

## O ser social na espreita da educação: *formação e (ou) trabalho?*

**Núbia Regina Telles**  
Universidade Estadual de Goiás  
nubia\_telles@hotmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-7146-1697>

**João Roberto Resende Ferreira**  
Universidade Estadual de Goiás  
joaorob-ferreira@uol.com.br  
<https://orcid.org/0000-0001-6160-6944>

**RESUMO:** Este artigo tem como escopo refletir sobre o sentido da educação diante do impacto das reformas educacionais para a formação humana, especificamente a Reforma do Ensino Médio, proposta pela Lei nº. 13.415/2017, na última fase da educação básica. Apresenta como questões problematizadoras a precarização do ensino público, a partir de alianças com interesses privados, e a padronização de ações, a partir das políticas educacionais, desconsiderando a autonomia e a heterogeneidade locais. Elaborado a partir de análise dos documentos que dão embasamento legal e normativo à Reforma do Ensino Médio e através de uma revisão bibliográfica para consolidar um aporte teórico que subsidie tal discussão. Assim, recorre-se a autores como Marx (2013), Mészáros (2008), Bourdieu (2015), além de outros, para buscar na teoria crítica o real sentido sociocultural da educação. Ao que se conclui que a qualidade de ensino não depende propriamente das políticas educacionais.

**Palavras-chave:** Educação. Políticas Educacionais. Capitalismo. Formação.

### THE SOCIAL BEING AT THE END OF EDUCATION: TRAINING AND (OR) WORK?

**ABSTRACT:** This article aims to reflect on the meaning of education in view of the impact of educational reforms on human development, specifically the Reforma do Ensino Médio, proposed by Law nº. 13.415/2017, in the last phase of basic education. It presents as problematizing issues the precariousness of public education based on alliances with private interests and the standardization of actions based on educational policies, disregarding local autonomy and heterogeneity. Elaborated from the analysis of the documents that give legal and normative basis to the Reforma do Ensino Médio and through a bibliographical review to consolidate a theoretical contribution that subsidizes such discussion. Thus, authors such as Marx (2013), Mészáros (2008) Bourdieu (2015), as well as others, are used to seek in critical theory the real sociocultural meaning of education. As a result, the quality of education does not depend on educational policies.

**KEY WORDS:** Education. Educational Policies. Capitalism. Formation.



## INTRODUÇÃO

Educação para quê? Essa é uma questão central que move intelectuais e pesquisadores a se debruçarem sobre tal temática e, conseqüentemente, sobre as políticas educacionais. Ao buscar o sentido da educação, nos deparamos com outra inquietação ainda mais abrangente e que se relaciona com a primeira, qual seja, o que é educação? A educação é uma atividade formadora que proporciona aos estudantes o acesso ao saber, à cultura, à arte, além de atitudes morais e éticas. Seu sentido deve percorrer a formação humanizadora e totalizadora.

Essa é a posição que defendemos e adotamos como uma contrarreforma ao que se propõe às escolas a partir de interpretações rasas de uma educação integral, com base na proposta de Reforma do Ensino Médio, que, ao contrário do que se veicula, mantém as desigualdades sociais a partir de duas perspectivas: por um lado, prepara os jovens da classe subalterna para as demandas do mercado de trabalho; por outro lado, a classe hegemônica é preparada para dar prosseguimento nos estudos a nível superior e ocupar os espaços da universidade pública. Tem-se aqui a dualidade da educação.

A pertinência deste estudo se justifica pela maneira como se estrutura uma discussão entre a disputa pragmática contra a educação crítica, em que, no atual contexto, revela o impasse do impacto dos interesses mercadológicos advindos da formação por competências e habilidades, ou seja, o impasse da lógica do capital na formação dos indivíduos.

A educação de qualidade, direito constitucional e fundamental de todos os indivíduos, é indispensável para o desenvolvimento da cidadania e ampliação da democracia. Cabe ao Estado e à família assegurar esse direito, e, conforme previsto no Artigo 215 (BRASIL, 1988), deverá ser promovida e incentivada por uma rede colaborativa, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A escola é a primeira instituição social em que os indivíduos, que são desiguais em condições materiais e culturais, buscam uma forma de superar as desigualdades sociais provenientes de suas condições. Porém, para cumprir tal preceito, a instituição escolar, prioritariamente a pública, precisa ter como pilar o princípio das relações democráticas, entendendo aqui democracia no sentido amplo do termo, ou seja, aquilo que respeita a condição das diferenças, promove uma reflexão e um encorajamento para o enfrentamento da realidade e proporcione a todos o acesso universalizado ao saber, isto é, sem discriminação. No entanto, nas Reformas Educacionais, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Lei n. 9.394/96 até a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em andamento, desde 2018, no sistema educacional brasileiro<sup>1</sup>, vislumbramos um obstáculo que impede a escola pública de superar tais desigualdades, pois, na contramão da qualidade do ensino, segundo Libâneo (2011), há uma dualidade da escola pública brasileira atual, caracterizada como uma

1 Cf. Programa de Apoio à Implementação da BNCC – ProBNCC Documento Orientador 2019. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc\\_orientador\\_probnc\\_2019.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probnc_2019.pdf) > acesso 11/08/2021.

escola do conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres. Afinal, retomo a questão inicial: Educação para quê?

