



INTERESSES POLÍTICO-ECONÔMICOS DE SETORES PRODUTIVOS E A (DE)FORMAÇÃO DECORRENTE DA ATUAL REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Núbia Gonçalves dos Santos¹
Luís César de Souza²

¹Universidade Federal de Goiás/ Regional Jataí /nu.ragagnin91@gmail.com

²Universidade Federal de Goiás/ Regional Jataí/lucceso@hotmail.com

Resumo

O presente texto analisa os interesses políticos e econômicos que permeiam a Lei 13.415/2017 conhecida como Reforma do Ensino Médio (REM), considerando os “sujeitos dessa reforma” e os vários contextos que as reformas educacionais se inserem, tendo em vista a regressão teórica e de uma educação emancipada. Trata-se de uma pesquisa teórica, bibliográfica e documental sendo sustentada por meio da teoria social crítica presente nos debates sobre trabalho e educação. Assim, objetivamos verificar a partir da análise crítica se a REM, contribui para o desenvolvimento dos estudos de modo a oportunizar uma formação sólida ao jovem brasileiro, ou se ela regride para uma educação tecnicista que, no limite, visam à formação de mão de obra precoce na fase decisiva da educação básica. Constata-se que a política para o ensino médio continua sendo marcada pela segmentação do trabalho ao terceiro mundo e de conhecimentos ligados à formação elementar e técnica para o trabalho.

Palavras-chave: Educação. Reforma do ensino médio. Formação.

Introdução

As problematizações sobre a reforma do ensino médio explanadas no corpo deste trabalho resultam de reflexões acerca do protesto comum encontrados na literatura, por parte de professores da educação básica. Busca-se, portanto, averiguar a fragilidade de conhecimentos pertinentes à educação básica, em especial a que é ofertada à classe trabalhadora. Neste sentido, é necessário analisar as modificações da educação ao longo do seu curso, a fim de compreender os interesses políticos e econômicos, destacando os setores produtivos e o interesse na formação da força de trabalho.

Apoiando em Marx (1988), o processo de reprodução social dos homens, advêm de diferentes ordens de deficiências na sociedade, o que requer, por meio do trabalho, a produção dos meios de forma imediata. O ensino médio nos parece não estar isento nesse processo, desta forma, ao enxergar a instituição educacional operando por uma lógica mais tecnicista e compulsória, propõe-se discutir a pretensão das alianças feitas entre os setores políticos e produtivos para conduzir reformas educacionais, decerto a fim de gerar capital humano, potencializando as forças produtivas do trabalho, colocando em segundo plano a formação humana criteriosa e integral.

Assim, objetivamos com o presente texto, compreender qual tem sido o papel da

educação; bem como os interesses que permeiam a atual reforma do ensino médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); o que os autores têm discutido historicamente a respeito do assunto retratado e por fim compreender os impactos que essas medidas têm a curto, médio e longo prazo na formação humana.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa teórica, bibliográfica e documental em andamento. Assim, realizamos por meio do levantamento (em bibliotecas físicas, virtuais e por intermédio da internet) de leis, decretos, resoluções, como também de livros e artigos, que auxiliassem a compreender os limites e possibilidades da formação e elevação cultural no ensino médio e, também, os interesses de classes sociais que disputam concepções de educação e projetos de sociedade distintos a partir da análise crítica ao assunto aqui retratado.

Discussão e resultados parciais

Nota-se na sociedade de classes, que historicamente a educação vem dispendo de um conhecimento rebaixado ao trabalhador, conforme afirma Gomes (2012, p. 190) que “no sentido de fazer frente à crise, torna-se imprescindível ao capital, dentre outras medidas, buscar arrego numa educação que, ainda mais ferozmente, opere a negação do conhecimento que revela as determinações do real em suas múltiplas dimensões”.

Neste processo, o ensino médio vem sendo encarado como um “trampolim” para o aceleração da formação profissional. Algo recorrente nos últimos anos no meio educacional por revelar, conforme enfatizado por Frigotto (2007, p. 1130), o “caráter político-ideológico que expressa relações de poder”. Com base neste autor, desde 1996 quando o ensino médio passou a compor a educação básica, vem sendo debatido o sentido formativo e educativo do mesmo, buscando pensar sobre os enfrentamentos e desafios evidentes pela falta de qualidade, as condições desiguais de oferta, os baixos índices nas avaliações externas, e principalmente a baixa qualidade de conhecimentos básicos de indivíduos ao adentrarem a universidade.

