

A POLÍTICA DO ENSINO MÉDIO SOB O IMPERATIVO DA CRISE DO CAPITAL

Elione Maria Nogueira Diógenes¹

RESUMO

Neste artigo tenta-se levantar algumas reflexões críticas sobre as políticas públicas de formação do trabalhador levadas a efeito pela reforma do ensino médio implantada nos anos 90 do século XX (ainda em curso) no Brasil. O referencial teórico adotado é de inspiração marxiana, em que foram analisados os documentos e os principais fatos históricos que culminaram no reordenamento do ensino médio. Conclui-se que tal política educacional é parte de um conjunto mais amplo de estratégias do Estado brasileiro, no sentido de atender as exigências da reestruturação do modelo de acumulação capitalista até então hegemônico.

Palavras-chave: política educacional – políticas públicas – mundialização do capital – reestruturação produtiva.

ABSTRACT

In this article it is tried to raise some critical reflections on the public politics of formation of the worker taken the effect for the reform of implanted average education in years 90 of century XX (still in course) in Brazil. The adopted theoretical referencial is of marxiana inspiration, where the documents and the main historical facts had been analyzed that had culminated in the reordenamento of average education. It is concluded that such educational politics is part of a ampler set of strategies of the Brazilian State, in the direction to take care of the requirements of the reorganization of the model of capitalist accumulation until then hegemonic.

Keywords: educational politics - public politics - mundialização of the capital - productive reorganization.

1 INTRODUÇÃO

De antemão, argumenta-se, aqui, tratar-se de política estatal enquanto deliberação tomada pelo Estado, entendendo-o como a condensação material de uma relação de forças entre classes ou frações de classe (POULANTZAS, 2000). De outra parte, ressalta-se, também, que a crise do capital a que se refere o título, circunscreve-se nas determinações históricas e sociais do pós-1970, no processo de transnacionalização da economia, cujas relações de produção capitalista «se expandem e perpassam de modo mais intenso as formações estatais nacionais (ALMEIDA apud SILVA, 2001, p. 16).

¹ Doutoranda do Programa de Políticas Públicas da UFMA.

A partir da perspectiva adotada destacam-se duas determinações fundamentais para a elaboração de políticas públicas de formação² da classe trabalhadora no Brasil. 1) a relação entre Estado e políticas públicas; 2) as condições de inserção dos países de capitalismo dependente na atual fase de internacionalização do capitalismo. Com relação a primeira, as políticas públicas têm fina articulação com o Estado, que por sua vez tem abrangência histórica articulada com a dinâmica das transformações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade, e com a sua capacidade de resolver ou não os problemas e os dilemas de sua época “Toda política pública é uma forma de regulação e intervenção (estatal) na sociedade” (SILVA, 2001, p. 37).

Ao se discutir políticas públicas e suas especificidades o interesse é compreender de que Estado se está falando, trata-se de saber qual forma-Estado está em discussão, trata-se do Estado com frase (FARIAS, 2001). Noutros termos, sugere-se fazer duas perguntas: quais políticas públicas? E para qual Estado? Com este texto pretende-se contribuir criticamente para se pensar as bases em que as políticas hegemônicas para o ensino médio são implementadas, e quais os determinantes contextuais que as fizeram preferíveis a quaisquer outras. A esta altura, é importante ter clareza de que em tal determinação está presente certa noção de Estado e de política pública que alicerça programas, projetos e ações interventivas.

Resumindo: as políticas públicas são “formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social” (HÖFLING, 2001, p. 30). Constituem, portanto, o ‘Estado em ação’ (JOBERT, MULLER, 1987), em processo de implantação de um projeto de governo hegemônico, por meio da criação, formulação e implantação de programas, de projetos e ações voltadas para tais ou quais classes sociais. Sob esta ótica, o Estado não se reduz à burocracia pública, em que os organismos estatais planejam e programam as políticas públicas, agindo como mero instrumento de planejamento e execução dessas políticas. Muito menos um ente supra classista como na visão weberiana, mas é percebido na abordagem marxiana de Poulantzas.

A segunda determinação, isto é, as condições de inserção dos países de capitalismo dependente no capitalismo internacionalizado leva necessariamente a uma discussão mais aprofundada³ sobre questões que estão sendo amplamente discutidas dentro e fora da Academia como a relação entre nacionalismo e novo imperialismo ou outro nome que se queira dar como “globalitarismo financeiro”, “mundialização do capital” ou “transnacionalização capitalista”. Enfim, questões que fomentam análises importantes sobre

² Vale dizer que a concepção de formação que norteia todo o texto é bem mais ampla que a vigente fundamentada na idéia de “habilidades e competências” (Perrenoud, 2000; 2002). Em Gramsci (2001) a questão da formação não existe em separado das relações de produção. Ao contrário, faz parte de todo um complexo orgânico de dominação política e da organização cultural na sociedade capitalista.

