

A REFORMA NEOLIBERAL DO ENSINO MÉDIO E A GRADUAL DESCARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

LA REFORMA NEOLIBERAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDÁRIA OBLIGATÓRIA Y LA GRADUAL CARACTERIZACIÓN ERRÓNEA DE LA ESCUELA

THE HIGH SCHOOL NEOLIBERAL REFORM AND THE GRADUAL DECHARACTERIZATION OF SCHOOL

Rita de Cássia Duarte¹

José Luis Derisso²

Resumo: A proposta deste artigo é analisar criticamente a Reforma do Ensino Médio contextualizando-a num cenário de avanço das reformas neoliberais que se iniciam no Brasil com a Reforma do Estado na década de 1990 e que são fortemente retomadas no final de 2016 por meio de emendas constitucionais que impõem retrocessos nas leis trabalhistas e nos direitos sociais. Identificamos que a Reforma do Ensino Médio guarda proximidade com a teoria do capital humano da década de 1960 e que se orienta para a formação de dois tipos de escola pública, uma orientada para o acesso ao ensino superior e outra para uma educação dita de formação profissional.

Palavras chave: Políticas Educacionais, Neoliberalismo, Educação.

Resumen: El propósito de este artículo es analizar críticamente la Reforma de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y contextualizarla en el escenario de avance de las reformas neoliberales que empiezan en Brasil con la reforma del Estado en la década de 1990 y son fuertemente reanudadas a finales de 2016 a través de enmiendas constitucionales que imponen los retrocesos en las leyes laborales y en los derechos sociales. Se encontró que la Reforma de la Educación Secundaria Obligatoria tiene proximidad con la teoría del capital humano de la década de 1960 y que está orientada hacia la formación de dos tipos de escuela pública, una orientada a acceder a la educación superior y otra para una educación dicha formación profesional.

Palabras clave: Políticas Educativas, Neoliberalismo, Educación.

Abstract: The purpose of this article is to critically analyze the High School Reform contextualizing it in a progress of neoliberal reforms scenario that began in Brazil with the State Reform in the 1990 decade and that are strongly resumed at the end of 2016 by means of constitutional amendments that impose regression in labor laws and social rights. We identified that the High School Reform is closely related to the theory of human capital of the 1960s and that it is oriented toward the formation of two types of public schools, one oriented toward access to higher education and another for a so-called professional education.

Keywords: Educational Policies, Neoliberalism, Education.

Introdução

O Brasil vive uma crise política institucional sem precedentes após o golpe institucional que depôs a presidente da república em 2016 e que, por sua vez, foi motivado pela reorientação política da grande burguesia brasileira frente aos reflexos da crise econômica e financeira internacional. Reorientação que decorreu em grande parte da desconfiança na capacidade do Governo de Dilma Rousseff fazer os ajustes econômicos reclamados pelo capital no sentido de satisfazer as demandas do mercado mundial

globalizado e de garantir a continuidade do processo de acúmulo de capitais e de concentração de renda. O pacote de medidas anunciado após o *impeachment* de 2016 contou com amplo apoio midiático por meio de um discurso praticamente uníssono segundo o qual é necessário retroceder no plano dos direitos trabalhistas e sociais garantidos constitucionalmente para recuperar a confiança dos investidores e promover a retomada do crescimento econômico.

É nesse cenário que o governo interino de Michel Temer lança mão de uma Medida Provisória (BRASIL, 2016b) que reforma o ensino médio. Medida que embora não pareça num primeiro momento ser de cunho econômico, e sim ideológico, uma vez que impõe uma orientação tecnicista e produtivista para a escola pública, mas que se coaduna com outras medidas econômicas tais como a que regulamentou o trabalho terceirizado que abre a possibilidade desta forma de contratação atingir a profissão docente.

