimizar a exploração da força de trabalho, enquanto à outra parte, a quem cabe somente executar o seu trabalho mediante os ordenamentos “científicos” definidos rigidamente pela administração.

Aliado ao taylorismo, o fordismo constitui o modo predominante do sistema produtivo neste período. O desenvolvimento das formas industriais fordistas – sobretudo a fixação da jornada de trabalho e do salário – deu aos trabalhadores renda e tempo de lazer para que consumissem os produtos que passavam a ser produzidos em massa. Paralelamente, com o transcorrer do tempo, a partir das lutas sociais destinadas a melhorar suas condições de sobrevivência, passam a ter acesso à uma gama de serviços públicos e direitos sociais, sobretudo ligados à seguridade social. Nesse sentido, as ações fordistas irão incidir sobre a reprodução da força de trabalho principalmente no âmbito exterior ao momento propriamente da venda da força de trabalho, no âmbito das relações sociais de produção⁵.

O sistema taylorista-fordista implicou, portanto, a própria sociabilidade, constituindo-se como uma resposta às contradições internas do próprio capitalismo. Segundo Tragtenberg (1982), no interior desse sistema social as instituições educacionais desenvolverão um trabalho “contínuo e sutil” para a conservação da estrutura de poder e das formas de desigualdade existentes. Seu papel será a de uma ‘socialização à subordinação’, ou seja, “transmitir aos jovens valores compatíveis com seu futuro papel de subordinação”. (TRAGTENBERG, 1982, p.53)

O século XX presenciou o desenvolvimento e também a decadência do modelo taylorista-fordista de gestão. Sua crise como padrão de acumulação e forma de

⁵ Segundo Antunes (2017), o sistema taylorista-fordista “caracterizou a submissão da qualificação dos/as trabalhadores/as aos ditames da subsunção real do trabalho ao capital. A proposta de Ford, aliás, foi além da organização interna das empresas, dos postos, instalações e tarefas (...) foi mais que um sistema de gestão do trabalho fabril, caracterizando uma subalternização da classe trabalhadora a condições sociais e políticas da reprodução do capitalismo em suas bases industriais. (ANTUNES, 2017, p. 47)

disciplinamento da força de trabalho demandou novas maneiras de gerir e organizar a produção que resultaram numa significativa reestruturação produtiva, gerando novas formas de acumulação de capital cuja a feição adquirida por sua dinâmica vem sendo chamada de toyotismo⁶ (ANTUNES, 2017, BERNARDO, 2009).

Sobretudo à partir da segunda metade da década de 1970, para que o capitalismo pudesse recuperar seu ciclo produtivo diante da crescente estagnação econômica e da contestação das formas de disciplinamento pelas lutas operárias, as bases do modelo taylorista-fordista foram sendo alteradas, mescladas ou mesmo substituídas por formas produtivas flexibilizadas através das quais o capital irá buscar romper a estrutura de regulação proporcionada pela relativa “estabilidade” existente durante o período taylorista/fordista.

A produção em massa vai cedendo espaço à uma produção mais diretamente vinculada à demanda e o trabalho em células e em equipe passa a romper o caráter parcelar do trabalho fordista, instaurando-se também um processo em que o trabalhador opera simultaneamente várias máquinas. A redução de estoques, de tempos e de efetivos, os métodos de informação e reposição de produtos, a implementação gradual de uma estrutura produtiva mais horizontalizada, a automação, a utilização da informática passam a se constituir como elementos fundamentais à ampliação e ao aprofundamento da integração das empresas.

Segundo Antunes (2017), essas transformações terão implicações profundas resultando num processo a que caracteriza como liofilização organizacional, ou seja, um processo de “enxugamento”. Para ele, “um resultado geral do sistema toyotista é redução do número de trabalhadores/as nas organizações onde é aplicado”

⁶ A referência ao modelo produtivo da Toyota, num século muitas vezes chamado de “o século do automóvel”, ocorre na medida em que os principais elementos da reestruturação produtiva remetem às técnicas produtivas implementadas de maneira significativa inicialmente no interior dessa empresa e que depois foram difundidas para amplos segmentos industriais. Sem um mercado amplo, tornava-se necessário obter flexibilidade para se “produzir pequenas quantidades de muitos tipos de produtos num contexto de demandas oscilantes. Os métodos fordistas mostravam-se incompatíveis com tais necessidades, pois geravam estoques”. Deste modo, a Toyota buscou outros métodos para conjugar uma alta produtividade, mais vinculada a demanda, com a “redução relativa das instalações, dos equipamentos e dos efetivos de trabalho”. (ANTUNES, 2017, p.66). Essas condições evidenciavam a necessidade de uma empresa flexível e enxuta, que respondesse as demandas do capital.

(ANTUNES, 2017, p.73). Entretanto, a liofilização não se manifesta apenas em relação a quantidade de trabalhadores, envolve o enxugamento de todo o sistema de regulação, organização e gestão das relações de trabalho que se instaurou durante o período de predominância do taylorismo-fordismo.

Ao mesmo tempo, as transformações produtivas passaram a demandar operações que atribuirão aos trabalhadores diferentes responsabilidades. Diagnóstico, reparo, manutenção, programação e controle de qualidade passarão a ser atividades atribuídas aos trabalhadores que necessitam, então, realizar uma série de funções. Essa polivalência exigida pelos processos produtivos destoará do padrão especializado do sistema taylorista-fordista. O toyotismo marcará uma crescente desespecialização que tornará as atividades mais complexas, exigindo um maior nível de conhecimento por parte dos trabalhadores, restituindo-lhes o papel de elaborar e acumular saberes fazeres sobre a produção.

Concomitantemente, avaliações de mérito e o estabelecimento de metas e bônus atrelado ao desempenho passam a ser artifícios utilizados para estabelecer um maior controle sobre os trabalhadores atribuindo-lhes maiores responsabilidades já que agora eram mais qualificados, forçando um engajamento maior de sua subjetividade à disciplina do trabalho. Buscava-se assim diminuir os poderes que lhes eram concedidos na produção, atacando o saber mais complexo que estavam a elaborar, afim de aumentar a intensidade do trabalho. Células de produção, trabalho em equipe, colaboração, pró-atividade serão elementos conjugados nesse sistema, resultando numa forma de gestão em que continuamente os trabalhadores serão levados a contribuir com a gerência, sugerindo melhorias no processo produtivo. Assim os trabalhadores, considerados como “colaboradores” ou “consultores”, são levados a se envolver com os objetivos do capital (ANTUNES, 2017).

A combinação desses elementos tornou o mundo do trabalho mais “participativo”, “envolvente”, “menos despótico”. Transformado em responsável pela qualidade do trabalho que executa nos processos produtivos, o trabalhador vai gradativamente convertendo-se em “déspota de si mesmo”. A alienação,

aparentemente menor, mostra-se mais intensa e interiorizada, tornando crescente as formas de engajamento subjetivo dos indivíduos nos processos que conduzem a sua própria exploração como força de trabalho.

Em termos de qualificação da força de trabalho, o aproveitamento da capacidade intelectual dos trabalhadores constituirá uma das principais características do toyotismo. Segundo Bernardo (2006), o toyotismo tende a incidir sobre a qualificação da força de trabalho, de modo a “aproveitar cada vez mais a capacidade intelectual dos trabalhadores, é esta uma das principais lições dadas pelos administradores da Toyota, e que os gestores de todo o mundo se têm esforçado por aprender e aplicar” (BERNARDO, 2006, p.2).

2.2 Educação e Neoliberalismo: apontamentos para a compreensão da arena de disputas pelas políticas educacionais para o Ensino Médio.

Os elementos que constituíram a empresa enxuta e flexibilizada, nas décadas que se seguiram à sua formulação na empresa da Toyota, foram sendo difundidos e adaptados em diversos setores econômicos nos principais países capitalistas. O quadro resultante dessa difusão tem implicado uma profunda reestruturação produtiva à qual irá se constituir fundamentalmente como a base objetiva que permitiu que o neoliberalismo desenvolvesse sua pragmática (ANTUNES, 2017). A crescente implementação de processos compatíveis com a lógica de acumulação flexível é um dos fundamentos das políticas neoliberais.

Nesse sentido, o neoliberalismo nos remete à um conjunto de medidas econômicas, políticas e sociais aplicadas, com relativas particularidades, por governos vinculados tanto a tradição explicitamente liberal quanto aos da social-democracia, Essas medidas passam pela realização de reformas em diversos âmbitos, sejam econômicas, políticas ou fiscais: pautam a abertura das economias nacionais ao comércio mundial, a realização de privatizações, um maior controle dos gastos e orçamentos do Estado, a desregulamentação e flexibilização das relações

de trabalho, entre outras. Trata-se de colocar amplos aspectos da vida em sociedade à mercê das relações de mercado, sob a lógica da concorrência.

O programa de ação do neoliberalismo “é fazer do mercado a única instância a partir de onde todos os problemas da humanidade podem ser resolvidos” (TEIXEIRA, 1998 p.196). Para o neoliberalismo, o parâmetro de funcionamento da sociedade é a própria ‘organização empresarial’, tomada como modelo racional de organização, apagando a historicidade das ‘instituições’ e transformando-as em miniorganizações empresariais de prestação de serviços – saúde, educação, segurança, previdência, etc.

O espaço aberto pelas políticas neoliberais no campo institucional para a participação de entes da sociedade civil, tem mobilizado uma série de articulações por parte dos setores empresariais na disputa das políticas educacionais. Essas articulações vêm configurando o que Freitas (2018) tem caracterizado como um movimento de Reforma Empresarial da Educação. Segundo o autor, este movimento não é um movimento homogêneo, mas um vetor de ações formado por propostas e agentes que

[...] operam em redes difusas de influência, construindo alianças mais amplas com acadêmicos, grandes empresários, rentistas e suas fundações, políticos no interior de instâncias legislativas e do governo, institutos, centros e organizações sociais, indústria educacional e midiática, imersas no tecido social, construindo a legitimação de sua concepção de sociedade e de educação. (FREITAS, 2018 p.41)

A atuação desses agentes no campo educacional tem abrangido uma série de propostas. Como destaca Freitas (2018), o objetivo deste movimento está na “retirada da educação do âmbito do ‘direito social’ e sua inserção como ‘serviço’ no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado” (FREITAS, 2018 p.42).

Esses processos tem gerado mudanças tanto nos conteúdos quanto na estrutura de funcionamento das redes de ensino e das instituições educacionais. Novas competências vêm sendo demandadas para adequar a formação dos trabalhadores às exigências do atual padrão de acumulação capitalista. No que se

refere à formação, quando a educação absorve a lógica das empresas e assimila os princípios do livre mercado, também incorpora a concorrência como princípio norteador das relações formativas. Assim,

se o mundo é pautado pela concorrência, há que se preparar as crianças para 'competir' nele, tal como ele é. Nenhuma perspectiva de humanização social ou transformação social é agregada aos processos educativos, daí seu caráter reacionário e conservador. É esta a visão social que também embasa as 'soluções' propostas pela engenharia de reforma empresarial da educação. (FREITAS, 2018 p. 28).