As políticas educacionais não consideram a heterogeneidade dos sujeitos e propõem uma gerência padronizada de ações com currículo sustentado nos princípios da Educação Integral, a partir da flexibilização curricular e metodologias que promovam o protagonismo juvenil e o projeto de vida dos estudantes, considerando-se as potencialidades e possibilidades locais. Porém, há uma lacuna nessa acepção de Educação Integral, considerando que todo esse empreendimento se faz a partir do estreitamento das aprendizagens promovido pelo currículo mínimo e a desvalorização da formação humana, com vistas a capacitar os indivíduos e formar para o trabalho. O caráter público da escola perde seu sentido e os interesses da população são subestimados em nome dos interesses dos governantes e de suas políticas de governo.

Desse modo, no campo educacional, este estudo é relevante, uma vez que propõe um olhar crítico e analítico sobre a educação pública no Brasil e sua conjuntura diante do Plano Nacional de Educação e mais especificamente no que tange à proposta de uma base curricular única. No campo social, busca problematizar a relação entre a formação e o mercado de trabalho, com fortes tendências pragmáticas; e, no campo acadêmico, se materializa na intenção e possibilidades de futuras pesquisas empíricas para o aprofundamento dessas discussões.

Busca-se através deste trabalho realizar uma explanação teórica e uma revisão bibliográfica com vistas a esclarecer a relação entre o indivíduo e a sociedade (DURKHEIM, 2004; WEBER, 1979; MARX, 2013). Os critérios para seleção da bibliografia levaram em conta o conhecimento teórico que cada um dos autores produziu sobre a relação indivíduo e sociedade para, a partir daí, relacionar o ser social com os desafios da formação humana e os fundamentos da educação numa perspectiva crítica (LIBÂNEO, 2001; BOURDIEU, 2007; COAN, 2014; MÉSZÁROS, 2008). Num segundo momento, estabelecer uma análise dos documentos oficiais, procurando destacar os marcos legais que embasam a Reforma do Ensino Médio: a Lei n. 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), bem como as alterações inseridas pela Lei n. 13.415, de 2017 - a Lei do Novo Ensino Médio; as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Etapa Ensino Médio, à luz dessas teorias.

### INDIVÍDUO E SOCIEDADE: O SER SOCIAL

A relação entre o indivíduo e a sociedade é um tema basal nas Ciências Humanas e Sociais. Para compreender as determinações advindas dessa relação, se faz necessário primeiramente abarcar sua gênese e a maneira como ambos se integram e fazem com que o indivíduo seja um ser social. Genericamente, a sociedade é designada pelo conjunto das nossas relações sociais. Relações que são constituídas fundamentalmente no bojo de questões econômicas, políticas e culturais.

O reconhecimento do indivíduo como elemento distinto da sociedade é advindo da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, no contexto da Revolução Francesa de 1789, que cristalizou uma mudança que vinha ocorrendo desde o início da Era Moderna. Os princípios liberais que protegem a liberdade dos indivíduos e defendem o direito à propriedade tratam as pessoas como iguais apenas do ponto de vista jurídico. O movimento em favor do sufrágio universal e da igualdade política é um passo importante, porém é limitado pelas condições sociais, entendidas aqui como condições econômicas, causa das desigualdades de classe. Desse modo, as democracias liberais seriam cerceadas pelo capital, que acaba por restringir as opções políticas. Nesse aspecto, reiteramos que a liberdade nas democracias capitalistas é puramente formal, pois a desigualdade de classe prevalece. Prevalece também o egoísmo.

