

A Reforma do Ensino Médio e a relação capital-educação

High School Education Reform and the capital-education relationship

La Reforma de la Educación Secundaria y la relación capital-educación

Antonio Carlos Souza¹

Rafael Barros²

Resumo

Este trabalho tem como objetivo realizar alguns apontamentos acerca da relação entre capital e educação. Tem como objeto a Reforma do Ensino Médio e suas peças legais, isto é, a Lei 13.514/17 e a Base Nacional Comum Curricular e problematiza os sujeitos envolvidos no direcionamento dos debates e implementação de tais políticas. Trata-se de uma pesquisa de caráter documental e bibliográfica que parte, para análise do real, do materialismo histórico-dialético. Conclui-se que a reforma do Ensino Médio, levada a efeito por políticas curriculares como a BNCC, expressa a continuidade da atuação do capital privado sobre a educação pública, direcionando a formação a ser oferecida e a organização do ambiente escolar, objetivando a promoção de uma formação alinhada às demandas da economia e desconectadas das necessidades reais de superação das relações de produção exploratórias e espoliadoras da classe trabalhadora.

Palavras-chaves: Luta de Classes; Educação; Reforma do Ensino Médio.

Abstract

This work aims to make some notes about the relationship between capital and education. Its object is the Secondary Education Reform and its legal pieces, that is, Law 13.514/17 and the National Common Curricular Base, and discusses the subjects involved in directing debates and implementing such policies. This is a documental and bibliographical research that departs, for the analysis of the real, from historical-dialectical materialism. It is concluded that the reform of Secondary Education, carried out by curricular policies such as the BNCC, expresses the continuity of the action of private capital on public education, directing the training to be offered and the organization of the environment school, aiming to promote training aligned with the demands of the economy and disconnected from the real needs of overcoming the exploitative and despoiling production relations of the working class.

Key Words: Class struggle; Education; High School Reform.

Resumen

Este trabajo pretende hacer algunos apuntes sobre la relación entre capital y educación. Tiene por objeto la Reforma de la Educación Secundaria y sus instrumentos jurídicos, es decir, la Ley 13.514/17 y la Base Curricular Común Nacional, y trata los temas involucrados en la dirección de los debates y la implementación de tales políticas. Se trata de una investigación documental y bibliográfica que parte, para el análisis de lo real, del materialismo histórico-dialéctico. Se concluye que la reforma de la Enseñanza Media, realizada por políticas curriculares como la BNCC, expresa la continuidad de la acción del capital privado sobre la educación pública, orientando la formación a ofrecer y la organización del entorno la escuela, con el objetivo de promover una formación alineada con las exigencias de la economía y desvinculada de las necesidades reales de superación de las relaciones de producción explotadoras y despojadoras de la clase trabajadora.

Palabras clave: Lucha de clases; Educación; Reforma de la Escuela Secundaria.

¹ Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, PR – Brasil. E-mail: acsouza@uenp.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6077-226X>.

² Secretaria de Educação do Estado do Paraná - SEED/PR. E-mail: rafaeldebarros.tometeixeira@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1363-7580226X>.

A educação, a escola, em uma sociedade de classes

A concepção acerca da escola e sua função social que embasa esse trabalho é o materialismo histórico-dialético. Assim, entendemos a escola como totalidade multideterminada, inserida em um contexto de conflito de classe, objeto de disputa e meio para a manutenção da hegemonia.

Nesse cenário, a escola apresenta-se como realidade contraditória uma vez que, pode ser ferramenta de manutenção e perpetuação da atual forma de sociabilidade e de sua classe hegemônica e, por outro lado, se apresentar com lócus de realização da emancipação intelectual e política das classes subalternas, as colocando em condição de disputa pela hegemonia frente à classe que, sobre ela, exerce algum domínio.

O movimento de disputa se materializa na realidade escolar de modo multifacetado, nos debates acerca das políticas públicas para a educação, no direcionamento das decisões relacionadas ao financiamento e funcionamento de sistemas educacionais e na implementação de currículos. No seio dessa disputa, coloca-se em confronto projetos educacionais que refletem ideais de humanidade que representam interesses societários oriundos de classes que se encontram em conflito, seja pela garantia da continuidade de sua posição hegemônica, seja para sua emancipação.