³ Para quem tem interesse pormenorizado sobre o assunto destacam-se os trabalhos de Almeida (1995; 1996; 2004; 2005; 2006); Farias (2001a; 2001b; 2004); Harvey (2006); Petras (1999) e outros.

a crise do capitalismo mundial e o papel dos Estados-nação nesse contexto. Para efeito de entendimento dos argumentos aqui defendidos basta saber que na atual fase de transnacionalização da economia há uma tendência concreta de desenvolvimento e fortalecimento de uma «burguesia transnacionalizada, funcionária de um capital que opera, literalmente, em escala mundial» (ALMEIDA, 1996, p. 74).

Sem essa compreensão corre-se o risco de não se avançar nas análises acerca da problemática da reforma do ensino médio no Brasil, pois não se trata apenas de uma reforma educacional, mas de toda uma reorganização da cultura com base em propostas neoliberais homogeneizantes. A reforma não é uma coisa simples como quer que se acredite os ideólogos do capital transnacional, pois não se trata apenas de «esquemas programáticos, mas de homens, e não imediatamente dos homens que são professores, mas de todo o complexo social do qual os homens são expressões» (GRAMSCI, 1989, p. 137). Por isso que pensar a proposta de política educacional da década de 1990 não é coisa de menos importância. Muito pelo contrário ajuda inclusive a pensar estratégias de luta e contestação a tudo o que tem se produzido desde então e que ainda está em voga (mesmo com o partido dos trabalhadores – PT – no poder).

2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O ESTADO NEOLIBERAL BRASILEIRO

A vitória das idéias é a vitória dos portadores materiais das idéias. (Bertold Brecht).

Políticas públicas são estratégias de dominação da classe burguesa e/ou frações dela, no sentido de reproduzir as condições de acumulação capitalista. Enquanto tal são resultados da luta de classes, e em sendo assim, configuram-se enquanto ação política historicamente determinada. As políticas públicas são, pois, um processo histórico e, deve-se considerar os aspectos econômicos e políticos que lhe marcam a materialização. Não se erra quando se afirma o caráter classista das políticas públicas. A quem interessa, por exemplo, a atual política econômica do governo?

A questão de saber para que e para quem são elaboradas, implantadas e executadas políticas públicas não é uma questão de cunho técnico-institucional, mas político. Neste sentido, a noção de luta social permanece válida, pois, possibilita apreender a presença da luta de classes no interior do Estado. Uma outra questão fundamental a se problematizar é que desde a hegemonia neoliberal as políticas públicas implantadas em prol da classe trabalhadora vêm – como num efeito dominó – caindo desastrosamente.

Na crise do capital atual são visíveis essas contradições, principalmente no tocante aos processos de construção ideológica, de um lado, quando os ideólogos do

grande capital exibem suas benesses em forma de acesso aos bens de consumo e das “novas e fantásticas tecnologias” de forma “democratizada” sem, no entanto, explicitar as relações de produção em todo esse processo; de outro, quando concretamente impossibilita a plena realização do ser humano, isto é, a sua emancipação política e social. Sabe-se que o impacto de tais processos na organização cultural e social da sociedade contemporânea tem sido “eficiente”, “eficaz” e “efetivo” para ficar nos termos vocabulares que os “gerentes” do capital adotam no escamoteamento dessas relações.

Uma das saídas encontradas para a crise do capital foi a chamada reforma institucional saída dos gabinetes dos ideólogos do capital. Nesse processo de mediação a educação foi o grande alvo dos projetos de reforma e de composição do novo trabalhador exigido pela acumulação flexível do capital. É nessa nova conjuntura contemporânea que as principais reformas com relação às políticas públicas na área da educação, cruzaram o Brasil de uma ponta a outra de sua extensa performance geográfica. A começar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que após ter amargado quase quinze anos no ostracismo foi promulgada pelo Presidente da República, no ano de 1996, servindo de “cimento” normativo para todas as mudanças ocorridas na área da educação pública a partir de então.