Diretrizes neoliberais para a educação pública

Desde o final do século XX, o Brasil tem procurado ajustar sua política econômica e de gestão do Estado sob orientação dos organismos internacionais tais como o FMI e o Banco Mundial. Tal orientação foi ensejada pela dependência do país para com estes organismos em função do elevado endividamento externo, sendo que os principais resultados esperados deste ajuste – ou reforma do Estado, conforme se convencionou chamar – tem sido a redução dos gastos públicos e a abertura do mercado interno. O primeiro por meio de cortes nos programas sociais e privatizações de empresas estatais e o segundo por meio da eliminação de subsídios e redução de tarifas protecionistas. Tal reforma foi apresentada pelo discurso oficial como uma modernização necessária para ajustar-se aos novos tempos, modernização esta pautada em princípios de racionalização de recursos e otimização das condições do país para concorrer no mercado mundial.

Nesse cenário, é atribuída à escola pública a tarefa de remodelar-se para atender às mudanças no mundo do trabalho e ao seu caráter competitivo e globalizado, impondo uma formação escolar que tenha por base o desenvolvimento de habilidades e competências ao invés do acesso ao conhecimento socialmente produzido. Para tanto, forjou-se a ideia de que vivemos na sociedade do conhecimento, uma vez que o saber produtivo se encontra à mão, bastando apenas saber manipular os instrumentos que levam até ele. Neste sentido, ganhou relevância a informática e a crença de que a inclusão digital, por meio do acesso à Internet, constituiria um importante passo para o desenvolvimento na juventude das competências necessárias ao novo tempo.

O papel que ora se atribui à educação – do ponto de vista da visão hegemônica a partir do Estado e assentado no ideário burguês neoliberal - guarda proximidade com a perspectiva tecnicista das décadas de 1960/70 para a qual a escola deveria formar capital humano para o desenvolvimento econômico do país, uma vez que para esta teoria, segundo Frigotto,

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidade intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e

complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda. (1989, p. 40)

Quando surge a teoria do capital humano vivia-se num cenário de reerguimento das economias nacionais após o caos produzido pela Segunda Guerra Mundial, hoje, porém, vivemos no contexto de uma economia globalizada. Em ambos os casos, a ideia que está na base do surgimento da escola pública de viés republicano, que se assenta na perspectiva de formação humana, é contraposta pela tese da formação de capital humano para o desenvolvimento econômico da nação. A educação é então entendida como uma condição determinante para a manutenção do desenvolvimento econômico no contexto da globalização internacional.

A aplicação da teoria do capital humano foi acompanhada do surgimento de uma tendência pedagógica denominada tecnicista, originária dos Estados Unidos da América, que inspirou as reformas da educação nos primeiros anos da ditadura militar brasileira. Convém invocar a apreciação crítica que Dermeval Saviani fez nos idos dos anos oitenta do Século XX e que se mantém atual nesta segunda década do Século XXI segundo a qual a escola ganha evidência para os defensores da teoria do capital humano “uma vez que consideram que a educação é funcional ao sistema capitalista não apenas ideologicamente, mas também economicamente enquanto qualificadora da mão-de-obra (força de trabalho)” (SAVIANI, 1994, p. 152).

É importante ressaltar que o tecnicismo foi antecedido pelo movimento escolanovista do final do século XIX e início do XX que propôs a reorientação do ensino, até então centrado no professor e nos conhecimentos acumulados, para um ensino centrado no interesse e nas necessidades do aluno, embasado na experimentação. Proclamou-se naquela época que estaríamos vivendo uma revolução copernicana na educação, em analogia à superação da visão geocêntrica do universo pela teoria heliocêntrica de Nicolau Copérnico, no século XVI. A orientação escolanovista buscava responder, a partir do ideário liberal clássico, à necessidade da industrialização que requeria mão de obra escolarizada e formação de um indivíduo adaptado ao industrialismo. Tal fato nos ajuda a perceber que desde o final do século XIX as pedagogias hegemônicas foram atribuindo um papel cada vez mais pragmático à educação escolar, contribuindo assim para o esvaziamento de seus fins originários que se assentavam na perspectiva de formação integral em consonância com o ideal de emancipação humana por meio do conhecimento científico, ideal este apregoadado pelo pensamento burguês revolucionário que norteou as revoluções burguesas do século XVIII até a primeira metade do século XIX. O tecnicismo, ancorado no mesmo ideário liberal, reforça o aspecto pragmático da educação escolar defendido pelos escolanovistas.