Isto posto, o que se tem observado é o avanço do projeto imposto pelo capital à educação. O avanço do capital sobre a educação pode ser observado pelo avanço do que se convencionou chamar “escola dualista”. Tal modelo representa os interesses da classe hegemônica e nos permite “por em evidência o comprometimento da educação com os interesses dominantes” (SAVIANI, 2003, p. 29), que visa pelo controle de sua estrutura e funcionamento, promover uma formação de caráter unilateral, direcionada à suas demandas de acumulação de capital e reposição da força de trabalho.

Chamo de “teoria da escola dualista” porque os autores se empenham em mostrar que a escola, em que pese a aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas (e não mais do que duas) grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado. (SAVIANI, 2003, p. 29).

Nessa toada, a escola dualista se define como aparelho de inculcação ideológica, cujo domínio está nas mãos da classe hegemônica, e que tem a função “de reprodução das relações sociais de produção capitalista” (SAVIANI, 2003, p. 26), assim, serviria para a reafirmação da desigualdade e da exploração de classes, as explicando em termos ideológicos, segregando sujeitos, formando uns para cargos de dirigentes e outros para a manutenção e reprodução material dos bens necessário à vida e a sociabilidade atual, mediante a exploração de sua força de trabalho .

Não obstante, se por um lado observa-se o avanço do modelo de “escola dualista”, cujo objetivo é a reprodução e fortalecimento da hegemonia da classe burguesa, por outro, observa-se, também, o movimento de resistência e ocupação da escola pelas classes subalternas, que a transformam em campo de disputa e meio para sua emancipação intelectual e política. Portanto, a escola não é um espaço neutro, onde se observa o

consenso, mas, antes espaço de contradições, de enfrentamentos, de disputa, em suma de luta de classes pela hegemonia.

No conjunto do movimento de embates entorno da escola, a classe subalterna propõe como superação à “escola dualista” a *escola unitária*, isto é, a escola do trabalho. Nessa direção, Saviani (2013) aponta que está em jogo, no seio da luta das classes pela educação, dois projetos societário que refletem, de um lado, temos as demandas oriundas da classe hegemônica, que objetiva a formação das classes subalternas para o trabalho, enquanto forma os filhos de sua própria classe para assumir postos de direção da sociedade mediante participação política ativa e postos de trabalho liberais. E, por outro, observa-se a luta da classe subalterna para, pela escola, oferecer uma educação unitária, isto é, um currículo e uma escola que seja igualitária, que ofereça as mesmas oportunidades formativas a todos mediante acesso universal a arte, filosofia, ciência.

Evidencia-se, portanto, a intencionalidade da educação, sua não neutralidade e a necessidade de sua compreensão enquanto campo de disputa que, no bloco histórico corrente, está sob o controle da classe hegemônica, que tem por objetivo promover “um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção.” (FRIGOTTO, 2010, p. 51).

Nesse cenário, a escola se apresenta como ferramenta de perpetuação das demandas da classe hegemônica e de seu interesse e poder, uma vez que a “escola dualista” cumpre a dupla função de: 1º formar os filhos da classe subalterna para o trabalho alienado e; 2º preparar os filhos da classe hegemônica para assumir a posição de dirigentes da sociedade.

Não obstante, o avanço histórico do processo de universalização da escola, sobretudo, da educação pública, possibilitou as classes subalternas o acesso aos conhecimentos antes privados e disponíveis somente aos filhos da classe hegemônica, os colocando em condições de igualdade, escancarando o caráter ideológico do discurso que afirma ser necessário que esses assumam cargos de direção da sociedade uma vez que dominam o que aqueles não dominam. No embate de classes e, em reação ao avanço da educação da classe subalterna, a classe hegemônica busca atacar a educação pública, negando a necessidade de investimento público para atendimento e formação da classe trabalhadora, defendendo o sucateamento de seus recursos humanos e físicos, seu esvaziamento curricular, assim como, na impossibilidade de seu total desmantelamento, exercer controle sobre essa pela sua privatização e mercantilização.