Tais apontamentos nos permitem questionar e refletir sobre o ponto central ao qual tem como título este trabalho: Quais interesses político-econômicos de setores produtivos estão por trás da (de)formação decorrente da atual REM?

Como etapa conclusiva da educação básica, o ensino médio também constitui espaço de disputa entre intenções, interesses e planos de diferentes grupos, o que vem sendo observado

desde o século passado. Conforme Saviani (1999), os interesses no espaço escolar expressam uma concepção cada vez mais voltada ao denominado “Aparelho ideológico do Estado¹”, no qual a escola é vista cumprindo duas funções: contribuir para a formação da força de trabalho e para a “inculcação” da ideologia medíocrata². Ou seja, a escola perde o seu caráter formativo de modo humanizado a escola torna-se uma instituição estratégica para a burguesia, sendo a educação na sociedade capitalista reflexo das relações econômicas, sociais e políticas, por esta razão, a escola vem se tornando o local privilegiado e fundamental nas mãos do Estado para a reprodução das ideias e dos valores da burguesia, a fim de atender os interesses dos setores produtivos e da classe favorecida economicamente.

Paradigma semelhante à proposta de escola debatida na teoria dualista (1971), em que o ponto central se trata da escola com uma aparência unitária e unificadora, mas dividida em duas vertentes correspondentes que nos parecem bem próximas com a conjuntura atual, a escola para a burguesia, em que o conhecimento mais sistematizado e crítico não são restringidos e a escola do proletariado, marcada pela ideia de uma escola sem senso crítico, pragmática, que estimula as deficiências já existentes como parte do processo de hegemonia do conhecimento. Assim, os interesses nos parecem inalterados desde o século XX e sobre isso Krawcyk (2011, p.754; grifos nosso) alerta:

as deficiências atuais do ensino médio no país são expressões da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública.

A educação, portanto, parece trilhar os caminhos de acordo com o momento corrente da sociedade, em que as crises capitalistas ocorridas no período denominado como entre guerras, referindo-se a Primeira Guerra Mundial (1918) até o início da Segunda Guerra Mundial (1939), e a crise no sistema econômico capitalista em 1929 iniciados nos EUA, afetaram o mundo todo, inclusive o Brasil. No cenário educacional podemos destacar a implantação do modelo conhecido com o nome de “Escola Nova” assim como a crise ocorrida entre 1990 e 1992 com o Plano Collor se apoiam sobre a base educacional, a fim de soluções imediatas.

¹ Segundo Althusser implica uma ligação umbilical entre Estado e aparelhos ideológicos. Para ele, a formação social, a qual é resultado de um modo de produção dominante, e que este, produz e reproduz as condições de sua produção por meio da reprodução dos meios de produção, ou seja, por intermédio da reprodução da força de trabalho (ALTHUSSER, 1998).

² Partidário do governo da classe média (HOUAISS, 2009).

Aparentemente sem conexão, esse cenário explica as recentes aprovações de medidas provisórias tomadas pelo atual governo, destacando a MP 746/2016 que se converteu na Lei 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio, além do recente movimento de elaboração/aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentada pelo Ministério da Educação em abril de 2018. A BNCC revela-se carregada de flexibilizações no ensino e fortalece a atual Reforma do Ensino Médio, o que, de certa maneira parece indicar um descaminho das humanidades, na medida em que desvaloriza conhecimentos sobre História, Filosofia, Geografia e Sociologia como disciplinas formativas. Assim, a educação perde aos poucos a identidade conquistada pelas lutas de classes ferindo a Lei das Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, passando os currículos a serem organizados por arranjos.

Aranha (2006) chama a atenção para esse tipo de processo apoiado em ideias de racionalidade, objetividade, eficiência e produtividade. Luckesi (1994) retrata como sendo uma educação adotada por um país em que reflete em si a sua real concepção de sociedade capitalista contemporânea, que desvaloriza conhecimentos que não estejam ligados à rotina operacional e produtivista. Como a filosofia, que “fornece à educação uma reflexão sobre a sociedade na qual está situada, sobre o educando, o educador e para onde esses elementos podem caminhar” (LUCKESI, 1994, p. 32). Reflexão, nesse contexto, torna-se perigoso.

Essa situação remete ao caráter alienante da educação, o que para Marx (1961), significa a ausência da autonomia dos indivíduos sobre determinados fenômenos que se inicia no trabalho, mas não termina na atividade produtiva, atingindo todos os campos da vida social. Desse modo, a educação caminha para uma reestruturação tendenciosa para a profissionalização sob o argumento previsível: a “relevância para o contexto local” é a formação técnica ou ligada às ciências exatas e da natureza, privilegiadas na impossibilidade financeira dos sistemas de ensino de ofertarem todos os itinerários.