A crise da educação brasileira e a reforma do ensino médio

Num quadro de acelerado avanço do conhecimento técnico e científico, a educação pública brasileira vivencia sérios problemas desde os anos iniciais do ensino fundamental até o ensino médio. Este último tem registrado resultados pífios nas provas de avaliação nacionais e internacionais, como na recente

avaliação do “Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), principal pesquisa da educação mundial” (SHALON, 2016).

Os números da pesquisa acima indicam que a educação pública carece de investimento por parte do poder público em caráter emergencial. Os problemas relativos à má formação dos estudantes arrastam-se desde as séries iniciais do ensino fundamental até estourar no grande funil constituído pelo ensino médio. Nesse último ciclo não é difícil encontrar alunos acima da idade adequada, alguns com sérias defasagens de alfabetização e ausência de conhecimentos básicos da norma culta para construção de um texto, de noções mínimas de matemática e de raciocínio lógico, impactando as taxas de evasão e repetência.

O discurso oficial sobre os resultados alarmantes da educação brasileira – que é reproduzido sistematicamente pela grande imprensa e que do nosso ponto de vista corrobora no sentido de desnudar uma tendência a negligenciar a necessidade de investimentos na escola pública – inclina-se no sentido de atribuir a culpa desta situação aos professores, à perspectiva humanista adotada pelos cursos de formação de professores e aos cursos de licenciatura ministrados nas universidades públicas do país, daí a defesa de um ensino mais voltado para a prática docente e com menos fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos, estabelecendo assim uma dicotomia entre teoria e prática, conforme se pode apreender da entrevista que no ano de 2008 a então secretária da educação do Estado de São Paulo concedeu para uma revista de grande circulação na qual disse: “Num mundo ideal, eu fecharia todas as faculdades de pedagogia do país, até mesmo as mais conceituadas, como a da USP e a da Unicamp, e recomençaria tudo do zero” porque estes cursos privilegiam, segundo ela, as “discussões sobre as grandes questões do universo e os maiores pensadores da humanidade, mas ignoram o básico sobre didática” (WEINBERG, 2008).

Vale lembrar o que já enunciamos no tópico anterior, que paralelamente à reforma econômica do estado e da educação adotou-se uma orientação pedagógica de cunho construtivista que repousa numa concepção de indivíduo comprometido com o ideário neoliberal, uma vez que para esta orientação pedagógica a construção do conhecimento é um fenômeno subjetivo que instrumentaliza o indivíduo a desenvolver competências para adaptar-se e sobreviver num mercado competitivo, o que corrobora com a visão neoliberal segundo a qual ao defender seus interesses particulares cada indivíduo se insere numa ordem social regulada pela mão invisível do mercado e contribui para o desenvolvimento e aprimoramento da mesma.

Como consequência da adesão e aplicação desse modelo pedagógico na escola pública, que se soma a um processo de precarização do trabalho docente para contenção de gastos – um dos objetivos das reformas da educação –, nota-se que a escola vem se descaracterizando com relação à sua finalidade precípua de difundir e socializar os conhecimentos humanos e aprofundando o processo de alienação já existente na sociedade capitalista, ao invés de combatê-lo.

É nesse contexto político e educacional que o governo federal lança mão de uma Medida Provisória (BRASIL, 2016b) que prevê mudanças para o Ensino Médio em todo o país, medida esta que num curto espaço de tempo foi aprovada e homologada. O argumento contido na exposição de motivos

da Medida é o de que a função social atribuída ao Ensino Médio pelo artigo 35 da LDB sancionada em 1996 que “prevê que o ensino médio deverá consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, bem como formar indivíduos autônomos, capazes de intervir e transformar a realidade” não atingiu o resultado previsto, mas ao invés de reafirmar tal perspectiva e de apontar formas de alcançá-la, o texto indica que há “um descompasso entre os objetivos propostos por esta etapa e o jovem que ela efetivamente forma” (BRASIL, 2016a, 2), e assim propõe reorientar tal perspectiva.