Nessa perspectiva, enquanto, na escola dualista “a escola profissional destinava-se às classes instrumentais enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 2011, p. 33), a escola unitária visa uma formação *omnilateral*, objetivando a superação do dualismo, que perpetua a condição de espoliação e submissão da classe trabalhadora à classe burguesa hegemônica. Assim, a escola unitária se caracteriza como projeto de educação orgânico e oriundo da classe trabalhadora.

O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles

critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista [...]. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica. Também os filhos dos proletários devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade do melhor modo possível e, por isso, do modo mais produtivo para eles mesmos e para a coletividade. A escola profissional não deve se transformar numa incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma [...]. (GRAMSCI, 1976, p. 101).

Assim como em Gramsci (1976), a necessidade de uma educação *omnilateral*, volta à formação integral do homem e que visa o pleno desenvolvimento de suas capacidades físicas e intelectuais, já aparece nas *Instruções aos delegados do I Congresso da Internacional dos Trabalhadores*, texto escrito por Karl Marx por ocasião da reunião realizada em setembro de 1866. Em seu texto, Marx apresenta a proposta para a formação da classe trabalhadora segundo a perspectiva dessa, e suas considerações acerca da escola, da educação, do ensino, e sua defesa do trabalho como princípio educativo, o que implica na síntese entre educação e trabalho produtivo, ou seja, a defesa da educação *omnilateral*, e da escola unitária:

Por instrução nós entendemos três coisas:

1. Educação intelectual.
2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
3. Educação politécnica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. [...] Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima das classes burguesa e aristocrática. (MARX; ENGELS, 1983, p. 60).

De encontro ao modelo da escola unitária, observa-se o avanço da implementação da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio e a Reforma do Ensino Médio via Lei 13,415/17, políticas que foram gestadas no interior do Estado Burguês e que, portanto, representa os interesses de seus membros e reproduz os princípios educacionais e sociais do modo de produção capitalista.

Gestada por representantes do capital e de “costas voltadas” às demandas da classe trabalhadora, a Reforma do Ensino Médio e suas peças legais, afirmam os princípios ideológicos que mantem em pé o Estado Burguês, isto é: o individualismo, a liberdade individual, a defesa da propriedade, a defesa da igualdade, e o exercício da cidadania entendida como consumo e produção de riqueza.

Em consonância com o projeto educacional da classe burguesa hegemônica, a BNCC-EM é apresentada como fundamental para suprir a necessidade de construir “aprendizagens sintonizadas com **as necessidades, as possibilidades e os interesses** dos estudantes e, também, com os **desafios da sociedade contemporânea**.” (BRASIL, 2018, p. 465, grifos do autor).

Considerar que há muitas juventudes implica organizar a **escola que acolha as diversidades**, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser **protagonistas** de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu **projeto de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BRASIL, 2018, p. 463, grifos do autor).

Destarte a suposta preocupação com a formação da classe trabalhadora e suas demandas, o que se observa é a afirmação da escola dualista, que discrimina e segrega os sujeitos mediante a oferta de uma formação segmentada, que nega aos filhos da classe trabalhadora o direito ao acesso a arte, ciência e filosofia, um modelo que está na contramão de uma educação pública, universal, gratuita e socialmente referenciada.

Na mesma direção da BNCC-EM, a Lei 13.415/17 e a Resolução número 03, de 21 de novembro de 2018, estabelecem a arquitetura curricular do “Novo Ensino Médio”, que passa a contar com a Formação Geral Básica que objetiva desenvolver o: “conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (BRASIL, 2018, p. 02) e com os Itinerário Formativos, definidos como “conjunto de unidades curriculares **ofertadas pelas instituições e redes de ensino** que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade.” (BRASIL, 2018, p. 02, grifos do autor).

Como se observa, a oferta dos itinerários formativos fica à cargo das instituições e redes de ensino, o que no atual contexto de desmantelamento do financiamento da educação a crescente privatização de seus sistemas, não é garantia de acesso, sobretudo aos alunos da rede pública, a todos os itinerários formativos, implicando em uma formação fragmentada, que não respeita nem mesmo o prometido pela lei, isto é, a escolha dos alunos pelo itinerário mais adequado às suas demandas e seu projeto de vida, reiterando a perspectiva da “escola dualista”.