Deste modo, é importante considerar que o neoliberalismo não apenas privatiza e destrói instituições e direitos: ele se constitui a partir de um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que produzem certas relações sociais, modos de vida e subjetividades. É nesse sentido que Dardot e Laval (2016) chamam atenção ao fato de que o neoliberalismo

antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. (DARDOT e LAVAL, 2016 p.17)

Na compreensão de Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo se constitui como a racionalidade do capitalismo contemporâneo, uma "nova razão do mundo" que estende a lógica do capital para todas as esferas da vida, inclusive aos processos formativos, generalizando a concorrência como modelo de subjetivação.

As consequências advindas dessas propostas têm esboçado um quadro estarrecedor para a educação brasileira. Mas, apesar da proporção com que o neoliberalismo tem afetado as políticas públicas educacionais, resistências se operam em oposição a esse processo, demonstrando que a educação e a escola vêm sendo disputadas como espaço formativo. Contudo essa disputa não é nova.

Em todas as épocas históricas, a educação não foi outra coisa senão a expressão dos interesses daqueles que dominaram sua época, sob protesto e intensa disputa feita pelas vítimas de tal dominação. A escola sempre foi um local de disputa. No interior da atual crise do capitalismo, sob a

radicalização neoliberal, a escola não poderia ser outra coisa senão um local de disputas. (FREITAS, 2019)

Envolto nesses conflitos sobre os rumos da educação, as práticas pedagógicas e o trabalho didático têm sofrido transformações que estão diretamente vinculadas às disputas expressas no desenvolvimento desses processos, seja pelos diferentes interesses nas configurações existentes nos contextos escolares, ou pelas divergências quanto as diretrizes possíveis de serem dadas às políticas educacionais. Esses conflitos no âmbito da educação refletem um dissenso mais amplo característico do conjunto das relações sociais que configuram os diferentes modos de vida sob o desenvolvimento do capitalismo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. A fábrica da Educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

BERNARDO, João. A produção de si mesmo. In. Educ. Rev, Belo Horizonte (9): 3-17, jul. 1989.

_____. Estado: A silenciosa multiplicação do poder. São Paulo: Escrituras, 1998.

BERNARDO, João. Democracia totalitária. Teoria e prática da empresa soberana. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. O tempo – substância do capitalismo. Cadernos de Ciências Sociais. Fundação Santo André, nº 1, 2006.

_____. Economia dos conflitos sociais. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. Consulta Pública estabelecida pela Portaria nº 399, de 8 de março. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/reestruturacao-da-politica-nacional-de-ensino-medio>. Acesso em 14 de junho de 2023.

CANARIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. Revista Educação Unisinos. Volume 12, número 2, maio. Agosto 2008a.

DARDOT, P.; LAVAL, C. A Nova Razão do Mundo - Ensaio sobre a Sociedade

PPGPP
30 ANOS

IOINPP
20 ANOS

XI Jornada
Internacional
Políticas Públicas

19.22
SET/2023

CIDADE UNIVERSITÁRIA
DOM DELGADO
SÃO CARLOS/MA - BRASIL

REIFICAÇÃO CAPITALISTA E EMANCIPAÇÃO
HUMANA COMO NECESSIDADE HISTÓRICA

Formação da Consciência de
Classe na Luta de Hegemonias

CEM ANOS DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA
DE CLASSE DE LUKÁCS

Neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

_____. A velha razão do mundo (em apuros). Avaliação Educacional. Blog do Freitas. 2019. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2019/04/26/a-velha-razao-do-mundo-em-apuros-i/>> Acesso em 15 de junho de 2023.

KRAWCZYK, N. O ensino médio no Brasil. São Paulo: Ação Educativa, 2009

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política; livro primeiro - o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo. 2013.

MOTTA, F.C.P. Redes organizacionais e Estado Amplo. RAE-Revista de Administração de Empresas, vol. 27, n. 2, abr-jun 1987.

SEGNINI, L.R. "Controle e resistência nas formas de uso da força de trabalho em diferentes bases técnicas e sua relação com educação". In: Machado, L. et al. *Trabalho e educação*. Campinas, Papiurus/Cedes; São Paulo, Ande/Anped, 1992, pp. 59-68

TEIXEIRA, F. J. S. O neoliberalismo em debate. In. Neoliberalismo e Reestruturação Produtiva. As novas determinações do mundo do trabalho. Cortez. 2. Ed. 1998..

TRAGTENBERG, Maurício, Burocracia e Ideologia. São Paulo: Atica, 1974.

TRAGTENBERG, Maurício, Sobre Educação Política e Sindicalismo. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

PROMOÇÃO



APOIO



PPGPP
30 ANOS

JOINPP
20 ANOS

XI Jornada
Internacional
Políticas Públicas

19.22
SET/2023

CIDADE UNIVERSITÁRIA
DOM DELGADO
SÃO LUÍS/MA - BRASIL

REIFICAÇÃO CAPITALISTA E EMANCIPAÇÃO
HUMANA COMO NECESSIDADE HISTÓRICA

Formação da Consciência de
Classe na Luta de Hegemonias

CEM ANOS DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA
DE CLASSE DE LUKÁCS

NOVO ENSINO MÉDIO: tragédia anunciada ou proposta da classe dominante para desqualificação das classes em condição de subalternidade?⁷

Márcia Aparecida Jacomini
Doutora em Educação pela USP
Professora Da Universidade Federal de São Paulo
jacominimarcia@gmail.com

RESUMO

O artigo apresenta reflexões e análises sobre a Reforma do Ensino Médio empreendida no Brasil, por meio da Lei nº 13.415/2017. Parte-se da afirmação de que essa reforma é mais que uma tragédia anunciada, é uma política deliberada das classes dominantes para a (con)formação/desqualificação das classes em condição de subalternidade frente à crise do sistema capitalista e do neoliberalismo como nova razão do mundo. Analisam-se as justificativas de seus defensores para reformar o ensino médio e busca-se descortinar as reais motivações que têm levado representantes de diversos tipos de capital, juntamente com organismos internacionais, a se organizarem de forma tão contundente, para determinar de forma unilateral o conteúdo e a forma da educação pública. Argumenta-se em favor da revogação da reforma do ensino médio e da construção de uma proposta de ensino médio articulada aos interesses e necessidades das classes populares.

Palavras-chave: Política Educacional. Ensino Médio. Reforma Educacional.

1 INTRODUÇÃO

A resposta à pergunta do título é positiva para ambas as opções. Pois a Reforma do Ensino Médio é uma tragédia anunciada porque, além de mal estruturada, não contou com os recursos necessários para a implantação de uma concepção de currículo que demanda ampliação da infraestrutura escolar, criação de espaços adequados à realização de itinerários formativos, com proposta pedagógica baseada em pesquisa e protagonismo dos estudantes, professores formados para trabalhar

⁷ Palestra proferida na XI Jornada Internacional Políticas Públicas em 21 de setembro de 2023, São Luís/Maranhão.

PROMOÇÃO



APOIO



com conteúdo de diversas disciplinas. Portanto, o que estamos vivenciando nas escolas de ensino médio brasileiras representa a tragédia de uma reforma, cuja concepção contrasta com a realidade da maioria das instituições escolares e nada foi feito para que a ideia de diversificação da formação, por meio dos itinerários formativos, pudesse ser realizada com o mínimo de qualidade.

Mas isso que parece uma tragédia, na perspectiva que trago para esta reflexão/discussão é uma política deliberada das classes dominantes para a (con)formação/desqualificação das classes em condição de subalternidade frente à crise do sistema capitalista e do neoliberalismo como nova razão do mundo.

Utilizo o termo classes em condições de subalternidade para expressar uma ideia ampla que inclui os/as trabalhadores/as, mas também aqueles/as que vivem em constante situação de desemprego e de subemprego. Ou seja, aqueles/as que na sociedade capitalista, sob a racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016) não têm suas vozes, suas demandas, suas necessidades sequer consideradas pelo capital quanto mais atendidas.

2 O NOVO ENSINO MÉDIO E A DESQUALIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA AS CLASSES EM CONDIÇÃO DE SUBALTERNIDADE

Historicamente, a escolarização das classes populares no mundo capitalista ocidental foi pensada sob a ótica das necessidades do capital e de concessões que se fizeram necessárias devido às lutas pelo direito à educação para todos/as. Mas nunca contemplou de forma efetiva a participação e as concepções de educação escolar que as classes em condição de subalternidade vêm construindo desde os primórdios das sociedades capitalistas.

Assim, o que se consolidou no processo de ampliação da escolaridade foi a dualidade escolar, com clara diferenciação entre a escola das classes dominantes e dirigentes e aquela destinada às classes populares. Pois como constatou Gramsci na

análise da escola italiana no início do século XX, a reforma Gentile⁸ aprofundava a divisão entre escola clássica e profissional, com vistas a responder à necessidade do desenvolvimento industrial da época. A necessidade de formação técnica imediatamente interessada se expressou numa escola, para as classes em condição de subalternidade, que abdicou da formação humanista cultural da escola clássica, que trazia em seu bojo uma formação que possibilitaria a todos ser dirigentes, mesmo que não ocupassem esta função na sociedade (GRAMSCI, 2011). Na perspectiva do autor, tratava-se, portanto, de garantir uma formação integral, orientada pelo conhecimento científico articulado de forma teórico-prática. Gramsci denominou de unitária a escola capaz de proporcionar uma formação geral humanista vinculada ao mundo do trabalho, e foi contundente sobre os insumos materiais, a formação dos professores, a organização curricular e as metodologias de ensino necessárias para materializar tal proposta.

Assim como Gramsci, Bourdieu (1998, 2013) também demonstrou como a ampliação do acesso à escola às classes populares significou profundas mudanças no conteúdo e no propósito da escola. Quando a escola se tornou para muitos ou para todos, os conteúdos e a forma escolar foram ressignificados para manutenção da marca social, ou seja, para que a desigualdade social continuasse a ser reproduzida na escola de forma a interditar a possibilidade de insubordinação e desobediência das classes populares.

Se, por um lado, o direito à educação se ampliou e forçou o Estado a garantir a escolarização da população, por outro, a escola reproduziu a marca social e não cumpriu a promessa liberal demagógica, encampada pelo iluminismo, de que o acesso ao conhecimento, via escolarização, articulado ao mérito produziria rupturas na estratificação social e diminuiria as desigualdades.

É importante destacar que, embora a reprodução da escola seja uma invariante das sociedades modernas, transformando desigualdades sociais em desigualdades

⁸ Giovanni Gentile foi ministro da Educação do regime fascista e realizou uma profunda reforma no sistema educacional italiano nos anos de 1922 e 1923 (HORTA, 2008)

escolares e desigualdades escolares em desigualdades sociais num circuito que se retroalimenta, e que estudos recentes tenham confirmado que em todos os países ricos “as desigualdades sociais ‘determinam’ as desigualdades escolares”, elas são muito variáveis entre os países (DUBET; DURU-BELLAT; VÉRÉTOUT, 2012, p. 24), e operam com base nas contradições e nas multideterminações que envolvem a totalidade da sociedade.