O MEC se fundamenta numa “pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento - CEBRAP, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC”, que teria evidenciado “que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina”, isso para dizer que o modelo de ensino médio existente no país é inadequado, e constata que “atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” (BRASIL, 2016a, 4).

Proposições do Projeto de Reforma do Ensino Médio

Baseado no argumento da ineficiência do atual modelo de ensino médio, o texto da Medida Provisória propunha³,

(...) como principal determinação a flexibilização do ensino médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos, inclusive a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular (BRASIL, 2016a, 21)

Diz a medida que ao oferecer “além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional” estará se alinhando “às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef.” (BRASIL, 2016a, 18).

A vinculação que esta reforma guarda com a teoria do capital humano, que abordamos anteriormente, evidencia-se na defesa de um ensino médio que forneça formação técnica profissional a partir da preocupação com a formação técnica dos jovens e de uma formação preparatória para a continuidade dos estudos superiores, uma formação que se apresenta como especializada em consonância com o curso almejado pelo jovem. Este leque de “opções”, visa responder às demandas da juventude e alavancar o desenvolvimento econômico, conforme se pode apreender da passagem que segue:

Este é o momento mais importante e urgente para investir na educação da juventude, sob pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico. (BRASIL, 2016a, 14)

Urgência que é reafirmada alguns parágrafos à frente, substituindo desta vez a expressão “desenvolvimento econômico” por “desenvolvimento sustentável”, talvez com o intuito de tornar a expressão mais palatável atribuindo a ela a ideia de um processo mais humanizado e não exclusivamente preocupada com o mercado:

Resta claro, portanto, que o ensino médio brasileiro está em retrocesso, o que justifica uma reforma e uma reorganização ainda este ano, de tal forma que, em 2017, os

sistemas estaduais de ensino consigam oferecer um currículo atrativo e convergente com as demandas para um desenvolvimento sustentável. (Grifo nosso). (BRASIL, 2016a, 18)

Esta substituição, porém, não altera substancialmente a orientação teórico-metodológica da Reforma que combina a ideia de uma escola que forme capital humano para o desenvolvimento econômico nacional e simultaneamente mão de obra para o mercado. Uma mão de obra que em função do desemprego estrutural existente não tem sequer a garantia de ser empregada no mercado, por isso que é recorrente nos defensores da pedagogia das competências a afirmação de que a educação deve garantir a competitividade e a empregabilidade das futuras gerações. Ou seja, formar jovens para se estapearem no mercado do trabalho.

Prevê-se nesse projeto a flexibilização das disciplinas por meio de cinco itinerários formativos, assentados em cinco áreas de conhecimentos, a saber: “língua e suas tecnologias”, “matemática e suas tecnologias”, “ciências da natureza e suas tecnologias”, “ciências humanas e sociais aplicadas” e “formação técnica e profissional”. Lembrando que as disciplinas de Sociologia e Filosofia não constam como “disciplinas obrigatórias”⁴ para o Ensino Médio, cabendo a cada sistema de ensino a decisão de ofertá-las ou não. A ideia seria contemplar alguns temas específicos e diluí-los na área de conhecimento, no caso em questão “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”.