O individualismo e a liberdade formal foram tomados na contemporaneidade pela escola pública dualista. Em primeiro lugar, sob a forma da meritocracia e da competitividade, levando os estudantes a se perceberem como agentes de si próprios, ao privilegiar o protagonismo juvenil e o projeto de vida contra uma formação mais humana e autônoma. E, em segundo lugar, ao universalizar o acesso à escola, porém sem a devida atenção à forma como essa educação é promovida e como ela chega aos alunos e docentes, e, assim, legitima os discursos que enunciam, sob a lógica do empreendedorismo, sua necessidade de preparar o corpo discente para o trabalho. Destarte, sociologicamente, a compreensão dessa relação é fundamental para entendermos a configuração de uma sociedade formada com base na ação individual e nos interesses subjetivos, contra uma arquitetura social que privilegia a determinação da organização social imposta aos interesses objetivados.

Durkheim reconheceu na sociedade um conjunto de fenômenos, os fatos sociais, que poderiam ser compreendidos separadamente das consciências individuais, nos quais se manifestavam e por meio dos quais eram representados. Para o autor,

Fato social é toda a maneira de fazer, fixada ou não, susceptível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior: ou então, que é geral no âmbito de uma dada sociedade tendo, ao mesmo tempo, uma existência própria, independente das suas manifestações individuais (DURKHEIM, 2004, p. 47).

Por essa perspectiva, os indivíduos possuem sua importância reduzida nos processos de transformação da sociedade. Nesse sentido, Durkheim nos leva a pensar o sujeito como um elemento dependente de uma trama social maior e mais complexa, de maneira que a subjetividade desses indivíduos é suprimida pela objetividade da trama social. Assim sendo, a desigualdade social não é posta como um problema, pelo contrário, cada indivíduo deve cumprir sua função no organismo social. Para tanto, o sociólogo francês desenvolve o conceito de *solidariedade social* e ressalta a valorização de ações conservadoras e da coesão para a manutenção da ordem estabelecida. Essa relação poderia ser pertinente em uma sociedade cujas instituições sociais, principalmente o Estado e a educação, representassem juridicamente e concretamente o interesse do conjunto e não interesses privados.

Max Weber, por sua vez, concebia que a sociedade existe porque é vivenciada e compreendida por indivíduos racionais que tomam suas decisões conforme sua história e cultura, ou seja, a sociedade não existe como um fim em si mesma ou como uma estrutura que se organiza independentemente da consciência subjetiva de seus agentes, mas como expressão histórica dos valores e da racionalidade dos indivíduos que as constituem. Desenvolveu o conceito de ação social significativa, tendo como ponto de partida o indivíduo. Com os tipos ideais, Weber (1979) elucida os aparatos ideológicos que justificam a racionalidade no capitalismo ocidental, retirando o véu que acaçapava as relações e comportamentos dos indivíduos no interior das organizações. Aliados ao pensamento de Weber, percebemos atualmente uma expressiva burocratização da Educação através da implantação da BNCC com sua roupagem mais prescritiva e normativa, dificultando a autonomia das escolas, o que de certa maneira contradiz os pressupostos de que uma base comum, acrescida de seus itinerários formativos, traria maior contextualização e valorização regional e local.

Por outro lado, Marx analisa a sociedade enquanto uma totalidade, constituída pelas ações individuais limitadas por condições históricas específicas. Segundo essa perspectiva, os seres humanos só podem ser pensados em relação ao que produzem materialmente e a sociedade compreendida como resultado da ação recíproca entre os indivíduos.

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade. (...) A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora (MARX e ENGELS, 1979, p. 118-119).

Na sociedade moderna, o homem que compreende o ser social é, pois, o homem que, ao se relacionar com a natureza e com outros homens a partir do trabalho, garante as condições para a sua sobrevivência e produz valor. Nesse sentido, o trabalhador é subjugado pela exploração capitalista e, mesmo diante da expressão burguesa da liberdade, se mantém nas condições de exploração não mais como um servo, mas como um trabalhador livre que vende sua força de trabalho.

O movimento histórico que transforma os produtores em trabalhadores assalariados aparece, por um lado, como libertação desses trabalhadores da servidão e da coação corporativa, e esse é o único aspecto que existe para nossos historiadores burgueses. Por outro lado, no entanto, esses recém-libertados só se convertem em vendedores de si mesmos depois de lhes terem sido roubados todos os seus meios de produção, assim como todas as garantias de sua existência que as velhas instituições feudais lhes ofereciam. E a história dessa expropriação está gravada nos anais da humanidade com traços de sangue e fogo (MARX, 2013 p. 787).

Se a relação social estabelecida na contemporaneidade é essencialmente uma relação produtiva, o trabalho assume uma posição central na compreensão dessa relação, uma vez que é pelo trabalho, como dito anteriormente, que o homem cumpre suas necessidades vitais, e é pelo trabalho que as mercadorias possuem equivalência para a troca e para a satisfação dessas necessidades. O que chama a atenção de Marx para a crítica à sociedade capitalista é o fato de haver uma expropriação dos produtores que, não possuindo os meios para produzir, possuem apenas o tempo e a força de trabalho para vender como mercadoria, com a finalidade de adquirir também mercadorias e garantir sua sobrevivência.