A universalização da educação básica no Brasil, ainda inconclusa, trouxe uma série de contradições, especialmente em sua última etapa, o ensino médio. Se até a primeira metade do século XX, ele era destinado a poucos e tinha como finalidade o aprofundamento dos conhecimentos científicos, literários, filosóficos etc. tanto para a vida, como sinal de distinção, quanto para o ingresso na educação superior, encarnando um caráter propedêutico; a ampliação do acesso proporcionado pela Lei 5.692/1971, combinado à necessidade de aumento da escolarização para a vida urbana que se tornava predominante com a industrialização do país, sob o regime militar, imprimiu uma política de esvaziamento do conhecimento considerado “perigoso” ou aquele que concorre para uma formação integral que contribui para o desenvolvimento do senso crítico e da capacidade de ser dirigente. O esvaziamento não foi apenas das disciplinas das áreas de humanas e sociais, mas do conjunto, porque é o conhecimento das diversas áreas que tem potencial para transformação.

Naquelas décadas, o país viveu uma grande expansão da escolarização para as classes populares, porém direcionada à formação profissionalizante desvinculada da formação geral, uma formação orientada para que estas classes desempenhassem um determinado papel na sociedade.

A finalidade de formação profissional explicitada na Lei 5.692/1971 não ocorreu, sequer nos limites de uma qualificação precarizada, porque as escolas não foram equipadas para o ensino profissional e não havia professores formados para tal. Mas ela cumpriu aquilo que pretendia de fato, ampliar o acesso à escola e fornecer uma formação que limitasse as possibilidades de ingresso no ensino superior, assim como para uma atuação social mais crítica e consciente. É importante destacar isso

porque nos ajuda a analisar a atual reforma do ensino médio no que se refere aos verdadeiros interesses que movem os reformadores.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996, (LDB/1996) (BRASIL, 1996) trouxe uma concepção de educação básica evoluindo três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, que, de forma integrada, deve garantir “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O ensino médio, de acordo com o artigo 35 da LDB/96, tem como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Este artigo não foi modificado pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), embora toda a estrutura desta etapa tenha sido alterada, impossibilitando que algumas das finalidades do ensino médio sejam realizadas e reforçando o inciso segundo, uma formação que possibilite aos jovens adaptar-se com flexibilidade às novas condições de trabalho, o não emprego.

O texto original da LDB/1996 traz uma perspectiva dual de ensino médio, que se materializa em escolas que formam para as finalidades expressas nos incisos I, III e IV e outras que, pela falta de insumos básicos, mesmo diante de um mesmo currículo, não conseguem oferecer aos estudantes condições de ensino para que possam se apropriar de conhecimentos científicos essenciais desta etapa de ensino. As alterações trazidas pela Lei nº 13.415/2017 e sua operacionalização reforçam o dualismo escolar e a marca social da escola, sob perspectivas distintas.

A justificativa para reformar o ensino médio ampara-se na falácia de que o desinteresse dos estudantes decorre de um currículo engessado, que pouco estimula a aprendizagem. Quando na verdade são as condições de funcionamento das escolas

PPGPP
30 ANOSIOINPP
20 ANOS

XI Jornada Internacional Políticas Públicas

19.22
SET/2023CIDADE UNIVERSITÁRIA
DOM DELGADO
SÃO LUÍS/MA - BRASILREIFICAÇÃO CAPITALISTA E EMANCIPAÇÃO
HUMANA COMO NECESSIDADE HISTÓRICAFormação da Consciência de
Classe na Luta de HegemoniasCEM ANOS DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA
DE CLASSE DE LUKÁCS

que concorrem para um ensino muitas vezes desinteressante aos jovens. A ausência de laboratórios de física, química, biologia, biblioteca equipada com materiais diversos, laboratório com computadores em número suficiente para que cada estudante possa usufruir de um equipamento para realização das atividades escolares e como fonte de pesquisa, quadras equipadas para práticas esportivas, anfiteatro e salas para atividades diversas impõe aos professores e estudantes uma sistemática de aulas que pouco mobiliza o interesse e o desejo dos jovens para o aprofundamento dos conhecimentos escolares.

Aliada a estas condições está a percepção de que estudar pouco serve, pois a promessa de “progresso” se apresenta cada vez mais distante do horizonte dos jovens com a contínua e perceptível concentração de renda e precarização do trabalho. A ideia de ser “esperto” lhe parece melhor do que ser educado. Motivo do sucesso da ideia de empreendedorismo, que exige conhecimento especializado e não universal. Portanto, o “desinteresse dos jovens” não diz respeito ao conhecimento e à cultura que se organizam em conteúdos escolares e que são basilares à inserção das novas gerações na sociedade.

Os estudantes brasileiros que terminam a educação básica sabem aquém daquilo que lhes é de direito e que suas potencialidades permitem, como tem sido atestado nas avaliações em larga escala. Mas os motivos são multivariados e o principal não é o conteúdo escolar “desinteressante”. Pois se assim fosse, não seriam estes os conteúdos trabalhados nas escolas de elite que preparam para o ingresso na universidade e formam estes jovens para serem dirigentes, para atuarem de forma crítica na sociedade, a serviço dos interesses de uma classe e respectivas frações de classe.

Destarte, é necessário atravessar a neblina que ofusca nosso olhar e adentrar à essência da reforma, descortinar as reais motivações que têm levado representantes de diversos tipos de capital, juntamente com organismos internacionais, a se organizarem de forma tão contundente, por meio dos Aparelhos

PROMOÇÃO



APOIO



Privados de Hegemonia (CASIMIRO, 2018), para determinar de forma unilateral o conteúdo e a forma da educação pública.

O verdadeiro motivo deles para reformar o ensino médio não é porque os estudantes das escolas públicas estão aprendendo pouco, mas porque a formação das classes populares não pode comportar uma concepção de educação básica de formação científica geral que, mesmo diante das adversidades sociais e escolares sob as quais ocorre, produz pressão para o ingresso na universidade (CUNHA, 2017). Sendo necessário dar a essa etapa da educação básica um sentido de terminalidade, por isso a introdução do itinerário profissional. Mas não só por isso, o sentido de terminalidade ocorre também porque diante da fragmentação que os itinerários formativos impõem, a pouca aprendizagem, que já ocorre, será elevada a um grau em que não haverá para estes estudantes nenhuma possibilidade de inserção social que não seja à margem do mundo do trabalho, num mercado precarizado em que transitará do trabalho precário ao desemprego e deste àquele.

Se na análise de Gramsci no início do século XX, a reforma Gentile na Itália destinava-se à formação de trabalhadores para a indústria em expansão, a reforma do ensino médio de 2017, no Brasil, destina-se à inserção dos jovens num mundo em que a diminuição de postos de trabalho impõe a ideologia do empreendedorismo (ANTUNES, 2018). Assim, traz-se para a escola a flexibilidade do mundo do trabalho (ANTUNES, 2018), com a finalidade de (con)formar a juventude.

Acertaram aqueles que apostaram que a flexibilização curricular dificilmente se materializaria. A implementação dos itinerários formativos está confirmando esta aposta, mas a questão não é que a tragédia anunciada se confirmou, mas o fato de que a reforma se realiza expondo seus verdadeiros interesses, um projeto bem arquitetado que muda substancialmente a estrutura da escola e do currículo em articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Diante dos absurdos que a implementação produziu (disciplinas sobre como fazer brigadeiro gourmet, educação financeira: como se tornar um milionário, o que rola por aí etc.), os reformadores admitem adequações, mas defendem a concepção

e a manutenção da reforma. Assim, sem modificar algumas das finalidades do ensino médio inscritas na LDB/1996, é preciso impedir que esta etapa de ensino contribua para o aprofundamento de conhecimentos que favoreçam a formação ética, a autonomia intelectual, o pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos.

A reforma imprime à escola uma lógica de adaptabilidade, competências de organização, habilidades socioemocionais, resolução de problemas num contexto de incertezas sociais e profissionais (LAVAL, 2004). Aquela formação baseada na aprendizagem de conteúdos científicos é convertida em desenvolvimento de habilidades e competências, de resiliência e de “aprender a aprender” como justificativa para uma permanente sensação de falta, de incompetência, de insuficiente dedicação, de não ser merecedor de uma vida melhor.

Destruir a compreensão de ser portador de direitos, desacreditar a capacidade de intervir para mudar o mundo, desqualificar as ações coletivas e focar num individualismo empreendedor, cuja promessa é se tornar patrão de si mesmo, numa nova modalidade de não trabalho, de não emprego, de flexibilização das leis trabalhistas e de mudança da concepção de previdência social, ancorada na solidariedade, para uma visão individualista de contribuição, que colocará centenas de milhares dos jovens de hoje na miséria quando atingirem a terceira idade e a adaptabilidade e a flexibilidade se tornarem restritas. Esta é a verdadeira finalidade da reforma do ensino médio.

Um aspecto fundamental de ruptura com a concepção de educação básica da LDB/1996 que a reforma impõe diz respeito ao fim de uma formação comum. Mesmo com o aumento da jornada escolar, ao destinar apenas 60% para a formação geral, compromete o mínimo anterior de 2.400⁹ horas em que todos os estudantes do ensino médio compartilhavam um conjunto de conhecimentos organizados em 13 disciplinas obrigatórias. Os itinerários prometem aprofundamento em áreas de interesse dos

⁹ De acordo com a reformar serão destinadas às disciplinas da base nacional comum, aquelas obrigatórias a todos/as, somente 1200 da carga horária do Novo Ensino Médio.

estudantes, que nessa faixa etária se interessam por distintas áreas num mesmo dia, salvo poucas exceções, sem explicitar que tais escolhas os privarão de acesso a conhecimentos básicos de outras áreas que são fundamentais à formação geral. Se os interesses mudarem, a responsabilidade recai sobre os estudantes. Além disso, a propalada escolha se restringe ao que cada escola tem condições de ofertar, não podendo atender aos diferentes interesses que se apresentam.

O interesse dos estudantes por determinadas disciplinas pode mudar durante a educação básica, muitos são os fatores que interferem, inclusive a experiência com os professores. Por isso é comum estudantes relacionarem seus interesses por determinadas áreas/disciplinas à experiência positiva que tiveram com seus professores, assim como a rejeição a certas disciplinas decorrem de experiências negativas. Não é ético e correto, portanto, atribuir a responsabilidade do currículo de formação básica a jovens de 15 a 17 anos.

A BNCC em articulação com a reforma do ensino médio limita o cumprimento das disciplinas da base comum a 1.800 horas, sendo a oferta obrigatória nos três anos do ensino médio apenas das disciplinas de Português e Matemática (BRASIL, 2017). Propõe que desde o fundamental, o ensino seja organizado em torno Projeto de Vida dos estudantes, como se seus desejos e escolhas fossem desprovidas das determinações e condicionalidades sociais e tal articulação pudesse garantir uma formação integral nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

A negação da importância do conhecimento organizado nas diversas disciplinas que compõem o ensino médio para todos/as os/as estudantes, independentemente dos interesses imediatos, significa uma ruptura com a ideia de escola comum defendida por Anísio Teixeira (1994). Assim, ao modificar

[...] a estrutura do Ensino Médio por áreas de conhecimentos e profissionalização, concretiza-se a descentralização e limita-se o direito à educação. Isso se dá porque, ao estabelecer esse novo formato, o estudante do Ensino Médio terá que escolher, em tese, um itinerário formativo e, por consequência, não acessará todas as informações produzidas pelas outras áreas que produzem ciência. (VICENTE; MORREIRA; VALE, 2003, p. 3)

Nesse sentido, o que a reforma faz é reforçar a distribuição desigual e diferenciada de oferta tanto da formação geral quanto da profissional, proporcionada pelos processos de escolarização com vistas a responder às demandas de novas formas de acumulação do capital (KUENZER, 2017).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reforma do ensino médio como parte das mudanças políticas educacionais desde os anos 1990, reproduz um movimento mundial de reorientação da escolarização atrelada ao livre-mercado, na versão da racionalidade neoliberal, conduzida por “reformadores empresariais”, conforme denominação de Ravitch (2010), para adequar a subsunção do trabalho ao poder das corporações e da financeirização do capital do século XXI (DOWBOR, 2018).