Tais propostas de mudança são extremamente preocupantes, pois ao invés de fortalecer a estrutura curricular existente – que a despeito do esvaziamento de conteúdos que as pedagogias do aprender a aprender têm promovido na escola pública, ainda se mantêm na perspectiva de formação baseada no conjunto dos conhecimentos elaborados – fragmenta-a e propõe aos jovens que “escolham” uma área composta pelos fragmentos que interessa para seu futuro profissional. E que fique claro que a crítica a Reforma do Ensino médio não significa defender a estrutura curricular existente como ideal, mas reconhecer que ela é expressão em grande medida de lutas travadas contra a orientação tecnicista e reacionária que a Ditadura Militar impôs à educação ao retirar algumas disciplinas que possibilitam a formação do pensamento crítico, tais como Sociologia, Filosofia e Psicologia, e reduzir drasticamente a carga horária de História e Geografia, substituindo-as por disciplinas como Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, cujos objetivos eram em grande medida fazer a apologia da ordem capitalista e do regime militar, denominado nos manuais destas disciplinas como democrático. Mesmo porque o sucesso ou insucesso de um currículo pressupõe uma série de outros fatores, a saber: a formação do quadro docente, o nível de valorização profissional do professor, o grau de aparelhamento material das escolas, a maior ou menor interferência do Estado na orientação pedagógica e na escolha de material didático, entre outros.

Talvez com o intuito de camuflar seu verdadeiro objetivo, que identificamos anteriormente como de formação de capital humano, o texto da Reforma prevê a transição para o ensino médio em tempo integral por meio da ampliação progressiva das atuais oitocentas horas anuais para mil e quatrocentas horas, sendo que sua organização poderá ser na forma de módulos ou sistema de créditos (BRASIL, 2016b). Acerca desta questão, entendemos que o aumento do tempo de permanência dos

estudantes na escola, sobretudo no quadro de precarização que se encontra a escola pública brasileira, não resultará obrigatoriamente em melhoria no aprendizado destes mesmos estudantes. E quanto a isto convém lembrar que o mesmo governo que implementa a Reforma do Ensino organizou sua base de apoio parlamentar para aprovar uma outra medida que limita por vinte anos a elevação dos gastos públicos ao índice oficial de inflação, não levando em conta sequer o crescimento vegetativo da população, o que equivale a reduzir gradualmente os investimentos públicos, inclusive na educação⁵.

Segundo a Reforma, relativamente à carreira docente, abre-se a possibilidade de contratação de “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação” (BRASIL, 2016b), o que contrariou o artigo 62 da LDB (Lei nº9394/96) e reforçou a possibilidade de que a profissão docente se constitua para alguns naquilo que vulgarmente chamamos de “bico” – um fenômeno que já existe dado o grau de precarização das escolas e da profissão – uma vez que outros profissionais poderão lecionar sem nunca terem frequentado cursos de formação docente. Também destacamos o fim da exigência legal de licenciatura plena, etapa de formação necessária para o pleno exercício da docência, possibilitando a volta das chamadas “licenciaturas curtas”⁶ que do nosso ponto de vista possibilita um rebaixamento no processo de formação profissional docente na medida em que ocorre de forma mais aligeirada, refletindo-se conseqüentemente na qualidade do ensino oferecido às próximas gerações de alunos das escolas públicas num futuro não muito distante.

As demandas que a Reforma do Ensino Médio busca responder

Quanto ao argumento de que os jovens necessitam de qualificação para o mercado de trabalho, convém ressaltar que a Reforma do Ensino Médio se volta para as redes públicas de ensino e que embora seja dito apenas de passagem que os “jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina” (BRASIL, 2016a, 4) é principalmente para estes jovens oriundos das classes trabalhadoras que a Reforma foi pensada, uma vez que as instituições privadas certamente continuarão a organizar seus currículos e programas de ensino a partir das necessidades de sua clientela, com a grade curricular que convém à mesma. Portanto, a limitação, ou em termos práticos, o cerceamento do ensino de disciplinas da área de humanas deverá ficar restrita num primeiro momento ao ensino médio das escolas públicas⁷.

Durante a Ditadura Militar – que algumas figuras da política institucional insistem em chamar de “revolução” com o intuito de exaltá-la e que alguns autores chamam de “regime militar” com o fim de relativizar seu caráter deletério –, o Governo procedeu a reformas que no caso da educação básica tinham teor muito parecido com a atual, acrescentando-se o fato de que ambas se afastaram da essência das leis de diretrizes da educação vigentes nos seus respectivos momentos. Para a educação básica, a Lei 5692 estabeleceu no ano de 1971 em seu artigo 4º que:

Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. (BRASIL, 1971).