Assim, a lógica do mercado se insere no campo da educação para que possa operar à sua semelhança e expectativa do chamado mercado financeiro, e a partir desses interesses a atual Reforma do Ensino Médio ignora a formação humana e social desses indivíduos. O discurso por trás do “novo” ensino médio por décadas funcionou, não podemos ignorar a reforma do ensino compulsório de 1971 durante a ditadura militar e posteriormente a reforma do ensino médio técnico em 1990, tão pretenciosa quanto à de 1971, com interesses e objetivos claros sobre a qual classe seria privilegiada.

Com a implementação da BNCC formulada ao modelo já adotado pela Comissão Europeia nos parece que ainda não conseguimos superar os anos 1970, isto porque ao

denominar o ensino como “Nova Agenda de Competências” se espera dos futuros cidadãos e trabalhadores - democráticos, criativos, críticos, autônomos, consciente da sociedade em que se insere bem como de si mesmos-, que consigam desenvolver o senso crítico assim como competências notáveis sobre o mundo digital, o empreendedorismo e à cultura financeira. Ignorando os processos excludentes tanto socialmente quanto discriminatório presentes no curso histórico dessa sociedade, atribuindo-lhes a capacidade de reconhecer, conforme Gama (2018, s/p)

a importância e os desafios colocados pelas Artes, Humanidades, Ciência e Tecnologia “para a sustentabilidade social, cultural, econômica e ambiental” do seu país e do mundo, lidar “com a mudança e a incerteza num mundo em rápida transformação”, “valorizar o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático”.

Nesta perspectiva, a educação permite fazer conexões entre o passado e o futuro, e os desafios colocados à educação no século XXI nos aproxima do século passado na medida em que avança sobre as necessidades da sociedade vigente, transpassamos por um período que o ritmo de desenvolvimento tecnológico acontece de forma tão intensa, contudo, este século também é marcado pela incerteza sobre as construções autônomas e coletivas para uma educação emancipada. Freitas (2012, p. 21), problematizando sobre a educação modulada pela reprodução capitalista, indaga:

quando se pensa em educação como filosofia ou uma política de educação, ela se apresenta juridicamente como um bem de todos e o Estado se encarrega de distribuir para todos os componentes desta sociedade. O que acaba em conflito nesta forma de distribuir a educação é que nem as pessoas a quem a educação serve, em princípio, são de algum modo consultadas em como ela deveria ser.

O autor chama atenção inicialmente sobre a quantas mãos a educação tem sido formada. Ora, se a educação se apresenta como um bem a todos, porque ela não é construída por aqueles que estão frente a frente com os dilemas impostos pela educação? Neste sentido, Marx (1961, p. 203) nos lembra que “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente”. Como desdobramento, observa-se que a política para o ensino médio continua sendo marcada pela segmentação do trabalho ao terceiro mundo e de conhecimentos ligados à formação elementar e técnica para o trabalho.

Referências

ALTHUSSER, Louis P. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF, 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Brasília, DF, 2017**.

FREITAS, Rodrigo Adriano de. Educação alienante para os dominados hegemônicos o discurso modulador no ensino profissional Brasileiro: A Descaracterização do Trabalhador em Educação. **VII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania**. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>>. Acesso em: 21/10/2017.

GAMA, Zacarias. A elite do atraso e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). **Justificando Carta Capital**: Higienópolis, São Paulo. Disponível em: <<http://justificando.cartacapital.com.br/2018/01/16/elite-do-atraso-e-base-nacional-curricular-comum-bncc/>>. Acesso em: 26/07/2018.

GOMES, Valdemarin Coelho. O ajuste das políticas educacionais às determinações do capital em crise. In: **Trabalho, educação e formação humana frente a necessidade histórica da revolução**. Orgs: BERTOLDO, Edna; MOREIRA, Luciano A. L & JIMENEZ, Susana. São Paulo – SP: Instituto Lukács, 2012.

KRAWCYK, Nora. **Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje**. cadernos de pesquisa v.41 n.144 set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>>. Acesso em 21/10/2017.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARX, Karl. O 18 Brumário de Luis Bonaparte. In: **MARX, K; ENGELS, F. Obras escolhidas**. v1, RJ: Editora Vitória, 1961.

_____. O processo de produção do capital. In: **O Capital – crítica da economia política**. 12. ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1988.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Ed. 32 – Editora Campinas, SP: Autores Associados, 1999.