Este é o projeto das classes dirigentes e dominantes do nosso país para a formação da juventude das classes em condição de subalternidade. Por isso é fundamental revogar a reforma e construir uma proposta de ensino médio com a participação das comunidades escolares e acadêmicas, articulada aos interesses e necessidades das classes populares, para fazer frente ao projeto dominante.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. O privilégio da servidão: o proletariado de serviço na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre, RS: Zouk, 2013.

_____. *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. *Lei nº 9.393, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso 23 maio 2023.

_____. *Lei nº 13.530, de 7 de dezembro de 2017.* Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13530.htm Acesso 23 maio 2023.

CASIMIRO, F. H. C. *A nova direita: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo.* São Paulo: Expressão Popular 2018.

CUNHA, L. Ensino Médio: atalho para o passado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, nº 139, p. 373-384, abr.-jun., 2017

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.* São Paulo: Boitempo, 2016.

DOWBOR, L. A era do capital improdutivo: a nova arquitetura do poder, sob dominação financeira, sequestro da democracia e destruição do planeta. São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

DUBET, F.; DURU-BELLAT, M.; VÉRÉTOU, A. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 14, nº 29, jan./abr. 2012, p. 22-70.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo* (Vol. 2, 6 ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HORTA, J. S. B. A educação na Itália fascista: as reformas Gentile (1922-1923). *História da Educação*, ASPHE/Fae/ufPEL, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 179-223, jan./abr., 2008.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017.

LAVAL, C. *A Escola não é uma empresa.* O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina, Paraná: Editora Planta, 2004.

RAVITCH, D. *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education.* New York: Basic Books, 2010.

TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio.* 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

VICENTE, V. R. R. de; MOREIRA, J. A. da S.; VALE, C. A (in)flexibilização curricular via reforma do ensino médio do Brasil. Florianópolis, *Perspectiva*, v. 41, n. 1, jan./marc. 2023, p. 1-22.

PPGPP
30 ANOSJOINPP
20 ANOS

XI Jornada Internacional Políticas Públicas

19.22
SET/2023CIDADE UNIVERSITÁRIA
DOM DELGADO
SÃO LUÍS/MA - BRASILREIFICAÇÃO CAPITALISTA E EMANCIPAÇÃO
HUMANA COMO NECESSIDADE HISTÓRICAFormação da Consciência de
Classe na Luta de HegemoniasCEM ANOS DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA
DE CLASSE DE LUKÁCS

NEM O NOVO NEM O VELHO: por um Ensino Médio para além do mercado

Paulo Roberto de Sousa Silva
Mestre em Educação brasileira – UFC
pr.silva@ufma.br

RESUMO

Com os recursos da pesquisa bibliográfica e documental, no contexto da pesquisa de Doutorado em Políticas Públicas e dos estudos no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas de Educação (GEPPE) e no Observatório de Políticas Públicas e Lutas Sociais (OPPLS) da UFMA, analisamos o Novo Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017, como permanência da hegemonia do capital, que orienta essa etapa com centralidade no mercado, o que dá unidade entre o “novo” e o “velho”, tendo como novidade fundamental as mudanças das necessidades imediatas do mercado, que balizam a orientação por competências e o empreendedorismo. Em contraposição, identificamos o movimento em defesa da educação pública, que desde os anos 1980 vem disputando uma alternativa para além do mercado e construindo proposições para organização dessa etapa da Educação Básica, na perspectiva da formação humana, com referência na politecnia, integrando educação, trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Palavras-chave: Ensino Médio. Política Pública. Reforma Educacional.

ABSTRACT

With the resources of bibliographical and documental research, in the context of the Doctoral research in Public Policies and of the studies in the Group of Studies and Research on Public Education Policies (GEPPE) and in the Observatory of Public Policies and Social Struggles (OPPLS) of UFMA, we analyzed the New High School, instituted by Law nº 13.415/2017, as the permanence of the hegemony of capital, which guides this stage with a centrality in the market, which gives unity between the “new” and the “old”, having as a fundamental novelty the changes in the immediate needs of the market, which guide competence orientation and entrepreneurship. In contrast, we identify the movement in defense of public education, which since the 1980s has been disputing an alternative beyond the market and building propositions for the organization of this stage of Basic Education, from the perspective of human formation, with reference to polytechnics, integrating education, work, science, technology and culture.

Keywords: High School. Public Policy. Educational Reform.

PROMOÇÃO



APOIO



1 INTRODUÇÃO

Os defensores do dito “Novo Ensino Médio”, diante do seu explícito fracasso, insistem na sua manutenção, sob alegações de que o problema não estaria na concepção, mas na sua implementação; o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), em nota publicada em fevereiro de 2023, pondera que muitos esforços já foram investidos com essa política educacional, o que torna inviável a sua revogação; a Nota Técnica do Todos Pela Educação (TPE), recentemente publicada em maio de 2023, localiza o problema no desenho e implementação da política; e, por vezes, nos deparamos com a falaciosa argumentação de que não podemos voltar atrás, pois o velho Ensino Médio era muito pior. Portanto, se algumas críticas são pertinentes, é suficiente uma avaliação que promova os ajustes necessários às reformas instituídas. Diga-se de passagem, autoritariamente instituídas.

Ora, a luta pela revogação do Novo Ensino Médio está longe de alinhar-se à defesa do velho. Aliás, os que hoje se posicionam contrários à reforma em curso, de longa data já manifestam críticas ao Ensino Médio, advogando a necessidade de mudanças nesse nível de ensino, lutando e propondo novas perspectivas para educação da juventude, para além do mercado. E esse é o fiel da balança: o problema central que une o “novo” e o “velho” Ensino Médio é a histórica determinação do mercado sobre essa etapa da educação escolar.

Certamente que não basta revogar. É urgente, retomar a disputa da sua construção deslocando sua finalidade unilateral de preparação para o mercado de trabalho, ampliando a educação básica da classe trabalhadora na perspectiva da formação humana, politécnica, integrada, para as quais o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia são dimensões indissociáveis.

A recusa ao velho e ao novo Ensino Médio tem raízes nas suas finalidades formativas e reivindica que essa etapa da Educação Básica coloque no seu horizonte a formação de um ser humano transformador de seu tempo; não apenas um operador, usuário ou consumidor, que sofre passivamente os infortúnios do presente.

O texto em tela resulta de incursão teórica, com recurso à pesquisa bibliográfica e documental, no âmbito da investigação no Doutorado em Políticas Públicas, cujo objeto de pesquisa tem como lócus escolas de Ensino Médio, que se encontram atravessadas na problemática posta com a reforma curricular instituída pela Lei nº 13.415/2017 ao que somam-se as reflexões tecidas nas atividades de estudo e pesquisa no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas de Educação (GEPPE), e no Observatório de Políticas Públicas e Lutas Sociais (OPPLS) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

2 NÃO AO VELHO ENSINO MÉDIO

Na direção proposta, é pertinente já de início reafirmar a contundente crítica ao que historicamente se constituiu no Ensino Médio, referido nos tempos de hoje como o velho Ensino Médio.

E a história da educação brasileira demonstra que a disputa em torno dessa etapa, sobretudo em suas finalidades, vem de longa data e se expressa numa dezena de reformas, desde sua origem, confrontando interesses públicos e privados, cujo tensionamento varia com a conjuntura econômica e política, conjugando as demandas imediatas do mercado e a correlação de forças em cada momento histórico.

O resultado desse embate, sob a hegemonia do capital, tem sido a permanência de uma oferta restrita e com dualidade na sua finalidade: de preparação para continuidade dos estudos em nível superior para uma elite dirigente; e de formação de mão de obra para os trabalhos de baixa complexidade, com terminalidade de estudos nessa etapa, para a juventude trabalhadora.

É o que se verifica já na Reforma Capanema, na década de 1940, quando a Educação Básica é dividida em duas etapas (primário e secundário), numa conjuntura de restrição democrática e de industrialização da economia, no que observamos que a relação entre Educação Básica e Educação Profissional organiza-se

separadamente, sendo o acesso ao conhecimento propedêutico exclusivo às classes dominantes e a classe trabalhadora remetida à profissionalização requerida pelo mercado naquele momento, sob a organização da iniciativa privada.

Com o breve período de redemocratização pós Estado Novo, a disputa entre os defensores de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade e os interesses privados vão dar o tom no longo processo de discussão e tramitação da Lei nº 4.024/1961 que institui a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecendo uma igualdade formal de acesso ao ensino superior entre os cursos propedêutico e profissionalizantes. Contudo, na prática, a dualidade permanecia, uma vez que a formação recebida nos cursos profissionalizantes inviabilizava o sucesso nos exames de admissão aos cursos superiores.

Com o golpe empresarial-militar de 1964 e a política de industrialização subordinada do milagre econômico, a nova reforma educacional promovida pela Lei nº 5.692/1971, irá impor um currículo unitário, reorganizando a Educação Básica em primeiro e segundo graus, sendo o segundo compulsoriamente profissionalizante nas redes públicas e privadas, sob a orientação de uma concepção pedagógica tecnicista e da teoria do capital humano. (FRIGOTTO, 1984)

Porém, a aparente unidade no sistema educacional não se concretiza na realidade na qual a maioria das escolas públicas não tem as condições necessárias para implementação da educação profissional e as escolas privadas, à revelia da lei, seguem ofertando o segundo grau propedêutico, com o curso científico voltado à preparação da elite para o vestibular, permanecendo o dualismo que volta a ser formalizado, com a revogação do caráter compulsório da educação profissionalizante no segundo grau, pela Lei nº 7.044/1982.

Com o fim da ditadura na década de 1980, um novo cenário político se configura. A constituição de 1988 e a nova LDB de 1996, construídas sob forte embate numa conjuntura de redemocratização social, vão incorporar avanços importantes à educação brasileira. No entanto, sem abalar a hegemonia dos interesses privatistas do mercado, estabelece um marco jurídico ambíguo, sobre o qual novamente se

PPGPP
30 ANOSIOINPP
20 ANOS**XI** Jornada
Internacional
Políticas Públicas19.22
SET/2023CIDADE UNIVERSITÁRIA
DOM BELGADO
SÃO LUÍS/MA - BRASILREIFICAÇÃO CAPITALISTA E EMANCIPAÇÃO
HUMANA COMO NECESSIDADE HISTÓRICAFormação da Consciência de
Classe na Luta de HegemoniasCEM ANOS DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA
DE CLASSE DE LUKÁCS

impôs a separação entre Ensino Médio e Educação Profissional, através do Decreto nº 2.208/1997 e a organização curricular baseada em competências, na esteira das demandas de um cenário de reestruturação produtiva e de implantação do Estado neoliberal no Brasil.