Educar por competências e habilidades, fazendo com que o aluno/trabalhador adquira as competências mínimas para viver numa sociedade em que o desenvolvimento das forças produtivas está em constante mutação. É o velho retorno a uma formação tecnicista, que apesar de não se dá mais dentro do molde fordista, fortalece a já conhecida dualidade estrutural, resultado da divisão social do trabalho sob o capitalismo, cuja exigência de formação fundamenta-se ainda no perfil de dois tipos diferenciados de trabalhadores: os que pensam e os que fazem. A atual fase de desenvolvimento do capitalismo, chamada por Harvey (1992) de acumulação flexível, gesta novas bases de organização das relações sociais de produção que «se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo. (HARVEY, 1992, p. 140).

A nova formação e qualificação profissional foram e continuam sendo determinadas pelas mudanças nos processos de trabalho e de acumulação do capital. As frações da classe burguesa, que no momento detêm o poder nessa nova forma-Estado, formulam e implantam políticas públicas de formação a partir das novas formas de organização do trabalho e seus processos produtivos que demandam novas habilidades e competências para o trabalhador.

3 ENSINO MÉDIO: quem precisa de trabalhador “qualificado”?

A atual reforma do ensino médio é fruto do processo de internacionalização da economia capitalista – como já se afirmou em outras seções deste texto – em que o novo perfil do trabalhador leva a que se pense numa formação básica mais geral, valorizando conhecimentos “atitudinais”, em outras palavras que desenvolvam novas habilidades, competências e conhecimentos técnicos indispensáveis à composição desse novo trabalhador. Assim, na década de 1990, a instituição escolar passou a ser objeto de um intenso conjunto de medidas que vão da democratização da gestão à municipalização do ensino fundamental, cujo objetivo era forjar condições institucionais às novas demandas de formação. Delineado o contexto da reforma educacional, o que ficou reservado ao ensino médio? O ponto de vista defendido aqui é o de que a Reforma do Ensino Médio já vinha a caminho, considerando-se o fato de que o MEC tenha iniciado a reforma pelo ensino fundamental com a chamada universalização e municipalização. Kuenzer (2000, p. 16) situa o marco simbólico da Reforma do Ensino Médio na Resolução 03/98 do Conselho Nacional de Educação:

Numerosas análises já foram feitas mostrando que a proposta para o Ensino Médio em vigor, consubstanciada na Resolução 03/98 do CNE, é parte integrante das políticas educacionais propostas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, que por sua vez expressam uma concepção de educação orgânica ao modelo econômico em curso, versão nacional do processo globalizado de acumulação flexível.

Nessa Resolução da Câmara de Educação Básica – CEB do Conselho Nacional de Educação – CNE, datada de 26 de junho de 1998, o governo estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, definindo no seu Art. 1º que são um,

[...] conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho.

Marx em *O Capital* relata da seguinte forma o avanço tecnológico e as mudanças provocadas por este no mundo da produção:

Embora a decomposição do ofício manual reduzisse os custos da formação do trabalhador e em consequência seu valor, continuava necessário um longo tempo de aprendizagem para o trabalho mais difícil; e quando essa aprendizagem, que durava sete anos foram postas de lado pela indústria moderna se tornava desnecessária, os trabalhadores procuravam zelosamente mantê-la. Até o fim do período manufatureiro, na Inglaterra vigoravam plenamente as leis que prescreviam a aprendizagem. (MARX, 1989, p.421).

Da análise marxiana, faz-se duas reflexões fundamentais para o encaminhamento teórico e metodológico assumido na pesquisa: 1) o mundo do trabalho e

as forças produtivas sofrem em seu desenvolvimento sucessivas mudanças oriundas da inserção tecnológica cada vez mais evoluída, cujo objetivo é aumentar o lucro capitalista; 2) o processo de ensino-aprendizagem está diretamente vinculado à aquisição de competências e habilidades úteis ao mundo da produção capitalista. Tanto mais desenvolvimento tecnológico quanto maior é o esforço demandado por parte do trabalhador para se adaptar a essas novas exigências. A história do desenvolvimento das forças produtivas denota essa realidade.

Pensar as políticas públicas de educação média implantadas no contexto da reestruturação produtiva implica pensar de que forma o Estado brasileiro pró-capital em tempos de internacionalização da economia formulou e implementou as medidas de formação da classe trabalhadora a partir da reorganização da cultura, em que foi imposta uma agenda conceitual ancorada nos pressupostos do pós-modernismo, do neopragmatismo e do pós-estruturalismo. Enfim, numa tal sociedade a formação do novo trabalhador implica no desenvolvimento de novas competências, condição básica para atender às demandas da empresa integrada e flexível, no contexto da crise do capital.