Nessa toada, possivelmente observaremos, de uma lado, uma educação pública ainda mais desgastada e em crise, incapaz de fornecer uma formação integral e oferecer todos os itinerários formativos apontados pela Lei 13.415/17, escola frequentada, sobretudo, pelos filhos da classe trabalhadora e, por outro, a escola privada que, financiada pelos vouchers, apoiada por grandes *hondings* e empresas educacionais com braços no interior do Estado, que com recursos captados dos cofres públicos, poderá oferecer aos filhos da classe burguesa hegemônica uma formação integral com a oferta de todos os itinerários formativos previsto em lei.

“Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito ao currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos” (GRAMSCI, 2011, p. 36), cabe, portanto, à classe trabalhadora mobilizar-se na direção de opor resistência ao modelo da escola dualista, que desconsidera as contradições inerentes à sociedade dividida em classes e

aponta a escola como *locus* de redenção dos erros e caminho para a correção dos problemas sociais como, a desigualdade, a fome, o crime a morte, etc., não apontando suas raízes, isto é, a acumulação privada da riqueza socialmente produzida e a exploração da classe trabalhadora.

Nessa perspectiva, a escola e o currículo se colocam como objeto em disputa, uma vez que é mediante o acesso e permanência na escola e pela internalização dos conhecimentos historicamente produzidos pelo conjunto da humanidade que será possível à classe subalterna elevar-se. É, pela via da desapropriação privada do conhecimento e pela sua democratização que se caminha rumo a consolidação de uma educação *omnilateral*.

O avanço do capital sobre a educação pública

A reforma do Ensino Médio, materializada pela Lei 13.415/17 (BRASIL, 2017) assim como pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a etapa do Ensino Médio (BRASIL, 2018) vem imprimindo profundas alterações no funcionamento, organização e currículo da Educação Básica brasileira.

Gestadas em contexto de conflitos políticos e ideológicos, de crise do sistema produtivo, a Reforma do Ensino Médio e a BNCC expressam o conjunto de interesses inerentes às classes que figuram na luta pela hegemonia, de um lado, os interesses da classe dominante, a serviço do capital e em busca de novas fontes de acumulação de mais valor e, por outro lado, a classe subalterna, na sua luta pela conquista de espaços políticos e na defesa dos serviços públicos, fundamentais às suas necessidades e interesses de classe.

No contexto da luta pela hegemonia no campo da educação, o agente que efetivamente exerce o controle, no sentido de regulamentar o funcionamento da educação emanando políticas públicas direcionadas à organização dessa é o Estado. Não obstante, observa-se que no modo de produção capitalista, o Estado, na sua forma liberal ou neoliberal “se volta aos interesses da classe dominante e constitui-se como mediador do próprio capital.” (GONÇALVES, 2020, p. 19).

Diante de tal realidade, a educação converte-se em cenário de disputa, *locus* onde é possível a reprodução e manutenção da ordem capitalista e materialização de seu projeto societário. Destarte, ao analisar o processo que culminou na Reforma do Ensino Médio tem-se que considerar que este se insere em um conjunto amplo de reformas do Estado que vem sendo orientadas por organismos internacionais e, assim, como afirma Souza (2016, p. 472) “é preciso compreender que os desenvolvimentos regionais também estão articulados, dominantemente, à lógica do capital em seu alcance global”.

Parte-se do suposto de que agências multilaterais articulam-se aos princípios do grande capital e emanam documentações que influenciam a elaboração das políticas educacionais nos países, ou seja, sob os auspícios do neoliberalismo, dissemina-se “soluções ‘privadas’ e empreendedorismo social aos ‘problemas’ da educação pública”. (GONÇALVES, 2020, p. 52).

Não obstante, por mais importantes que sejam as influências e determinações oriundas de instituições multilaterais sobre os rumos dados às políticas educacionais brasileiras, há de se observar a ação de representantes do capital nacional à testa das políticas reformistas, direcionando os debates e a implementação das reformas, como do Ensino Médio.