A eleição de Lula em 2002 reacendeu a disputa em torno da educação brasileira e trouxe novo ânimo para discussão sobre o Ensino Médio, especialmente no que se refere à separação da Educação Profissional, promovida pelo Decreto nº 2.208/1997, que veio a ser revogado pelo Decreto nº 5.154/2004, retomando a perspectiva da formação integrada, inspirada pela concepção de educação politécnica, em pauta nos embates sobre o Ensino Médio no Brasil, desde os anos 1980.

O ambiente político de ampliação da participação democrática nos espaços de elaboração das políticas públicas de educação possibilitou avanços na discussão e proposições na perspectiva do Ensino Médio Integrado, inclusive nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 02/2012 e, nos limites da hegemonia dominante, o Ensino Médio volta a ser pautado para além do mercado.

Na prática, no entanto, a Educação Profissionalizante avançou separada da Educação Básica embalada pelas concepções neoliberais; enquanto o Ensino Médio Integrado mal saiu do papel, predominando nesse nível de ensino uma oferta limitada, de qualidade precária e carente de sentido. Mais uma vez, o capital impunha sua força fazendo valer sua hegemonia, instituindo no parlamento uma comissão especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio, a partir do Projeto de Lei nº 6840/2013, cujo teor se institucionalizará autoritariamente pela MP nº 746/2016, por ocasião do golpe que irá impedir, arbitrariamente, o mandato da Presidente Dilma, em 2016.

Pelo que até aqui foi exposto, afirmamos que se lutamos contra o “Novo Ensino Médio” instituído pelo golpe é, sobretudo, porque trata-se em sua essência da

PROMOÇÃO



APOIO



reedição do velho Ensino Médio subordinado aos interesses unilaterais do mercado. E contra o “velho” já lutamos a vida toda!

3 NÃO AO NOVO ENSINO MÉDIO

E o que dizer do “Novo”, então?

Trazido ao mundo sobre os braços do velho artifício golpista, recorrentemente utilizado pela burguesia tirana, através da MP nº 746/2016, em sua forma e conteúdo, não vai além de uma reedição das reformas educacionais dos tempos ditatoriais de outrora, com a manutenção da dualidade educacional que restringe o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior; e o empobrecimento da educação da juventude, em virtude dos interesses de uma formação instrumental e precária, para um mercado de trabalho, igualmente precário. A novidade fica por conta da flexibilização restritiva do mercado de trabalho contemporâneo, no qual, para a maioria dos trabalhadores, resta a superexploração das relações de trabalho “uberizadas”, travestidas de empreendedorismo, fetiche justificador das desigualdades e da ideologia da meritocracia, repetido à exaustão nos novos currículos e na mídia.

A submissão dos sistemas de ensino, especialmente em relação ao Ensino Médio, subordina as finalidades da educação aos objetivos fundamentais do mercado: a valorização do capital. E, assim sendo, importa no currículo o que importa para o mercado, sendo a reforma um procedimento de customização da mercadoria educação que se realiza como força de trabalho qualificada, conforme os interesses de seu consumidor: o mercado de trabalho.

Desse modo, o que está em jogo, em primeiro lugar, é a finalidade do Ensino Médio como Educação Básica, de socialização dos conhecimentos relevantes historicamente produzidos pela humanidade e que são fundamentais para o bem viver do ser humano contemporâneo, cujo acesso vem sendo restrito, não somente nesse nível de ensino, mas em toda a educação escolar, à finalidade pragmática de

formação de capital humano, por meio de um conjunto de reformas, ao que Freitas (2018) denomina Reforma Empresarial da Educação, da qual o Novo Ensino Médio faz parte.

Nesse sentido, coube à Lei nº 13.415/2017 reduzir a carga horária da Base Comum à, no máximo, 1.800 horas, apesar da ampliação da carga horária total do Ensino Médio e promover uma flexibilização curricular, que a despeito do protagonismo juvenil na escolha do Itinerário Formativo de seu interesse, conforme seu “projeto de vida” – instrumento de gerenciamento individual do sucesso ou fracasso; é, antes, uma flexibilização da oferta, precarizando a formação básica e reproduzindo a desigualdade de acesso ao conhecimento. Disso resulta uma Educação Básica; porém, não muito.

Para agravar o paradoxo de menos educação com mais tempo, a meta de ampliação da carga horária não encontra contrapartida na redução do financiamento público da educação brasileira, imposto na gestão anterior pela Emenda Constitucional nº 95/2016 e ameaçada pelos limites do novo arcabouço fiscal. É contraditória, também, as condições para dedicação ao estudo da juventude da classe trabalhadora, numa escola de tempo integral. Vale registrar que, considerando o direcionamento para o mercado, a tendência é termos uma escola de tempo integral para uma formação unilateral.

Sobre a Educação Profissional, que volta a compor o currículo do Ensino Médio como um possível Itinerário Formativo, na teoria e na prática, passa a léguas de distância do que poderia ser um Ensino Médio Integrado. Competindo com o aprofundamento da Formação Geral Básica, reduz ainda mais a carga horária destinada ao estudo de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. E ofertada predominantemente como Formação Inicial e Continuada (FIC), de curta duração, com componentes fragmentados, sob a ótica rasa das habilidades e competências e da propaganda ideológica do empreendedorismo, desqualifica a formação para o trabalho. Ao final, NEM Educação Básica, NEM Educação Profissional.

A esse respeito a Nota Técnica do TPE (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2023) em sua crítica propositiva, curiosamente, concorda que a reforma trouxe prejuízos à Educação Básica e à Educação Profissional, como se nada tivessem com a elaboração e a implementação do que está posto. No entanto, nada dizem sobre o que é a cereja do bolo, no interesse do mercado: o ensino com foco nas competências e o empreendedorismo. Em nome de um ensino dinâmico e atrativo para a juventude, que supere o conteudismo enfadonho desse nível escolar, os objetivos educacionais passam a ser o desenvolvimento de habilidades e competências, orientados por uma epistemologia da prática, para a qual, importa o que é útil. E, sob a hegemonia do capital, a medida da utilidade é o mercado.

Em tempos de flexibilização produtiva, útil é ser adaptável, para o que o conhecimento é secundário, importando aprender a aprender, ser empreendedor. É a “Síndrome do Chicó¹⁰”, da qual resulta que “não sei; só sei que foi assim...” e isso basta. O foco nas competências e habilidades simplifica o processo educativo, produzindo a educação como commodities; e a falácia do empreendedorismo, a responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso da lógica meritocrática e concorrencial do mercado capitalista. Mas, a reforma não defende apenas os interesses de uma educação para o mercado. Trata-se de estratégia de igual interesse do mercado da educação. Pois, se por um lado, o Novo Ensino Médio expressa as finalidades formativas do mercado; por outro, avança diretamente na expansão do mercado educacional, reduzindo seu caráter público e sua natureza de direito social, intensificando a reprodução do capital, através da mercantilização da educação. (NEVES; PRONKO, 2008)

Para tanto, concorrem as alterações na Lei do Fundeb possibilitando a destinação de recursos públicos da educação para a iniciativa privada e a admissão de que parte da Educação Básica, referente aos Itinerários Formativos das escolas públicas, possa ser realizada em instituições privadas. Bem como a ampliação da carga horária na modalidade EAD; a ampliação dos procedimentos de padronização

¹⁰ Personagem do Auto da Compadecida, de Ariano Suassuna.

e controle, via sistemas informatizados e plataformas digitais; os livros didáticos articulados às plataformas digitais e programas de formação de professores realizados por empresas privadas ou pelas agências privadas de hegemonia do grande capital, na forma de pacotes educacionais, como parte de um conjunto de possibilidades de alargamento do mercado da educação.

Por fim, sua articulação com a BNCC insere o Novo Ensino Médio numa tendência neotecnista, que promove uma redução pragmática da concepção de conhecimento; a padronização e o controle externo do trabalho docente; a precarização e restrição de sua autonomia intelectual e pedagógica (FREITAS, 2018). Com a BNC Formação, a formação inicial e continuada de educadores limita-se ao treinamento para aplicação da BNCC. A flexibilização da organização curricular, com organização por áreas do conhecimento e hierarquização das disciplinas impõe aos docentes a necessidade de assumir número maior de turmas e componentes curriculares para os quais não tem formação, a fim de complementar a carga horária. A possibilidade de contratação de professores com notório saber para a formação profissional, coloca em questão a necessidade de formação específica para a docência. E a ampliação da EAD implica, cada vez mais, na substituição de trabalho vivo por trabalho morto na educação.

Por tudo, é incontestável que a base do Novo Ensino Médio é o mercado. Uma educação para “adaptar-se à flexibilização produtiva, à “sociedade da incerteza”, às relações de trabalho desregulamentadas, ao empreendedorismo, aos programas breves de aprendizagem, aos programas paliativos da tensão social.” (CIAVATTA, 2014, p. 188). É isso o que efetivamente contestamos.

4 POR UM ENSINO MÉDIO PARA ALÉM DO MERCADO

A matéria da Carta Capital de 19/04/2023¹¹ traz no título um trecho da fala do Presidente Lula que diz: “Não adianta revogar o Novo Ensino Médio sem ter algo para

¹¹ <https://www.cartacapital.com.br/educacao/nao-adianta-revogar-o-novo-ensino-medio-sem-ter-algo-para-colocar-no-lugar-diz-lula/>

colocar no lugar”, em referência à consulta aberta pelo MEC através da Portaria n.º 399/2023. A fala e a medida têm sua razão, considerando que a reforma implementada inicialmente por Medida Provisória, posteriormente convertida na Lei n.º 13.415/2017, traz a marca autoritária da ausência de diálogo, sobretudo com os principais sujeitos envolvidos no ensino e na pesquisa do Ensino Médio no Brasil. Contudo, não é verdadeiro supor que a proposta em curso não tenha alternativa elaborada e amplamente discutida, com a qual o projeto hegemônico disputa os rumos dessa etapa da educação brasileira, já há algumas décadas.

Podemos destacar, ao menos, dois momentos relevantes desse embate: primeiro, entre o final dos anos 1980 e a década de 1990, no contexto da redemocratização do Estado brasileiro, por ocasião da elaboração da Constituição Federal de 1988 e, na sequência, no longo processo de construção da LDB de 1996, quando se propôs a organização da Educação Básica, particularmente do Ensino Médio, com referência na concepção de politecnicidade. O segundo momento, foi na primeira década dos anos 2000, quando o Presidente Lula, pelo Decreto n.º 5.154/2004 revoga o Decreto n.º 2.208/1997 e as discussões sobre Ensino Médio Integrado, inspiradas na concepção de politécnica, voltam a pautar o debate, sobretudo nas Conferências Nacionais de Educação, chegando a orientar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB n.º 02/2012.

Em ambos os contextos, e no embate atual, o cerne da disputa está na defesa da educação pública em contraposição aos interesses privatistas, tensionada de um lado por entidades acadêmico-científicas, sindicais, estudantis e organizações populares e de outro organizações empresariais e suas agências de construção da hegemonia na educação. (NÓBREGA BOLLMANN; AGUIAR, 2016).

E a defesa de um Ensino Médio para além do mercado, ontem e hoje, passa por colocar no lugar do que está posto uma educação pública, com finalidades públicas e de gestão pública. Por consequência, o deslocamento das finalidades do Ensino Médio de uma formação unilateral para o mercado, centrada na noção

pragmática e restritiva das habilidades e competências; para uma perspectiva de uma Educação Básica, que contribua com a formação humana, requer considerar que a educação não se limite à adaptação à realidade, mas ao desenvolvimento da capacidade de transformá-la. Pois, não foi assim que a espécie humana se constitui como tal? (SAVIANI, 2019, P. 49). É nesse sentido que a defesa de uma educação politécnica vem sendo defendida como referência para a construção de uma educação pública, que aponte para o horizonte da formação humana.