O marxismo pondera a sobredeterminação econômica da sociedade como base estrutural que cria uma superestrutura ideológica e corrobora, a partir das organizações relacionadas à cultura e aos aspectos políticos e jurídicos, para a manutenção de exploração sobre o trabalho. Uma análise temporal e pedagógica dessa perspectiva pode nos conduzir ao questionamento da pedagogia das competências implementada pela Reforma do Ensino Médio, ao vulgarizar a temática trabalho no documento da Base Nacional Comum Curricular que norteia os currículos escolares, além de incutir a ideia de liberdade e protagonismo, vinculado à meritocracia e ao empreendedorismo, conceitos-chaves na economia neoliberal.

Essa retomada aos clássicos da Sociologia nos permite perceber que o vínculo entre o indivíduo e a sociedade se liga a uma perspectiva do social, e é justamente nesse ponto que recorreremos à análise das políticas educacionais, pois, reconhecendo a trama social, temos a chave para compreender a pedagogia das escolas. Não nos basta descrever e identificar o teor legal e discursivo desses documentos sem perceber neles o valor real que se dá à liberdade e à democracia.

Quando ambos estão apenas no limite da lei e não transcendem ao social, ou seja, quando a liberdade e a democracia se reduzem ao seu aspecto formal, as desigualdades sociais se cristalizam e os estudantes são igualmente preparados para serem exitosos por meio do *protagonismo juvenil* e encorajados pelo *Projeto de Vida*. Qual o problema disso? Primeiramente, os indivíduos se apresentam em distintas condições, que deveriam ser consideradas antes de se propor uma base comum; segundo, porque os papéis se invertem, afinal, é por meio da educação, enquanto atividade formadora, que podemos proporcionar aos estudantes o acesso ao saber, à cultura, à arte, além de atitudes morais e éticas. Seu propósito deve percorrer a formação humanizadora e totalizadora que proporcione ao indivíduo, enquanto ser social, instrumentos para que conheça sua condição e os limites para sua ação. É justamente nesse aspecto que o sentido para a formação humana deve ser descortinado e amplamente perseguido.

## SENTIDO E DESAFIOS DA FORMAÇÃO HUMANA

A escola, desde os tempos remotos, possui a árdua missão de promover, juntamente com a família e o Estado, a formação humana. É árdua porque é grandiosa e requer a mobilização de inúmeros agentes sociais para sua promoção e, uma vez que esse sentido não esteja claro, as atividades concretas das escolas poderão perder sua base de sustentação e, mesmo que haja um documento orientador, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular, as escolas sentirão dificuldade em garantir o acesso e a permanência dos seus estudantes, pois conta com uma padronização de ações que extrapolam suas reais necessidades.

Nesse ponto, em que nos dedicamos ao sentido da formação humana, deparamo-nos com uma incompatibilidade de concepções justamente por evidenciar na Base Nacional Comum Curricular uma proposta de formação que se intitula *integral*, definida no documento como superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento diante do protagonismo do estudante. Daí a estruturação do currículo em base comum e itinerários formativos, no ensejo pelo desenvolvimento de habilidades como realização formativa para lidar com as constantes transformações da atualidade.

Contrária a essa concepção falaciosa, uma vez que promove o estreitamento do currículo e da formação humana, percorremos a formação omnilateral do sujeito, proporcionada por uma educação que promova conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos historicamente sistematizados, visando a formação para o desenvolvimento intelectual, físico e psíquico dos futuros trabalhadores, e não apenas o desenvolvimento de habilidades, mas que se encontra sitiada pelas condições materiais atuais para sua realização.

Conforme Mészáros (2008, p. 43), “as determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais”. Romper com tais determinações do capital significa romper com todo o sistema de internalização que coopera em legitimar através da educação a posição atribuída a cada indivíduo, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital.

Um relevante desafio para o sentido da educação se desdobra consoante com essa abordagem de Mészáros, ou seja, não é por meio de uma ação revolucionária e heroica que o indivíduo poderá romper com a influência do capital sobre a educação, nem tampouco uma reforma educacional ou uma política pública poderá garantir a autonomia das escolas na garantia de uma educação preocupada com a formação dos indivíduos de maneira mais ampla e heurística. É, ao contrário, agindo de forma concreta e ativa a partir da educação que extrapola o campo formal e que acompanha os indivíduos durante toda a vida e em todos os momentos.