Mesmo que prevista na legislação brasileira, como as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), a BNCC representa a disputa protagonizada pelos trabalhadores da educação na luta pela qualidade da educação pública e de grupos empresariais que veem na educação mais uma grande fonte de lucro. À frente das disputas e debates acerca da BNCC está o Movimento Pela Base.

As Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao tratar da organização da educação nacional, diz no seu Art. 9º, IV, que é incumbência do Estado “estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de forma a assegurar formação básica comum.” (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 -apresenta a BNCC-Ensino Médio, especificamente na Meta 3, que trata da universalização do Ensino Médio, anunciando a necessidade da “renovação do ensino médio [...] a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio.” (BRASIL, 2014).

Em 2013, surgiu o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) apresentado como um grupo não governamental de profissionais e pesquisadores da educação que atuou, segundo o próprio Movimento, para facilitar a construção de uma base de qualidade. “O Movimento promove debates, produz estudos e pesquisas, investiga casos de sucesso em vários países e entrevista alunos e professores (MPB: 2018, p. 4)”. O movimento tem início em abril de 2013, durante um seminário internacional que reuniu algumas instituições brasileiras do setor educacional organizado pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed) e Fundação Lemann. Participaram a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP), a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e o Movimento Todos pela Educação. (CAETANO, 2020, p.02).

As audiências públicas de debates sobre a BNCC, organizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), aconteceram entre os meses de junho e setembro de 2017, em todas as regiões do Brasil, “das quais participaram entidades, professores e interessados, cuja participação (segundo o próprio CNE) restringiu-se a concordar ou não com a proposta.” (CAETANO, 2020, p. 66).

Os encaminhamentos, debates e aprovação da BNCC aconteceram de forma fundamentalmente verticalizada, com participação meramente formal das entidades de representação de estudantes, assim como de associações de pesquisadores e sindicatos docentes. “A BNCC foi aprovada desconsiderando a construção já produzida pelas instituições educacionais comprometidas com a educação pública de qualidade social [...]”

como diversas instituições e associações de docentes e pesquisadores que também manifestaram oposição à Base.” (CAETANO, 2020, p. 66-67).

Assim, verifica-se, contraditoriamente à atuação e espaço de sindicatos e associações de pesquisa de profissionais da educação e das organizações estudantis, a efetiva atuação de entidades privadas, movimentos empresariais, no processo de coordenação e construção da BNCC, como o Movimento pela Base Nacional Comum (MPB): “Esse movimento foi coordenado pela Fundação Lemann em conjunto com outras instituições públicas e privadas, influenciando a política educacional brasileira.” (CAETANO, 2020, p. 69).

O Movimento Pela Base Nacional Comum (MPB), depois denominado Instituto Movimento Pela Base, agiu e vem agindo no sentido de servir como representação dos interesses da classe dominante na educação, mediante o direcionamento e monitoramento da implementação das políticas educacionais, assim como pela oferta de parcerias, materiais didáticos, guias de implementação, cursos de aperfeiçoamento para gestores e professores.

O Movimento pela Base atuou como uma rede e, para Ball e Olmedo (2013, p. 41), criou “[...] redes dentro de redes [...]. Esses são canais para a promoção de políticas e as ideias delineadas [...] se formam e são colocadas em prática”. No caso do MPB, os sujeitos vão se movimentando, trocando de lugares e outros sujeitos vão sendo incorporados. A formação atual não é a mesma que iniciou o MPB em 2013 pois novos sujeitos foram integrando-se a ele. Atualmente, o movimento apresenta a seguinte estrutura: Pessoas, Conselho Consultivo e Apoio Institucional (MPB: 2018). (CAETANO, 2020, p. 72).

A Reforma do Ensino Médio, assim como a BNCC carregam em seu bojo o projeto político ideológico da classe dominante que visa, pelo direcionamento das políticas educacionais para o Ensino Médio, dar continuidade ao processo de controle sobre a formação do trabalhador mediante o direcionamento do funcionamento e currículo da escola, alinhando-os às suas demandas de produção e acúmulo privado de capital, já anunciadas desde os anos de 1990 (FREITAS, 2018).