Inspirado na educação socialista, o termo “politecnicia” refere-se, conforme Saviani (1989, p. 17), ao “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”. Sentido utilizado por diversos estudiosos do tema, dentre os quais, Kuenzer (1988), Machado (1989), Frigotto (1988) e Rodrigues (1998) e que foi utilizado no texto do primeiro projeto de LDB apresentado pelo deputado Octávio Elísio, em 1988, a partir do anteprojeto escrito por Saviani, defensor de que

O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. (SAVIANI, 2019, p. 107).

O Art. 35, do referido Projeto de Lei, estabelecia como objetivo geral da educação escolar de 2º grau “propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo”. E o Art. 37 orientava a íntima vinculação entre o estudo teórico-prático da formação geral básica com o trabalho produtivo. (SAVIANI, 2019, p. 107). Esse projeto foi vencido na versão aprovada da LDB de 1996 e a dualidade entre Educação Básica e Educação Profissional foi reafirmada pelo Decreto nº. 2.208/1997.

A luta seguiu e continua. E, no contexto dos governos do PT, as concepções de politecnicia e educação integrada deram o tom do Decreto nº 5.154/2004 e da Resolução nº 02/2012, que traz entre as finalidades do Ensino Médio “a compreensão

dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática” (Art. 4º, Inciso IV) e dentre as bases para organização dessa etapa, indicadas no Art 5º, constam a formação integral; o trabalho como princípio educativo; indissociabilidade entre teoria e prática; integração entre conhecimentos gerais e técnico-profissionais; e integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Contudo, tais concepções não conseguiram concretizar-se na difícil conjuntura que já se configurava naquele momento e que culminaria no golpe de 2016, constituindo o “novo” por uma contrarreforma que recoloca o “velho” projeto do mercado na institucionalidade da educação brasileira.

Portanto, o novo é o que ainda está por vir: um Ensino Médio para além do mercado.

5 CONCLUSÃO

A recuperação do percurso histórico do Ensino Médio no Brasil, revela marcas da hegemonia do capital sobre a educação brasileira, particularmente nessa etapa, que se expressam na reprodução dos interesses privatistas, seja no direcionamento do currículo para uma educação voltada às demandas imediatas do mercado, que se concretiza na dualidade de trajetórias, com finalidades e sujeitos distintos, restringido o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento; seja na ampliação do mercado educacional, através de diversos dispositivos de apropriação privada dos recursos da educação pública. Em todo caso, predomina a permanência da centralidade do mercado na educação brasileira, dirigida por organizações empresariais e suas agências de construção da hegemonia, da qual o Novo Ensino Médio faz parte.

Por outro lado, igualmente desde suas origens, mas com maior ênfase a partir da Constituição de 1988, entidades acadêmico-científicas, sindicais, estudantis e organizações populares disputam o sentido público da educação brasileira, conseguindo incidir sobre o Ensino Médio, na perspectiva da politecnicidade e da educação

integral, entre os anos 1980 e 1990, por ocasião da elaboração da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996; e novamente na primeira década dos anos 2000, por ocasião dos governos do PT, orientando o teor do Decreto nº 5.154/2004 e da Resolução nº 02/2012. No entanto, em ambos os casos, o capital impõe sua hegemonia. No último contexto, recorrendo à arbitrariedade golpista, no seio do qual se institui a MP nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, que institui o Novo Ensino Médio.

Sobre esta reforma, atualmente em avaliação na esteira das possibilidades abertas com o terceiro mandato do Presidente Lula, as críticas são fundamentalmente à centralidade do mercado, que restringe essa etapa como Educação Básica e universal, mantendo seu caráter dual; limitando o acesso ao conhecimento relevante historicamente produzido, das ciências e das artes; desqualificando a formação profissional; e intensificando a privatização e precarização do trabalho docente. Desse modo, de novo somente as mudanças nas necessidades imediatas do mercado.

Essencialmente, o que temos no Novo Ensino Médio é a repetição da hegemonia do capital, com a velha centralidade do mercado direcionando suas finalidades, forma e conteúdo. Concordando com Kuenzer citada por Frigotto e Ciavatta (2011, p. 619): “O novo é o aprendizado intelectual”. É isso que precisamos colocar no lugar e sobre isso já existe um considerável acúmulo propositivo.

REFERÊNCIAS

CIAVATTA, Maria. **O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral.** Por que lutamos?. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v.23, n.1, p. 187-205, jan-abr, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo, Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984. (Coleção educação contemporânea).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Formação profissional no segundo grau: em busca do horizonte da “educação” politécnica**. Rio de Janeiro: Fiocruz; Politécnico de Saúde Joaquim Venancio, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 619–638, jul. 2011.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino de segundo grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1988.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível**. *Educação & Sociedade* [online]. 2017, v.38, n.139, p.331-354. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017177723>. Acesso em: 20 dez. 2020.

MACHADO, L. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1989.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NÓBREGA BOLLMANN, M. G.; AGUIAR, L. C. LDB - projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 407–428, 2017. DOI: 10.22420/rde.v10i19.703. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/703>. Acesso em: 24 jun. 2023.

RODRIGUES, J. **A educação politécnica no Brasil**. Niterói: Eduff, 1998.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação: LDB [livro eletrônico]: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica: proposições para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio**. Maio, 2023.

PPGPP
30 ANOSJOINPP
20 ANOS

XI Jornada Internacional Políticas Públicas

19.22
SET/2023CIDADE UNIVERSITÁRIA
DOM BELGADO
SÃO LUÍS/MA - BRASILREIFICAÇÃO CAPITALISTA E EMANCIPAÇÃO
HUMANA COMO NECESSIDADE HISTÓRICAFormação da Consciência de
Classe na Luta de HegemoniasCEM ANOS DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA
DE CLASSE DE LUÍZACS

ENSINO MÉDIO EM DISPUTA: formulações do empresariado em contraponto às construções e experiências da classe trabalhadora

Juliana Bezerra Alcobaço¹²Safira Rego Lopes¹³

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir acerca dos conflitos e disputas das classes antagônicas para com a formação dos trabalhadores. A análise que se segue possui natureza ensaística e está ancorada na ótica do materialismo histórico dialético. Para tanto, assumimos o Novo Ensino Médio como uma formulação que está a serviço dos interesses do empresariado. Em seguida, discorre-se sobre a concepção de Ensino Médio Integrado e algumas experiências da Educação do Campo para este nível da educação básica. Conclui-se que o “novo” ensino médio não pode representar os interesses da classe trabalhadora e que a Educação do Campo pode contribuir na orientação de um currículo e de políticas que busquem implementar um ensino médio integrado.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Ensino Médio Integrado. Educação do Campo.

ABSTRACT

This paper aims to reflect about the conflicts and disputes of antagonistic classes towards the formation of workers. The analysis that we purpose has an essayistic nature and is anchored to the perspective of dialectical historical materialism. Therefore, this text to explain the New Secondary School as a formulation that serves the interests of the business community. Then, the concept of Integrated Secondary Education and some experiences of Field Education for this level of basic education are discussed. It is concluded that the “new” secondary education cannot represent the interests of the working class and that Field Education can contribute to the orientation of a curriculum and policies that seek to implement an integrated secondary education.

Keywords: New Secondary Education. Integrated Secondary Education. Field Education.

1 INTRODUÇÃO

¹² Universidade Federal do Maranhão. Graduada de Pedagogia. Email: jubezalcobaco@gmail.com

¹³ Secretaria Municipal de Educação de São Luís-Maranhão. Pedagoga e Mestra em Políticas Públicas pela UFMA. Email: safiralopes@hotmail.com.br

PROMOÇÃO



APOIO



O trabalho é a condição básica e fundamental da vida humana, em tal grau que podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem. (ENGELS, 2020). Através dessa afirmação, podemos compreender que há uma relação intrínseca entre trabalho e educação: à medida que o ser humano trabalha e transforma a natureza, ele também se transforma. O trabalho, então, possui uma dimensão educativa, e a educação se configura a partir das determinações do mundo do trabalho.

Entretanto, em uma sociedade onde o trabalho está submisso ao capital, produzindo classes sociais antagônicas, a educação é objeto de disputa. Este artigo intenciona refletir a respeito da disputa ocorrida no cenário da educação pública, em especial, sobre o ensino médio preconizado no art. 35 da Lei n. 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) como a última etapa da educação básica abrangendo jovens de 15 a 17 anos. Silva (2018) aponta que em pouco mais de 20 anos foi redigido um considerável número de marcos regulatórios de abrangência nacional para o ensino médio apresentando propostas e perspectivas bastante distintas, e até mesmo opostas, demonstrando que esta é uma etapa alvo de ferrenhas disputas entre as classes sociais antagônicas.

Para o empresariado, interessa internalizar na juventude a lógica mercantil do trabalho: meritocracia, individualismo, competitividade, alienação, o que significa na divisão social do trabalho, que uns dirigem enquanto muitos apenas executam. Mas, para nós que pertencemos à classe trabalhadora, interessa um ensino médio público e universal cuja qualidade esteja definida em mais do que testes censitários de resultados, mas que esteja desafiado a formar a juventude para além da lógica dualista capitalista - um ser humano integral - tendo o trabalho como princípio educativo, onde *“o guia que nos deve conduzir na escolha de uma profissão é o bem-estar da humanidade e nossa própria perfeição”* (MARX, 2020, p.441).

Este artigo de natureza ensaística se baseia nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, pois entendemos que a educação – e o ensino médio - se configuram por meio da luta de classes. Vale dizer, ainda, que ele se realiza a partir das discussões e articulações do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas

Educacionais (GEPPE)¹⁴, que entende a produção científica como prática social e meio para transformações profundas nas relações entre os seres humanos.

No primeiro tópico deste artigo, iremos analisar a reforma do ensino médio também chamado de “novo” ensino médio (NEM), enquanto uma reforma que não nasce do debate pedagógico, tampouco da ampliação da democracia, tratando-se de uma formulação não dos educadores, mas do empresariado para reconduzir o ensino médio às demandas da reestruturação produtiva capitalista e de outras reformas nesse mesmo sentido que retiram direitos trabalhistas. Isto é, para um trabalho precarizado, cabe uma formação igualmente precarizada.

No segundo tópico, iremos discorrer sobre as formulações da classe trabalhadora sobre o ensino médio, que para nós está sintetizada na concepção de Ensino Médio Integral, posteriormente descreveremos a estrutura curricular de algumas experiências vivenciadas nesse sentido com destaque para os acúmulos construídos pela Educação do Campo.

Por fim, concluímos ressaltando a urgente necessidade de revogação do NEM apontando para as contribuições da Educação do Campo para a construção de uma sociedade sem classes e que supere a separação entre trabalho e educação.

2 O “NOVO” ENSINO MÉDIO COMO EXPRESSÃO DO INTERESSE EMPRESARIAL SOBRE A FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA

Nos últimos anos, o país tem protagonizado uma série de reformas no campo educacional, que modificam a forma como o ensino vem sendo ofertado. O Novo Ensino Médio (NEM), faz parte desse conjunto de reformulações das políticas educacionais, mas especificamente, diz respeito a Lei 13.415/2017, que preconiza a flexibilização do currículo, a ampliação da carga horária total e a implementação de escolas em tempo integral.