Nesses termos, Pierre Bourdieu defende que

Cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente

interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 2007, p. 41 - 42).

O êxito escolar é uma garantia para a permanência na escola, e esse, por sua vez, se constitui como elemento importante para analisar a manutenção e a reprodução das desigualdades sociais. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD de 2019, no Brasil, em valores percentuais, do total de pessoas de 14 a 29 anos que nunca frequentaram escola ou que já frequentaram e não concluíram o ensino médio ou curso equivalente, 39,1 precisavam trabalhar; 29,2 não tinham interesse em estudar; 9,9 se afastaram por gravidez; 5,2 tinham de realizar afazeres domésticos ou cuidar de crianças, adolescentes, idosos ou pessoas com deficiência; 3,2 não tinham escola na localidade, vaga ou turno desejado, 3,7 por problemas de saúde permanente e 9,7, por outros motivos.

São esses dados que legitimam a necessidade das Reformas Educacionais e nos levam a crer que estamos diante de uma educação que precisa sofrer alguma mudança para garantir o êxito escolar. Portanto, não podemos desvincular o êxito escolar das perspectivas de construção desses sujeitos. Esses dados refletem a intrínseca relação entre a educação e o mercado de trabalho no Brasil e evidenciam que, se por um lado, a demanda por trabalho atrai os jovens e os afasta da escola para complementar a renda familiar; por outro lado, a Reforma do Ensino Médio brasileiro não rompe com a relação de dependência e desigualdades sociais, pois acentua o desenho de um sistema de ensino amplamente voltado para os interesses de exploração neoliberal. A lógica do mercado que atrai os indivíduos pela demanda da sobrevivência se insere nas escolas e dão ao ensino o sentido de preparação para o trabalho.

Resta, porém, adentrar essa questão a fim de vislumbrar se, por essa proposta, a educação possibilitará maior igualdade social ou contribuirá para a reprodução de um sistema injusto comandado por uma elite e seus interesses de classe. Conforme nos demonstra Marival Coan (2014) em seus estudos sobre as experiências realizadas no Brasil, na América Latina e na União Europeia, desde a década de 1990, com projetos que implementam o empreendedorismo no ambiente escolar com o slogan de que é necessário “aprender a empreender”, os adeptos do capitalismo utilizam de todos os espaços, como é o caso da educação, para manter sua hegemonia.

“Diante das transformações econômicas, políticas e sociais no atual mundo globalizado, há grande apelo para a inserção do empreendedorismo na educação, inclusive com a formulação de uma suposta pedagogia empreendedora voltada à criação de uma cultura empreendedora como meio eficaz para formar sujeitos aptos a enfrentarem os desafios que se apresentam” (COAN, 2014, p. 145).

O equívoco dessa assertiva, conforme o próprio autor apresenta, consoante também com Mészáros (2008), é o fato de que não basta ao estudante adquirir um conhecimento



sobre empreendedorismo para que a chave do sucesso seja alcançada contra o desemprego e as crises da economia moderna, fazendo uso de mecanismos do próprio sistema que cria a crise a que está imergido. É necessário garantir uma formação crítica aos estudantes por meio de instrumentos que os possibilitem conhecer essencialmente a realidade em que vivem. Porém, na contramão dessa necessidade e cooperando com o slogan do empreendedorismo nas escolas, mais recentemente, com a Reforma do Ensino Médio, implementada pela Lei n. 13.415/17 (BRASIL, 2017), o currículo escolar deverá oferecer, além da base comum, componentes curriculares que atuam diretamente na formação técnica, além de projeto de vida e empreendedorismo. O que não é dito é que, para desenvolver as aulas desses componentes curriculares que compõem os itinerários formativos, houve um sacrifício com a redução dos componentes curriculares da base comum, como é o caso das disciplinas de Sociologia, Filosofia e Arte, que deixaram de ser obrigatórias, sendo que contribuem para a construção dos sujeitos e constituem instrumentos eficazes na formação omnilateral.

Constatamos, assim, conforme Guimarães (2020), que os princípios do liberalismo e do neoliberalismo desprezam os valores políticos e democráticos que constituiriam uma vida justa e igualitária, reduzindo as escolas ao ofício de preparar os indivíduos para o mercado.

Se atualmente a vida tem sido isso, então os educadores têm muito a contribuir em seus respectivos ofícios de ensinar, sejam eles das áreas das ciências, das artes, das letras, das tecnologias ou da filosofia. Por outras palavras, antes de se pensar em formar os indivíduos para as profissões ou para o mercado de trabalho, talvez fosse necessário pensar também, com mais intensidade, o que é um homem, o que é a vida e o que é a sociedade (GUIMARÃES, 2020, p. 104).