O discurso reformista que se gesta no final do século XX, e se segue até as atuais, tem como importantes representantes organismos internacionais multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Mundial e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) (PRONKO, 2015). Tais organismos produziram pareceres, consultorias, normas e recomendações e vem direcionando as reformas nas políticas educacionais em países como o Brasil, com forte influência em organizações nacionais como o Movimento pela Base Nacional, que se define como: “um grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio (MOVIMENTO PELA BASE).

Dessa forma o que se percebe nos documentos gestados no final das últimas décadas do séc. XX e primeiras décadas do séc. XXI é um projeto educacional que visa a formação de trabalhadores flexíveis, autônomos e adaptáveis às novas formas de produção e relações de trabalho do modo de produção capitalista.

As proposições apresentadas nos documentos caminham para ratificar uma formação em nível médio que ajuste a juventude às demandas complexas trazidas pelo empresariado, a serviço do capital. (ANTUNES, 2018; FREITAS, 2018). O desenvolvimento de novos padrões no campo do trabalho exige uma formação que “qualifique” os jovens, dotando-os de competências como flexibilização e adaptabilidade, necessárias para naturalizar a intensificação da sua força de trabalho, o que ocorre por meio do trabalho parcial, da subcontratação, de trabalhadores multifuncionais, da destituição de direitos trabalhistas, configurando a precarização das condições de trabalho, que está maquiada por uma retórica consensual. (GONÇALVES; MOREIRA, 2022, p. 22).

A formação oferecida aos estudantes pela reforma do Ensino Médio e referenciada pela BNCC, carrega o mesmo modelo de formação para o trabalho precarizado e relações de exploração veladas pelo ideário meritocrata, modelos presentes nos documentos dos organismos internacionais. A reforma do Ensino Médio acentua, portanto, o estreitamento da relação entre capital e educação em todos os sentidos, seja no direcionamento das políticas educacionais para atendimento de suas demandas cada vez mais complexas, seja na transferência de recursos públicos para o capital privado mediante parceria público-privado, privatizações diretas e concessões ou pela implementação da gestão empresarial da educação pela ideologia da Nova Gestão Pública.

O procedimento mais geral consiste em introduzir, em algum grau, os parâmetros de funcionamento de uma empresa no interior do serviço público, criar ferramentas de aferição e certificação da qualidade (externamente às escolas), dar visibilidade das avaliações na mídia e condicionar os recursos hoje disponíveis a metas de aumento da qualidade das redes e das escolas. Para tal, deve-se estabelecer um processo de alinhamento das atividades das escolas com os resultados esperados, em uma dinâmica que imite, pelo menos, a lógica de funcionamento empresarial. Isso implica dispor de informações ao nível das escolas para que se possa estabelecer algum grau de planejamento (e pressão sobre cada uma delas). (FREITAS, 2018, p. 33-34).

Observa-se assim, que a implementação do controle de qualidade mediante adoção de sistema de avaliação standardizada, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), a racionalização do processo visando a maximização dos resultados mediante plataforma da educação, assim como a implementação de modelos curriculares padronizados e reestruturação funcional do ambiente escolar, são reflexo do avanço da lógica do capital sobre a educação pública brasileira.

Outro ponto de destaque diz respeito a inobservância dos representantes do capital à fatores determinantes dos resultados educacionais tais como: condições de trabalho docente e valorização do magistério; condições físicas de conservação e uso do ambiente escolar; capacidade de acomodação de alunos por sala, assim como fatores externos a escola, como a condição socioeconômica dos alunos e o contexto em que se insere a escola.

Ao ignorar as condições concretas em que se dão as relações efetivas que se constituem no interior da escola pública, e atribuir responsabilidade sobre o sucesso ou insucesso à alunos e professores, os reformadores interpretam a educação e o ambiente escolar como abstração fora de contexto e imune as determinações econômicas, políticas e ideológicas, reduzindo os problemas enfrentados por décadas, e que resultam de anos

de descaso e desinvestimento, a má gestão dos recursos despendidos e falta de desempenho profissional dos docentes.

A educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão. Imaginando “consertar” as escolas pela sua inserção no livre mercado e com propostas restritas às variáveis intraescolares, secundarizam a importância das variáveis extraescolares, entre elas o impacto das condições de vida das crianças na sua educação. Tal postura advém da recusa de levar em conta restrições estruturais no processo educativo e da concepção depreciativa que o neoliberalismo tem do serviço público e do magistério, que se expressa no desejo de “tornar o professor (e a escola) o único responsável” pela aprendizagem e uma vez tendo identificado “o responsável”, promover políticas de “responsabilização verticalizadas” como forma de pressioná-lo. (FREITAS, 2018, p. 37).

Ao não considerar a educação em sua concreticidade e materialidade, isto é, ao não reconhecer as condicionantes e as múltiplas determinações que a atravessam, os interesses do capital mais que imprimirem nessa os mesmos padrões de funcionamento da lógica gerencial e empresarial, acabem por reproduzir, nas e pelas políticas educacionais, sua concepção de sociedade.

Esta concepção de sociedade corrói a escola como uma instituição social, alterando a concepção de educação e a própria política educacional. Operando em redes difusas, o neoliberalismo constrói um vetor em direção a essa concepção de organização social que tem por base a privatização dos espaços institucionais do Estado – ele mesmo, agora, visto também como uma grande empresa. (FREITAS, 2018, p. 46).

Nessa direção, não somente a escola, mas o próprio Estado ganha novos contornos, implicando sobre os mecanismos de financiamento, participação e gestão da educação, que passa a estar disponível no mercado, como privatização direta, com a transferência de patrimônio para o setor privado, que passa a ter controle sobre o funcionamento e organização das redes e escolas e a publicização, onde o Estado mantém o patrimônio físico e o fomento da educação com pagamento de professores, fornecimento de alimentação e manutenção física dos espaços de funcionamento da escola e redes, transferindo a gestão ao setor privado de modo integral ou parcial, por meio da adoção de consultores, material didático e plataformas de ensino e controle de qualidade e processo. Ambos os processos correspondem à privatização da educação pública, não havendo “meia privatização” ou “quase-mercado.” (FREITAS, 2018, p. 57).

A relação entre capital e educação se estreita na medida em que a lógica gerencial e os interesses do mercado referenciam o funcionamento e o currículo da educação pública, tal processo se dá pela mediação de agentes nacionais organizados como o movimento Todos pela Educação, o Instituto Movimento Pela Base Nacional. Tem-se, assim, como afirma Freitas (2018, p. 55) que a “destruição do sistema público se dá paulatinamente pela introdução dos objetivos e processos das organizações empresariais no interior das instituições públicas”.

Conclusões

Uma vez que a pesquisa se ocupou de realizar apontamentos acerca de um objeto cuja dinâmica ainda se produz como resultado dos embates entre classes, travados no interior da escola, é impossível a realização de uma consideração final. No entanto, é possível apontar a tendência de avanço da privatização mediante ofensiva do capital sobre a educação, e a crescente resistência, imposta pela classe trabalhadora, pela qualidade e gratuidade da educação.

Tendo em vista o avanço do capital e a imposição de sua lógica sobre a educação “é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro lado, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Consequentemente, é necessário partir da situação atual” (MARX; ENGELS, 1983, p. 96), dessa forma, a classe trabalhadora busca acesso ao sistema escolar, às ciências, à técnica, como meio de ocupar os espaços de debates, e obter consciência acerca de sua condição de classe, para superá-la, “é através da crítica da civilização capitalista que se formou ou está formando a consciência unitária do proletariado, e crítica quer dizer cultura e não evolução espontânea e naturalista.” (GRAMSCI, 1976, p. 44).

Neste sentido, a classe trabalhadora busca o reconhecimento de suas demandas, na direção de uma escola omnilateral, que supera o modelo de escola dualista, que a segrega e subjuga. Cabe à classe subalterna tomar posse dos meios intelectuais que a classe hegemônica aponta como sendo sua propriedade, essa é a luta que se trava nessa seara escolar, de democratizar o acesso ao conhecimento. Isto se faz pela participação ativa no campo político da determinação das políticas educacionais, apontando silenciamentos e organizando alternativas. Todo este processo, de produção de conhecimento, de autoeducação, faz parte da luta pela hegemonia da classe trabalhadora, de pensar e agir de forma autônoma e antagônica diante do Capital e do Estado burguês.