¹⁴ O GEPPE está vinculado ao Departamento de Educação, Departamento de Economia, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Programa de Políticas Públicas (PPGPP) da Universidade Federal do Maranhão.

Esta reforma nasce da Medida Provisória 746/2016, no governo ilegítimo de Michel Temer. O caráter dessa medida é questionado desde a sua formulação, isso se dá, principalmente, porque para os postulados Constituintes, as Medidas Provisórias (MPVs) seriam “normas com força de lei editadas pelo Presidente da República em situações de relevância e urgência” (BRASIL, 1988), no entanto, a MP deu-se em um contexto de transição do governo, em uma rápida tramitação no congresso, com pouca participação da sociedade e baixa adesão das mais diversas entidades formativas.

Algumas proposições demonstram que as recentes reformas implementadas no Brasil, seguem uma dinâmica comum e estão articuladas entre si, pois adotam uma postura autoritária, quase inconstitucional para serem rapidamente incorporadas (FERRETTI, 2018), como é o caso da PEC 95/2016, que restringe os gastos com a saúde e a educação, a Reforma Trabalhista, que materializa as influências do neoliberalismo nas relações de trabalho, uma vez que “essa reforma é um exemplo cabal de tal flexibilização, tal a desregulamentação que promoveu na legislação até então vigente a qual beneficia mais o empresariado que os trabalhadores” (FERRETTI, 2018, p.36)

Ademais, a elaboração do NEM esteve fortemente ancorada nas discussões acerca da Escola sem Partido, que segundo Frigotto (2016) distorceram a função social da escola, estigmatizaram a imagem docente e desqualificaram a educação pública. Esta desqualificação possuía uma intencionalidade específica, pois ensejava a inserção de agentes empresariais e institutos privados dentro das escolas, a fim de obter o controle estrutural e ideológico desses espaços.

A classe empresarial atuou em todas as instâncias para a implementação do Novo Ensino Médio, à vista disso, esteve enquanto formuladora, divulgadora e executora dessa política educacional; formou equipes, produziu materiais e esteve “à serviço” da secretaria para gestão das escolas públicas (CASSIO, GOULART, 2022). Os argumentos apresentados para tal empenho da classe em viabilizar esse projeto, presentes na Exposição de motivos da MP 746/2016, giram em torno da suposta falta

de diversificação do currículo, a preocupação com os baixos índices escolares frente às avaliações externas, a evasão escolar e o dito perfil profissional pouco atrativo para o atual mercado de trabalho.

Até meados dos anos 1990, a classe empresarial mostrava-se contrária à perspectiva universalizante do ensino, de maneira que, a lógica que prevalecia era a de oferta do básico e mínimo para a formação de trabalhadores, logo, é no mínimo curiosa, essa pretensa e repentina preocupação dos setores privados com o funcionamento da escola pública, pois se outrora, a formação intelectual fora negada às camadas populares e, de lá para cá, houve mudanças pouco expressivas quanto a qualidade da oferta, a possibilidade de acesso e a garantia da permanência, porque somente agora o interesse desse grupo em ater-se a tais demandas?

É fato que existe uma intencionalidade por trás dessa mudança de postura, que segundo Martins (2015) surge da necessidade de reformulação do projeto de dominação da classe empresarial diante dos efeitos da crise do capital, que “coloca em risco a legitimidade do sistema e, conseqüentemente, a condição da classe empresarial como dirigente do processo histórico” (MARTINS, 2015, p.297).

A complexificação das relações produtivas e de consumo, formou um novo perfil de trabalhador, o que demandou uma abordagem específica dos agentes empresariais, que se viram obrigados a unir esforços na formação de uma nova consciência política coletiva, em uma tentativa de coibir qualquer ameaça contra-hegemônica. Ocorre que, para conter as tensões de classe é necessário que se eduque a sociedade dentro dos parâmetros da burguesia (MARTINS, 2015) sob esse aspecto, a solução encontrada por esses agentes, foi a difusão da chamada “consciência empresarial cidadã”, que redefine as noções de participação, autonomia e colaboração, com o intuito de tornar as ações capitalistas mais humanizadas e palatáveis.

No âmbito educacional, essas percepções são traduzidas em responsabilização e controle dos processos pedagógicos, seja por vias institucionais, como é o caso das políticas educacionais, ou por meio do controle interno que orienta

a gestão e a prática docente. Sobre o critério de responsabilização, Girotto (2019) argumenta que essa premissa tem como objetivo culpabilizar a escola pelo seu mau funcionamento e eximir a responsabilidade do Estado, de suas atribuições para com o funcionamento dos sistemas escolares.

As organizações internacionais junto ao empresariado brasileiro buscam uma forma de diminuir os “gastos” orçamentários que o Estado direciona à Educação, por isso, a culpabilização das instituições é tão imprescindível frente ao jogo de interesses que se estabelece, pois é a partir dessa prerrogativa que se sustenta a tese do fracasso escolar, que agora não está mais ligado às condições materiais, históricas e socioeconômicas, mas à uma gestão pouco capacitada, à professores ineficientes, à alunos desinteressados ou à questão de maior apelo: um currículo pouco flexível.

Outro relevante precedente que sustenta o argumento acerca da questão dos gastos "dispendiosos" com a Educação, é de que reconhecido o fato em que o Estado sozinho já não daria conta de suprir as urgências da escola, faz-se necessária uma articulação com o setor privado para gerir a educação pública (GIROTTTO, 2019) e esta negociação tem se materializado nas atuais Políticas Educacionais, como é o caso, da Reforma do Novo Ensino Médio.

Desse modo, a estratégia utilizada pelos reformadores para pavimentar os caminhos mediante as investidas do setor privado, configura-se na aplicação de testes padronizados com influências internacionais, na proposta de um currículo flexibilizado e no controle do trabalho docente, de forma que, a relação entre currículo e controle se estabelece nos limites da escola de resultados, competências e eficiência.

Sobre a “flexibilização”, Krawczyk e Zan (2019) alertam que, embora o termo seja muito atrativo, especialmente às camadas estudantis, por dar uma falsa ideia de dinamismo e inovação, ele oculta uma faceta cruel da dominação pois, impulsiona, por meio da “desregulamentação, da segregação e da precarização do ensino e do trabalho docente” (KRAWCZYK & ZAN, 2019, p.3), o projeto de exclusão das

camadas populares e a manutenção das relações de classe, através do acirramento das desigualdades.

Dito isso, os espaços formativos precisam ser compreendidos enquanto territórios em disputa, portanto, fala-se aqui, de noções de mundo completamente distintas e inegociáveis. De um lado, os reformadores, que se sustentam sob um viés tecnicista, pragmático, com vistas à manutenção das estruturas e o acúmulo de riquezas, sob uma concepção de que a escola deve estar voltada à formação de mão de obra condizente ao mercado; do outro, a classe trabalhadora, firmada em uma perspectiva revolucionária, transformadora, crítico-reflexiva, que pauta uma formação emancipatória, humanizada e integral dos indivíduos. Sobre essa proposta, discorreremos no tópico seguinte.

3 O ENSINO MÉDIO QUE QUEREMOS: formulações e experiências da classe trabalhadora

Mesmo diante da atual versão ainda mais recrudescida e autoritária da hegemonia do empresariado na formulação e implementação das políticas educacionais, a luta histórica dos trabalhadores e trabalhadoras na defesa de uma educação pública que corresponda aos seus interesses de classe não é arrefecida. Vale dizer que as considerações da classe trabalhadora em torno do ensino médio estão expressas, ainda que com contradições e perdas, na Lei n. 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que alargou o ensino médio enquanto etapa final da educação básica e que, por isso, deve ser universalizado e obrigatório a todos os jovens entre 15 e 17 anos, sendo assegurada também a sua oferta no período noturno para aqueles que não podem ou não puderam cursá-lo de forma regular.

Em que pese o posterior Decreto n. 2208/97 que preconiza novamente a separação do ensino médio da educação profissional, mais lutas se seguiram no sentido de revogar o decreto, e em seu lugar, estabelecer uma legislação que fundamentasse a implementação de um Ensino Médio Integrado (EMI), sobre o qual

discorreremos no subtópico seguinte. Este decreto é revogado pelo Decreto n. 5154/04 que “reestabelece” a unidade entre ensino médio e ensino profissional. Vale destacar a formulação do Documento Base da Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007) e a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 (Resolução CNE/CEB n.2/2012) que trazem a perspectiva de um Ensino Médio Integrado.

3.1. Concepção de Ensino Médio Integrado

As bases epistêmicas e pedagógicas do Ensino Médio Integrado residem no princípio de que o ser humano realiza-se enquanto tal a partir do seu processo produtivo, por isso mesmo, importa resgatar a unidade entre educação e trabalho, movimentando processos pedagógicos que induzam a formação, não mais incompleta, mas integral do ser humano, sintetizada pelas formulações presentes na educação politécnica, “compreendida como aquela capaz de proporcionar aos estudantes a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos da produção” (RAMOS, 2017, p. 29). O EMI prevê, então, a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica.

Para isso, Ramos (2017) sugere a adoção da pedagogia histórico-crítica formulada por Saviani: partindo das problematizações próprias do mundo do trabalho para a partir delas recorrer aos conhecimentos científicos e culturais que permitirão a compreensão do fenômeno observado, ou para além, observar as lacunas no conhecimento que não permitem a completa sintetização no problema em estudo. Nesse sentido, tanto a disciplinaridade (aprofundamento em aspectos próprios de cada campo do conhecimento) quanto a interdisciplinaridade (entendida aqui, de maneira bem sucinta, como a relação entre campos do conhecimento) e a pesquisa são ferramentas pedagógicas que devem ser movimentadas.

O trabalho docente exerce aqui então um papel que exige uma formação também integral, com solidez e aprofundamento nos campos teórico-científicos e

PPGPP
30 ANOSIOINPP
20 ANOS**XI** Jornada
Internacional
Políticas Públicas19.22
SET/2023CIDADE UNIVERSITÁRIA
DOM BELGADO
SÃO LUÍS/MA - BRASILREIFICAÇÃO CAPITALISTA E EMANCIPAÇÃO
HUMANA COMO NECESSIDADE HISTÓRICAFormação da Consciência de
Classe na Luta de HegemoniasCEM ANOS DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA
DE CLASSE DE LUKÁCS

metodológicos de sua área do conhecimento, afim de contribuir na inexorável necessidade de integralização do currículo: a vinculação com o mundo do trabalho, o diálogo entre as disciplinas e a orientação para a pesquisa. Por sua vez, a implementação do EMI corrobora para o fomento de políticas de valorização docente: bons salários, adequadas condições de trabalho, formação inicial e continuada com robustez teórica-metodológica.

Com a Lei n. 11.892/08 que institui a rede profissional de educação profissional, científica e tecnológica - os institutos federais (IF's) - abre-se um espaço público para a implementação do EMI. Entretanto, Ferretti e Silva (2017) concluem que é necessário disputá-lo, convencer as equipes docentes, pedagógicas, os estudantes e a comunidade da viabilidade do EMI em relação aos seus próprios interesses de classe, afinal a disputa por hegemonia não acontece apenas a nível da formulação das políticas educacionais, mas especialmente no momento de sua implementação, buscando adesão daqueles responsáveis pela sua operacionalização.