Nenhuma reforma educacional poderia esvaziar a escola de seus princípios fundamentais e da sua importância enquanto instituição social instituinte e instrutora, ou seja, é pela escola que os indivíduos, dotados das mais variadas heranças culturais e sociais serão conduzidos a uma formação. Cabe então aos docentes, mesmo diante de um currículo reduzido, o compromisso com a transposição didática dos saberes, da cultura e das práticas.

### NOS TRILHOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A partir da década de 1990, como tentativa de superar o atraso no desenvolvimento econômico e social adquirido como herança colonial e no período ditatorial, nosso país passa por um processo de democratização que reflete também nas políticas educacionais. Essa ocasião significava mais uma oportunidade para que a educação reafirmasse sua importância diante das mudanças históricas e urgentes que o país necessitava, além de representar o momento propício para as reivindicações em torno da transformação da escola pública e do avanço educacional, acenando para a escola como um espaço de formação de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de exercerem sua cidadania.

Silva Júnior (2002), na obra *Cidadania Negada*, nos apresenta as encruzilhadas da ação de reformadores num contexto que requer drásticas mudanças estruturais, ou seja, o autor lista uma série de reformas implementadas no Brasil desde a década de 1990, contexto em que graves problemas estruturais assolavam nosso país. Seu estudo comprova que a modernização de uma sociedade não pode se dar apenas pela via da reforma educacional desvincilhada da estrutura econômica.

A reforma educacional é produzida por meio de uma profusão de medidas jurídico-administrativas, mas, destaca-se, sobretudo, a natureza qualitativa de tais mudanças. (...) assistimos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico MEC/CNE, dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, das diretrizes curriculares para cursos de graduação, da regulamentação dos cursos seqüenciais, dos Processos de Avaliação da Educação Brasileira, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, da Descentralização ou Desconcentração da gestão educacional, da reorganização da educação superior, da eventual mudança do conceito de Autonomia Universitária na Constituição ou sua regulamentação, do autoritário decreto sobre a formação de professores, etc.

Todas essas leis, decretos-leis e outros expedientes jurídico-administrativos nos levam a crer em larga e profunda mudança na educação brasileira, na direção da construção e fortalecimento da cidadania e do aumento das possibilidades de emprego por meio dos discursos dos reformadores ou de seus arautos com grandes espaços e tempos na mídia, mediante o alardeamento do novo cidadão brasileiro, cujo perfil teria como pilares o modelo de competência e da empregabilidade. Muito convincente, não fosse a conjuntura brasileira, com seus traços acentuados na segunda metade da década de noventa. (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 243-4)

A modernização capitalista promovida também pela mundialização do capital fez com que a educação assumisse alguns dos seus elementos a partir do trabalho e da consciência do trabalhador. Dito de outra forma, o impacto do capitalismo e de suas nuances pelo trabalho refletiu sobre as reformas educacionais e contribuíram para que as qualidades da esfera privada invadissem a esfera pública. Resultado: o trabalho foi precarizado, a educação instrumentalizada e o capital mundializado.

Assumir essa posição não significa que desconsideramos as lutas sociais em favor da conquista de muitas reformas, como é o caso da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Essa lei traz a influência das lutas políticas, pois representou em seu texto uma maior consciência e presença do direito à educação, considerando como educação básica desde a educação infantil até o Ensino Médio, e o direito à diferença. Porém é considerável elucidar que os indivíduos recebem fatias diferentes em relação à conquista dessas reformas.

Os movimentos contrários a essas conquistas sociais foram fortemente combatidos em favor de uma reforma curricular que atendesse muito mais aos interesses do mercado

do que a formação humana como um direito para todos. Assim, a partir de 2017, os representantes do ideário conservador no poder, acelerou o processo de reforma do Ensino Médio, com a perspectiva técnica profissionalizante.

O predomínio de cursos curtos de qualificação profissional em detrimento de cursos técnicos na implementação do itinerário de formação técnica e profissional evidencia o sentido da profissionalização que a reforma do Ensino Médio vem a promover: uma profissionalização rápida para a realização de trabalhos simples e cada vez mais precários. (PIOLLI e SALA, 2020, p. 82)

Uma velha/nova narrativa retoma os discursos dos reformadores do Ensino Médio em relação aos conteúdos dessa qualificação. Com a proposta de haver diferentes formatos de oferta de cursos de nível médio, prometem maior qualificação, competência e habilitação profissional aos jovens, acenando para um futuro de empregabilidade, emancipação e empreendedorismo. Segundo os autores em tela, o que ocorre é uma distribuição desigual e diferenciada tanto na educação escolar quanto na formação profissional para atender a demanda do capital, cada vez mais atravessada pelo uso da microeletrônica, gerando diferentes frentes de trabalho. Sendo assim:

A “diversificação e flexibilização” da formação proposta pela reforma do Ensino Médio vêm a coincidir com “a necessidade de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas” (p. 340), desmascarando o discurso que apontaria para a necessidade geral de elevação dos níveis de conhecimento e da capacidade de trabalhar intelectualmente. (PIOLLI e SALA, 2020, p. 84)

A questão é perceber que essa distribuição desigual e diferenciada oferecida, tanto no ensino regular quanto profissionalizante, irá incidir sobre a vida dos jovens, pois sua ênfase será sobretudo na oferta de cursos curtos de qualificação profissional, em detrimento de cursos de formação integral e emancipação humana.

É justamente nesse ponto que Libâneo (2012, p. 16) escancara a realidade da escola pública brasileira que, “num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres.”

Sob o amparo legal, a escola foi perdendo autonomia e as políticas educacionais foram transformando o espaço do conhecimento em espaço de acolhimento através do estreitamento do currículo escolar sob o pretexto da educação empreendedora e integral. A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional está em consonância com o Sistema Nacional de Educação – SNE, em pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular da educação básica.

A temática Base Nacional Comum não é um assunto novo. Está prevista na Constituição de 1988 para o Ensino Fundamental e foi ampliada para o Ensino Médio com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), a partir da Lei n. 13.005/2014, o que

se assemelha aos Parâmetros Curriculares Nacionais, da década de 1990 e às Diretrizes Curriculares Nacionais, elaboradas e aprovadas pelo CNE, Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, e homologadas pelo MEC entre os anos de 2009 e 2011.

Na LDB (Brasil, 1996), no Inciso IV:

Art. 8. prevê que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

O PNE, especialmente nas Metas 2, 3 e 7 - estratégias 2.1; 3.2 e 7.1, respectivamente, indicam a atribuição do MEC, em articulação com os estados, Distrito Federal e municípios, de encaminharem ao CNE diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a base nacional comum dos currículos, respeitadas a diversidade regional, estadual e local. O que não está claro nessa legislação é a forma como cada unidade escolar, de todos os níveis, será capaz de garantir a igualdade social, que é um objetivo claramente estabelecido no documento da BNCC, dadas as condições de desigualdade em que as próprias escolas se encontram. Já adiantamos, entretanto, que não se trata apenas de melhorar as estruturas físicas das escolas, mas de considerar todo o contexto que as envolve, que vão além das instalações físicas, como as condições de trabalho dos professores e a situação social dos estudantes e seus familiares. Uma Reforma Educacional não conseguiria solucionar tudo isso, mas, ao ser proposta, ela deve considerar tudo isso, caso contrário, em condições de desigualdade, é impossível que haja uma formação que alcance a igualdade social, e, principalmente, considerando as artimanhas que as demandas capitalistas impõem e esperam das escolas.

A Lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017), altera a LDB e acresce o art. 35-A e estabelece:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

O que se vislumbra nesse aparato jurídico e complementa desfavoravelmente as desigualdades de condições dos diversos sistemas de ensino é a pedagogia das competências da Base Nacional Comum Curricular, documento que norteia os currículos de todas as escolas públicas e privadas em território nacional e promove um esvaziamento

no currículo da escola pública, pois a interdisciplinaridade proporcionada pela organização do currículo, por área de conhecimento, além da centralidade do Projeto de Vida, depende muito mais da maneira como os docentes atuam e das condições das escolas do que propriamente de uma conjuntura legal. Novamente vislumbramos uma escola acolhedora para as classes subalternas contra uma escola para a formação direcionada às classes privilegiadas.

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (BRASIL, 2017, p. 468)

Temos, pois, o governo da educação pelo capital. Nesse aspecto, sempre que o capital governa, os interesses privados e individuais se sobrepõem aos interesses públicos. Assim sendo, segundo Guimarães (2020, p. 103), “as relações não são políticas ou democráticas, são individuais porque o que faz sentido é somente o eu e o outro, sendo esse outro aquele de que se pode obter alguma vantagem. O problema se radicaliza porque também o outro deseja o mesmo.”