Especificamente para o nível de ensino correspondente ao atual ensino médio naquele momento, o então segundo grau, estabeleceu que o Conselho Federal de Educação fixaria, “além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins” (BRASIL, 1971). O que não difere substancialmente do que está dito no parágrafo 18 da Exposição de Motivos da Medida Provisória 746:

Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância - Unicef.

Importante chamar a atenção para o fato de que a atual Reforma do Ensino Médio anuncia textualmente seu alinhamento com as premissas dos organismos internacionais, consequentemente com a orientação ideológica dos mesmos, ao passo que na Lei 5692/71 a orientação teórico-metodológica e ideológica da teoria do capital humano bem como sua vinculação aos interesses do capitalismo internacional não é explicitada.

Uma pessoa mais desavisada poderia se perguntar se não seria a preocupação com o conhecimento do assim chamado mundo do trabalho, na perspectiva da educação politécnica, o motor destas reformas. Em nossa compreensão este não é o caso, pois a perspectiva de uma educação politécnica não se assenta no aspecto pragmático das técnicas, mas na articulação destas com o desenvolvimento científico que a ensejou e com as relações sociais de produção no seio da qual se inserem os desenvolvimentos técnicos e científicos estudados. Nesta perspectiva, a educação politécnica identifica-se com o ideal de formação integral ou “omnilateral”, conforme o ideal grego antigo, ao passo que a Reforma implementa um modelo de formação alienada, fragmentária e desprovida da perspectiva de totalidade necessária para a compreensão da realidade.

A questão da educação profissional aparece nos textos legais dos dois períodos aqui comparados como possibilidades que competem aos sistemas de ensino regulamentar. No caso da atual reforma, é dada aos alunos a opção de escolher uma das cinco áreas, a saber: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Sendo assim, o esperado pelo governo interino promotor da Reforma é que a tendência pela escolha da última opção repouse justamente naqueles “jovens de baixa renda” que “não veem sentido no que a escola ensina”, enquanto os demais jovens farão outras escolhas.

Num sentido prático, teremos assim a oficialização da escola dualista, do modelo de escola capitalista constituído por duas redes de ensino. E um conhecedor dos autores crítico-reprodutivistas poderia antecipar então que estas duas redes sejam constituídas por uma que seria orientada para formar quadros dirigentes e outra, muito mais abrangente, para a formação de mão de obra, ambas no interior da escola estatal. Isto, porém, constitui uma interpretação equivocada dos possíveis resultados da Reforma, uma vez que no Brasil os dirigentes são na sua quase totalidade oriundos da rede privada de ensino, diferentemente da França das décadas de 1960/70, que inspirou os teóricos crítico-reprodutivistas, onde a rede privada de ensino era praticamente insignificante se comparada com a rede estatal. Sendo assim, o

que podemos esperar é que as duas redes que passarão a existir no ensino público estatal serão constituídas por uma destinada ao desenvolvimento de competências para o trabalho no sentido mais pragmático e outra voltada para o prosseguimento do ensino superior, em busca de ascensão social por meio de postos intermediários de trabalho no setor de produção ou serviços, do sucesso em pequenos empreendimentos ou de uma invejada profissão liberal, mas dificilmente as grandes funções empresariais ou políticas.

Em termos práticos, a oficialização das duas redes de ensino na escola pública estatal deverá se dar pela imposição de que cada escola “opte” por uma das cinco áreas, uma vez que a ampla maioria das unidades escolares do país não tem estrutura para oferecer mais de uma delas. Sendo assim, a escola tenderá a fazer sua escolha a partir do perfil de sua clientela, somando-se a isto a possibilidade de ingerência dos órgãos intermediários de gestão dos sistemas de ensino (diretorias, núcleos, etc.) no sentido de “orientar” as escolas a escolherem uma área em consonância com a oferta de professores especialistas naquela região. Por exemplo: não seria recomendável optar pela área de Ciências da Natureza se houver pouca oferta de professores de química ou biologia na região em questão, ao passo que a demanda por educação profissional pode ser coberta, mesmo que parcialmente, por “professores” sem formação docente que comprovem seu “notório saber”.