Interessa à classe trabalhadora disputar os IF's como espaços educativos que podem - e mesmo que com contradições já implementam a proposta do EMI -, buscando articular o trabalho como princípio educativo, onde essas instituições possam se constituir como fronteiras de resistência em relação aos pressupostos autoritários do "Novo" Ensino Médio.

Nesse contexto, pensamos ser de grande relevância, citar, ainda que brevemente pelos limites deste trabalho, a experiência do movimento da educação do campo, movimento construído a partir do protagonismo dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e que abarca diversos educadores e intelectuais progressistas. São diversas as experiências empreendidas pela Educação do Campo que buscam radicalizar o que está proposto pela educação integrada. Aqui nós vamos citar duas experiências: as dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's) e a experiência do Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), escola de ensino médio vinculada ao MST no Rio Grande do Sul.

PROMOÇÃO



APOIO



3.2. Experiências da classe trabalhadora: a Educação do Campo

A Educação do Campo emerge das lutas dos camponeses pela terra. Nesse enfrentamento, essa classe vai adquirindo a compreensão de que, para conquistar a terra, é necessário também a conquista de outros espaços nas políticas públicas, especialmente na educação (BEZERRA NETO, 1999). Nesse sentido, o movimento social do campo vai formulando um conceito próprio de educação, articulado ao debate geral da educação centrada no polo do trabalho e às experiências próprias de educação no campo, em especial as desenvolvidas nos CEFFA's.

Com isso, o movimento da educação do campo integra a luta em defesa da educação pública, mas a radicaliza, pois entende que, além da escola no campo, é necessária uma escola que seja do campo, isto é, com parâmetros filosóficos, sociais e pedagógicos que correspondam à emancipação da classe trabalhadora do campo. A seguir apresentaremos bem brevemente as concepções de formação presentes nos CEFFA's e na escola do campo IEJC.

3.2.1 A experiência dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's)

De origem francesa e trazido ao Brasil através da Itália, Begnami (2019) chama a atenção para o fato que o movimento de formação por alternância, ainda que de inspiração liberal, nasce da articulação das famílias camponesas para defenderem seus territórios diante do avanço do capitalismo e sua lógica destrutiva e expansiva.

Estes centros educativos, aqui representados pelas Casas Familiares Rurais (CFR) e pelas Escolas Família Agrícola (EFA), chegam ao Brasil num momento anterior ao que consideramos a origem do movimento da educação do campo na segunda metade da década de 1990. No Brasil, datam do final da década de 1960 e realizam aproximações com o movimento de educação popular sob a influência das

comunidades eclesiais de base, e posteriormente integram também o movimento da educação do campo (BEGNAMI, 2019).

Sobre os seus princípios formativos, os CEFFA's trazem quatro pilares:

1) pedagogia da alternância: pressupõe a alternância entre tempos e espaços educativos - escola e comunidade, buscando com isso integrar o processo educativo ao mundo da produção e às vivências sociais, culturais e políticas da comunidade de origem do estudante. Begnami (2019) define como educação contextualizada;

2) associação: trata-se da participação da comunidade, das famílias, movimentos sociais, sindicais e demais organizações presentes no contexto escolar e que dele se valem para direcionar a educação de seus filhos e seus interesses de classe;

3) formação integral: oportunizada por meio da pedagogia da alternância, formação humana, libertadora e emancipatória;

4) desenvolvimento do meio: a educação engajada no desenvolvimento da comunidade, sustentável e solidário, sintetizado na atualidade pela defesa da Agroecologia (BEGNAMI, 2019). Estes quatro pilares necessariamente se articulam entre si, formando a totalidade da formação por alternância.

As experiências dos CEFFA's não estão restritas às escolas de ensino médio e incorporam também os anos finais do ensino fundamental na mesma lógica formativa, o que enriquece ainda mais tal experiência. Nesse sentido, trata-se de uma experiência já tradicional no Brasil responsável pela formação de milhares de jovens do campo.

3.2.2 O Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC)

O IEJC foi criado em 1995, tendo sua estrutura legalizada pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul em 1997. Inicialmente mantido pelo Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa na Reforma Agrária (ITERRA), localizou-se até pouco tempo em Veranópolis (RS) com estrutura física construída pelos seus

estudantes. E, desde 2020, conta com sede no Assentamento Filhos de Sepé no distrito de Águas Claras, Viamão (RS) superando uma contradição histórica do instituto por até então não estar localizado no campo. Recebe o nome Josué de Castro em homenagem a um grande geógrafo brasileiro, exilado na ditadura militar e defensor da Reforma Agrária enquanto medida de combate à fome.

A instituição oferta formação de nível médio integrado à educação profissional, além de cursos de graduação e pós-graduação. São os educadores e estudantes que constroem o projeto político-pedagógico da escola, participando diretamente de sua organização e funcionamento físico, político, pedagógico e o que mais for demandado pelo contexto escolar, avançando assim do sentido da escola *para* os trabalhadores à escola *dos* trabalhadores (GOTTENS, 2012).

Gottens (2012) elenca as seguintes características básicas da organização escolar da IEJC:

1) Alternância: alternância entre tempo escola e tempo comunidade procurando não desvincular os estudantes de suas comunidades de origem. No tempo escola, a influência maior é da escola, que por sua vez, orienta os estudantes nas atividades de tempo comunidade, onde a influência maior será da comunidade;

2) Trabalho socialmente útil: todos devem assumir a escola, isto quer dizer que todos devem estar organicamente vinculados a um posto de trabalho. Além do *tempo escola* e *tempo comunidade*, há o *tempo trabalho* como dimensão educativa;

3) Gestão democrática: O comando da escola é também assumido pelos estudantes e profissionais da escola. Não se trata de democracia representativa, mas de locais de decisão direta, assim como de implementação das deliberações realizadas em conjunto por todos. Pretende-se radicalizar a democracia e preparar seres humanos para um tipo de trabalho planejado pautado na participação, solidariedade e no interesse coletivo e não em meritocracia e individualismo;

4) Processos de Avaliação: encarada como processo de formação e não de classificação. Possui três dimensões: crescimento do ser humano, domínio dos

conhecimentos científicos e desenvolvimento intelectual e desenvolvimento das competências básicas da profissão;

5) Organização do estudo por curso: são demandados pelo movimento social e não pelo mercado. São cursos técnicos de nível médio: curso normal para a formação de educadores do campo, técnico em cooperativismo, técnico em agente comunitário de saúde, e Educação de Jovens Adultos com técnico em comunicação e cultura. Organizam-se em uma formação geral básica e formação técnica específica.

O IEJC materializa-se como uma experiência única da formação de nível médio da classe trabalhadora por ela mantida, pensada e implementada. Há outras experiências da classe trabalhadora camponesa em relação ao ensino médio, na rede pública de ensino estadual, mas o limite deste trabalho não nos permite abordá-las. Escolhemos a ênfase nestas duas experiências por considerarmos as mais tradicionais e emblemáticas experiências da classe trabalhadora que ousa assumir seu próprio processo formativo.

4 CONCLUSÃO

O percurso do trabalho demonstrou que as formulações expressas no EMI e as experiências da classe trabalhadora, com destaque para a atuação das CEFFA's e da IEJC vinculada ao MST, substanciam formulações próprias da classe trabalhadora acerca do “Ensino Médio que Queremos”, e depreendem-se enquanto forças propulsoras e imprescindíveis ao processo de transformação social, justamente por estarem alinhadas a um projeto de classe: emancipatório, diverso e sobretudo, subversivo.

Deve-se destacar a centralidade dos estudantes, profissionais da educação e da comunidade nas experiências empreendidas pela Educação do Campo. Aqui, a juventude é convocada a aderir à proposta formativa da escola, primeiro pela percepção do sentido da formação proposta para o seu desenvolvimento enquanto

sujeito, depois porque há mecanismos pedagógicos organizados para viabilizar a sua participação efetiva. Rompe-se, assim, com qualquer noção de pseudo protagonismo estudantil veiculado pelo NEM, onde sequer os estudantes escolhem seus itinerários formativos, bem como serão igualmente impedidos de escolher as funções que desempenharão no mundo do trabalho.

Nesse sentido, a luta pela revogação do NEM deve seguir denunciando o projeto empobrecedor e autoritário da educação de nível médio - e que ameaça as experiências já construídas da classe trabalhadora - entretanto ela só pode ser aprofundada se estiver também atenta à luta de classes que a sustenta. Consideramos os acúmulos da Educação do Campo como contributos fundamentais para pensarmos políticas educacionais comprometidas com uma formação integral da juventude e que conduzam a um horizonte de trabalhadores livres e associados.

REFERÊNCIAS

BEGNAMI, João Batista. **Formação por alternância na Licenciatura em Educação do Campo**: possibilidades e limites do diálogo com a pedagogia da alternância. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais: Faculdade de Educação, 2019

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem terra aprende e ensina**: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. D.O.U., Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____. **Medida Provisória MPV 746/2016**. Brasília, 22 set. 2016a.

GIROTTI, Eduardo. Pode a política pública mentir? A base nacional comum curricular e a disputa da qualidade educacional. Campinas, SP: **Centro de Estudos Educação e Sociedade**, v.40, 2019

GOULART, Débora; CÁSSIO, Fernando. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. Brasília: **Revista Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 285-293, 2022.

ENGELS. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, CALDART, Roseli Salete. **História**,

PROMOÇÃO



APOIO



PPGPP
30 ANOS

IOINPP
20 ANOS

XI Jornada
Internacional
Políticas Públicas

19.22
SET/2023

CIDADE UNIVERSITÁRIA
DOM BELGADO
SÃO LUÍS/MA - BRASIL

REIFICAÇÃO CAPITALISTA E EMANCIPAÇÃO
HUMANA COMO NECESSIDADE HISTÓRICA

Formação da Consciência de
Classe na Luta de Hegemonias

CEM ANOS DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA
DE CLASSE DE LUKÁCS

natureza, trabalho e educação: Karl Marx e Friedrich Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FERRETTI, Celso. A Reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. In: **Estudos Avançados**. São Paulo: Centro de Estudos Avançados e Sociedade, 2018.

GOTTEMS, Eduardo Pergher. **A escola do trabalho:** um estudo no Instituto de Educação Josué de Castro. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

KRAWCZYK, N; ZAN, D. **A Disputa Cultural:** O pensamento conservador no Ensino Médio Brasileiro. Revista Amazônica, v. 4, n.2, 2019.

MARTINS, André. **Formulações da classe empresarial para a formação humana:** Da educação política à educação escolar. Rio de Janeiro: Revista Contemporânea de Educação, v.10, n.20, 2015.

MARX, Karl. Reflexões de um jovem sobre a escolha de uma profissão. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, CALDART, Roseli Salette. **História, natureza, trabalho e educação:** Karl Marx e Friedrich Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

RAMOS, Maris Nogueira. Ensino Médio Integrado: lutas históricas em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson C., SILVA, Cláudio Nei N. **Ensino Médio Integrado no Brasil:** fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Editora IFB, 2017.

SILVA, Mônica Ribeiro. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. Belo Horizonte, MG: **Educação em Revista**, v.34, 2018

PROMOÇÃO



APOIO