4 CONCLUSÃO

Não há como negar que existe uma relação intrínseca entre as transformações do capitalismo internacionalizado pós-70 e as reformas institucionais orientadas pelo ideário neoliberal para os países de capitalismo dependente. Sem exceção a educação pública brasileira foi reordenada com vistas ao atendimento das exigências impostas pela nova configuração do capitalismo mundial.

A atual reforma do ensino médio se deu de forma impositiva como no contexto do processo de internacionalização da economia capitalista – como já se afirmou em outras seções deste texto – em que o novo perfil do trabalhador leva a que se pense numa formação básica mais geral, valorizando conhecimentos “atitudinais”, em outras palavras que desenvolvam novas habilidades, competências e conhecimentos técnicos indispensáveis à composição desse novo trabalhador.

Esse pensamento impositivo, de caráter ideológico apresentava-se e se apresenta até os dias de hoje enquanto consenso e evita – a todo custo – discutir as contradições inerentes ao sistema capitalista. Entretanto, é incapaz de impedir a manifestação e exacerbação das contradições do capital.

Há um esgotamento do impulso reformista, e hoje, passados mais de dez anos da iniciativa da fase das reformas, a burguesia não conseguiu “dourar” a pílula da realidade por muito tempo, pois o alto nível de desemprego põe a nu as contradições inerentes ao sistema capitalista na sua fase de reestruturação produtiva que só tem deixado destruição e

dor. A tão propalada liberdade do trabalhador está apenas em sua “capa” ideológica, pois no seu cotidiano sua existência é no mínimo “melancólica” para não dizer “subumana”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lúcio Flávio Rodrigues. **Ideologia Nacional e Nacionalismo**. 1. ed. São Paulo: EDUC, 1995. v. 1. 214 p.

_____. Corrosões da Cidadania: Contradições da Ideologia Nacional na Atual Fase de Transnacionalização do Capitalismo. **Revista Lutas Sociais**, São Paulo, v. 1, p. 61-79, 1996.

_____. “Apontamentos sobre imperialismo, soberania e antiimperialismo na alvorada do século XXI”. In: Theotonio dos Santos; Carlos Eduardo Martins; Fernando Sá; Mônica Bruckmann. (Org.). **Globalização: dimensões e alternativas** (Série Hegemonia e Contra-hegemonia). 1 ed. São Paulo: Loyola, 2004, v. 2, p. 344-363.

_____. Lutas sociais, direitos e políticas públicas. **Revista de Políticas Públicas**, São Luis, v 9, n. 1, p. 279-302, jan./jun. 2005.

_____. **Uma ilusão de desenvolvimento: nacionalismo e dominação burguesa nos anos JK**. 01. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006. v. 01. 339 p.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução no 3, de 5 de março de 1998. **Documentos**. Brasília, no 438, p. 89, mar. 1998. Publicada no D.O.U. de 9/3/1998, Seção I, p. 87.

FARIAS, Flávio Bezerra de. **O Estado capitalista contemporâneo: para a crítica das visões regulacionistas**. 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. **A globalização e o Estado cosmopolita: as antinomias de Jürgen Habermas**. 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2001b.

_____. **Filosofia política da América: a ideologia do novo século americano**. São Paulo: Cortez, 2003.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. 7a Ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1989.

_____. “Americanismo e fordismo” In **Cadernos do Cárcere**, v. 4; edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HÖFLING, Eloísa de Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos de Educação**. CEDES v.21 n.55 Campinas, nov. 2001.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo, Edições Loyola, 1992.

_____. O “novo imperialismo”: acumulação por desapossamento (parte II). **Revista Lutas Sociais**, São Paulo, n. 15/16 – 2º sem. 2005 e 1º sem. 2006, p. 21-34, 2006.

JOBERT, B. e MULLER, P. **L'État en action**: politiques publiques et corporatismes. Paris: PUF. (1987).

KUENZER, A. Z. O Ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, v.21, n.70, p.15-39, abr.2000.

KARL, Marx. **O Capital**. Livro 1. v.1. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre, Artmed, 2002.

_____. **Pedagogia Diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre, Artmed, 2000.

PETRAS, James. **Neoliberalismo**: América Latina, Estados Unidos e Europa. Blumenau, FURB, 1999.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder e o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

SILVA, Ilse Gomes. **Participação popular e “reforma” do Estado Brasileiro nos anos 1990**: contradições e impasses. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. “Avaliação das políticas sociais: aspectos conceituais e metodológicos”. In: _____. **Avaliação de Políticas e Programas Sociais – teoria e prática**. São Paulo: Veras Editora, 2001.