Assim, defendemos uma escola e uma educação, de caráter unitário, que representa a classe trabalhadora, que lute pela formação da autonomia intelectual e moral, condição necessária para que a classe trabalhadora controle dos meios, processos e resultados da produção, que prime pelo conhecimento e pela cultura, em contraposição à escola burguesa cujo objetivo é a reprodução da desigualdade e da submissão da classe trabalhadora aos interesses das classes dominantes. Daí a necessária combinação entre educação intelectual e produção material. Conforme Marx, é necessária a combinação de instrução intelectual, corporal e politécnica, pois, assim, “a educação libertará a classe trabalhadora do caráter unilateral que imprime a cada indivíduo a atual divisão do trabalho.” (MARX; ENGELS, 1983, p. 95).

Destarte, a história não se faz em contingências, mas mediante a ação intencional dos homens organizados em classes que, na esteira da história lutam objetivando a posição de classe hegemônica para, assim, submeter sua antagônica aos seus interesses e julgo. Nesse cenário, as políticas educacionais, como a Reforma do Ensino Médio, se colocam como objeto de debate e disputa como ferramenta de direcionamento da educação e da formação do homem segundo interesses preestabelecidos. Assim, de um lado observa-se

a defesa dos princípios e práticas da escola burguesa, que são a meritocracia, a necessidade de desenvolvimento de competências para atendimento de determinadas demandas, a democracia representativa, o individualismo, a propriedade privada, a equidade e, de outro e ao mesmo tempo, os interesses oriundos da classe trabalhadora visando uma formação que representa o antagonismo e a resistência à escola burguesa. “Para vencer a resistência da classe dominante *só há um* meio: unir, educar e organizar para a luta, na própria sociedade que nos rodeia, às forças que podem e, por sua situação social, *devem* formar a força capaz de varrer o velho e criar o novo.” (LÉNINE, 1984, p. 95, grifos do autor).

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 13 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, fev. 2017. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm.

Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_ver_saofinal.pdf. Acesso em 15 fev. 2023.

CAETANO, M. R. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base? *Educação em Revista*, Marília, v.21, n. 02, p. 65-82, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2020.v21n02.06.p65>. Acesso em: 15 fev. 2023.

FREITAS, L. C. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. 9. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2010.

GONÇALVES, L. D.; MOREIRA, J. A. S. Análise das orientações políticas para o ensino médio no Brasil (1998-2012): ofensiva empresarial-conservadora sobre a formação da juventude. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 22, p. 1-27, 2022. Disponível em: <https://bitly.com/sEMuQ>. Acesso em: 16 fev. 2023.

GONÇALVES, A. M. *Os intelectuais orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/4776>. Acesso em: 17 jan. 2023.

GRAMSCI, A. *Escritos políticos*. V. 1. Lisboa: Seara Nova, 1976.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Cadernos do Cárcere, v. 2. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LÉNINE, V. I. As três fontes e a três partes constitutivas do marxismo. *In. Obras Escolhidas 2*. Lisboa: Avante, 1984.

MARX, K.; ENGELS, F. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Moraes, 1983.

MOVIMENTO PELA BASE. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 24 jan. 2023.

NOSELLA, P. *Ensino Médio: à luz do pensamento de Gramsci*. Campinas: Alínea, 2016.

PRONKO, M. O Banco Mundial no campo internacional da educação. *In: PEREIRA, J. M. M.; PRONKO, M. (org.). A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2015. p. 89-112.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. A Pedagogia histórico-crítica, as lutas de classes e a educação escolar. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/qmed.v5i2.9697>. Acesso em: 25 jan. 2023.

SOUZA, R. A. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. *RBP AE*, v. 32, n. 2, p. 463 - 485 mai./ago. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/63947/38376>. Acesso em: 20 jan. 2023.

Como citar este documento:

SOUZA, Antonio Carlos; BARROS, Rafael. A Reforma do Ensino Médio e a relação capital-educação. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, e14342, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14342>.