Sendo assim, a Reforma do Ensino Médio, tende a aprofundar o distanciamento social existente entre as duas classes fundamentais da sociedade capitalista, o proletariado e a burguesia, e identificar precocemente uma suposta “inclinação profissional” da juventude impondo aos jovens pobres praticamente um único caminho: o da formação profissional. Por outro lado, a Reforma dificulta, para não dizer inviabiliza, o desenvolvimento no interior da escola de um projeto contra hegemônico, segundo o qual a educação escolar deva se orientar na perspectiva da socialização dos conhecimentos historicamente acumulados, com o fim de aproximar cada indivíduo dos níveis mais elevados do conhecimento elaborado pelo gênero humano, expressos nos conhecimentos científico, filosófico e artístico, produzindo “direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p. 13).

Referências

BRASIL, Presidência da República do. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971: Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>, acesso em: 27/01/2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura do. *EM no 00084/2016/MEC* (Exposição de Motivos da proposta que ensejou a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016). Brasília, 2016a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>>, acesso em: 20/01/2016.

BRASIL. Presidência da República do. *MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016*. Brasília, 2016b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>, acesso em: 20/01/2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Produtividade da Escola Improdutiva*. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. Coleção Educação Contemporânea.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*, 5ª ed. São Paulo, Autores Associados, 2005.

SHALOM, David. Brasil levará ao menos 10 anos para sair de patamar indigente na Educação. *iG São Paulo*. 14/02/2016. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2016-02-14/brasil-levara-ao-menos-10-anos-para-sair-de-patamar-indigente-na-educacao.html>>. Acesso em: 26/03/2017.

WEINBERG, Monica. Premiar o mérito: entrevista com Maria Helena Guimarães de Castro. *Revista Veja*. Edição 2047 de 13 de fevereiro de 2008.

Notas:

¹ Graduada em História pela PUC de São Paulo, doutoranda em Educação Escolar na UNESP de Araraquara; membro do Grupo de Pesquisa Marxismo e Educação.

² Professor adjunto de Fundamentos da Educação na UNIOESTE em Cascavel/PR. Graduado em História pela Universidade de São Paulo; mestre em educação na área de Fundamentos em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e doutor em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara.

³ A Medida Provisória não mais existe uma vez que a Reforma foi aprovada e sancionada em fevereiro de 2017, praticamente sem alterações em relação ao texto base.

⁴ Vale ressaltar que o grande argumento da bancada governista para retirar a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia foi apontá-las como disciplinas voltadas para doutrinação marxista, responsáveis pela onda de ocupações dos prédios escolares por estudantes secundaristas contrários a reforma do ensino médio por todo o país.

⁵ Conforme a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 55, aprovada no Senado em dezembro de 2016.

⁶ Convém lembrar que tal modelo de formação docente criou um mercado de cursos de baixíssima qualidade nos anos setenta do século XX, fenômeno que tende a se repetir a partir de dois fatores conjugados: a flexibilização da exigência da formação docente e o fortalecimento das faculdades privadas que atualmente recebem gordos subsídios do Estado por meio do PROUNI, bem como dos cursos de licenciatura na modalidade de ensino à distância.

⁷ O que não quer dizer que temáticas e até mesmo conteúdos disciplinares inteiros não sejam negligenciados nas escolas privadas, porque num contexto de obscurantismo, o que não está descartado para o futuro do Brasil, a censura tende a ser geral, abatendo-se até mesmo sobre a classe que a impõe às demais. Não esqueçamos que o ideário burguês e seus receituários se impõem em termos práticos por agentes executores e não diretamente pelas melhores expressões intelectuais da classe burguesa.

Recebido em: 31/03/2017

Aceito em: 29/06/2017.