O contraditório é que, mesmo na escola pública acolhedora, voltada para a concepção da pedagogia das competências como um conjunto de saberes mobilizados em situação de trabalho, cujos componentes são *os saberes*, o *saber-fazer*, e o *saber-ser*, haverá o despertar para o individualismo à sombra do empreendedorismo do próprio ser. A obrigatoriedade do ensino na educação básica universalizou o acesso, porém o êxito escolar que definirá a permanência e o prosseguimento nos estudos estarão, em larga escala, comprometidos pelo êxito de cada estudante ao empreender seu projeto de vida.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais uma vez o capital é legitimado pela razão. Desde tempos remotos, a escola persegue as perspectivas utilitaristas e pragmáticas, que se constituíram em fortes aliados às demandas do capital. A contemporaneidade e o desenvolvimento do mercado não possibilitaram uma autonomia por parte da educação. Pelo contrário, o ensino cede lugar à gestão que relaciona o valor da escola à sua eficácia social e econômica. Aqui se explicam as reformas educacionais financiadas por grandes grupos do capital privado.

Afinal, quem está a serviço de quem? Nesse cenário, a cultura cede lugar aos valores do mercado e da empresa e o saber deixa de ser o centro da escola, ao mesmo tempo em que a autoridade intelectual do professor também sofre uma derrota diante do protagonismo juvenil e da redução dos conteúdos.

A mesma razão que desencanta e explica o obscuro, quando vista superficialmente, encanta e imobiliza os sujeitos. Assim sendo, coopera para a exploração e a hegemonia econômica, política e social de grupos minoritários e se coloca a serviço do capital em nome do progresso, da equidade social e da promoção de uma educação para todos.

A qualidade da educação transcende os limites das políticas públicas e suas inúmeras reformas. É preciso reverberar, através da resistência e da participação ativa, estratégias capazes de cooperar para o fim da dualidade da escola pública, e não é através de uma reforma que traz como consequência o esvaziamento do saber que isso será alcançado. O professor, em sala de aula, enfrentará mais esse desafio, considerando que se faz necessário agir para além do que está prescrito na legislação e ressaltar a importância do projeto político de cada escola e da metodologia docente para o processo emancipatório humano. É na escola que os indivíduos deverão fazer uso do conhecimento e do repertório que possuem para questionar a realidade vivida e buscar, através da crítica e da reflexão, a compreensão dos mecanismos sociais, principalmente, partindo da percepção das contradições acerca do mundo do trabalho.

Tudo isso é contraditório ao proposto nas reformas educacionais instituídas, por não eliminar as desigualdades de saberes, contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais. A questão que se coloca não é a luta contra uma educação que forma para o trabalho, mas uma educação que coopera para formar trabalhadores alienados e aptos a atuar pragmaticamente no mundo do trabalho.

## REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). 9 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.
- BOURDIEU, P. O mercado dos bens simbólicos. In: BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século Edições, 2003.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 16 out.2017.
- 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, 26 de junho de 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 23 mar. 2017.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília/DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 06/03/ 2018.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei n ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Retira a obrigatoriedade da Sociologia como componente disciplina no ensino médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: nov. 2020.
- 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 23 mar. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Programa de Apoio à Implementação da BNCC – ProBNCC**. Documento Orientador 2019. Disponível

em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc\\_orientador\\_probnc\\_2019.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probnc_2019.pdf). Acesso em 11 de ago. de 2021.

COAN, M. Educação para o empreendedorismo como slogan do capital. In: EVANGELISTA, O. (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Ed. Junqueira & Marim, 2014. p. 141-172.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. Tradução de Eduardo Lúcio Nogueira. 9ª ed. Editorial Presença. Lisboa, 2004.

GUIMARÃES, G. Os princípios do liberalismo e do neoliberalismo e as dificuldades da crítica em educação. **Inter-Ação**, Goiânia, vol. 45, n. 1, p. 96-107, jan./abr. 2020, Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/61118/34791>

GUIMARÃES, G. Os sentidos da formação para os gregos. In: COELHO, Ildeu Moreira. **Educação, cultura e formação**. Goiânia: PUC-GO, 2009, p. 125- 138 (PDF).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua anual**, 2019, acesso em 24 de novembro de 2020. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7218#resultado>

LIBÂNIO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/>

MARX, K e ENGELS, F. **Teses sobre Feuerbach**. São Paulo, Alfa-Omega, 1977.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. (PDF)

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

PIOLLI, Evaldo e SALA Mauro. Reforma do Ensino Médio e a formação técnica e profissional. *Revista USP* • São Paulo • n. 127 • p. 69-86 • outubro/novembro/dezembro 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/joaor/Downloads/180047-Texto%20do%20artigo-458178-1-10-20201216.pdf> > Acesso em 04/10/2021.

SILVA JUNIOR, J. R.. Reformas educacionais, reconversão produtiva e a constituição de um novo sujeito. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G.. (Orgs.) **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 243-261.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.