

AS CRISES DO CAPITAL, OS REODENAMENTOS ECONÔMICOS E SUAS CONSEQUÊNCIAS NAS POLÍTICAS DE ENSINO BÁSICO BRASILEIRO: UMA REFERÊNCIA À ECONOMIA E A POLÍTICA EDUCACIONAL

James Dean Brito Bastos

Universidade Federal do Maranhão-UFMA

jamesdeanbastos@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem como objeto central demonstrar que as crises iminentes do capital determinam o reordenamento epistemológico-pedagógico. Apresenta-se como objetivo explicitar a relação entre essas categorias e o modelo de Estado neoliberal. O referido trabalho caracteriza-se fundamentalmente como pesquisa bibliográfica decorrente dos estudos para elaboração de dissertação no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Longe de tomarmos esse quadro como fatalismo, o materialismo histórico-dialético, nos mostra que tal situação apesar de estrutural não é estática, pelo contrário, está sujeita as disputas e lutas enredadas no seio da realidade histórico-social.

Palavras-Chave: crises do capital; reestruturação produtiva, epistemológico-pedagógico; reforma educacional

1 PRELÚDIO

Este trabalho é decorrente da pesquisa bibliográfica empreendida para elaboração de dissertação no mestrado em educação. Objetiva-se compreender e refletir sobre o processo de crises do capital e as políticas educacionais, consequência desse processo. Para tanto, iniciaremos esse percurso tendo em vista o resgate da construção histórica do fenômeno, por entender que a recomposição histórica nos dá a condição de ler os fatos mais próximos da realidade. Como diz Freitag (1980), somente uma análise estrutural mais ampla das condições econômicas, políticas e sociais da sociedade permite responder satisfatoriamente às indagações que elaboramos para esse percurso em relação à educação básica brasileira.

Entendemos que é preciso mostrar, sem concessões, a crise e o colapso do capitalismo como determinantes nos processos de reordenamentos educacionais. Daí as concepções ontológicas e teóricas do processo histórico elaboradas pelo marxismo, continuam sendo a base que nos permite uma análise radical para desvendar a natureza e especificidades das relações capitalistas e, especificamente, da relação trabalho e educação. Assim para Marx, a instrução e o trabalho deveriam expressar seus objetivos de formação omnilateral, isto é, o desenvolvimento de todas as potencialidades físicas e culturais, contrariamente efetivada no modo de produção capitalista.

Explicitar as contradições diz Frigotto (1999), é preciso um esforço para ir à raiz das determinações múltiplas e diversas que constituem determinado fenômeno. Apreender as determinações do núcleo fundamental do fenômeno, sem o que esse fenômeno não se constituiria,

é o exercício por excelência da teorização histórica de ascender do empírico – contextualizado, particularizado e, de início, para o pensamento, caótico – ao concreto pensado ou conhecimento. Conhecimento que, por ser histórico e complexo e por limites do sujeito que conhece, é sempre relativo.

Desse modo, o texto está delimitado em duas epígrafes entrelaçadas organicamente. Na primeira nos propomos a analisar as nuances do sistema capitalista, buscando destacar as relações entre processo produtivo e inovação tecnológica, enfatizando o papel orgânico das crises nas reformas educacionais. Logo depois, buscamos situar as relações entre educação e capital que se configuram no seio do sistema, implicando, majoritariamente, na reprodução do mesmo por via da perspectiva neoliberal, sendo analisado o caso brasileiro identificando essa sujeição, nas reformas do ensino, paralelas e consequentes as transformações econômicas do sistema capitalista, após o que, traçamos nossas considerações finais.

2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA REDUZIDA AOS FATORES ECONOMICISTAS: uma concepção estruturada na Teoria do Capital Humano

A educação no Brasil, particularmente nas décadas de 1960 e 1970, de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções e valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, como afirma Frigotto (1999), foi reduzida, pelo economicismo, a uma dimensão de reprodução – “capital humano” – o trabalho se converte unicamente como dimensão de valor de troca, isto é, de mercadoria. Assim esta educação asceticamente abstraída das relações de poder passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Essa concepção de educação como “fator econômico”, continua o referido autor, vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classes, é capaz de operar o “milagre” da equalização social, econômica e política entre os indivíduos, grupos, classes e nações, trata-se de uma ilusão.

De acordo com Cardozo (2007), a política educacional brasileira a partir de 1964 pautou-se na Teoria do Capital Humano (TCH)¹, com o objetivo de tentar estabelecer relação direta e imediata e até mesmo subordinação à produção, isto é, adequá-la às exigências do crescimento econômico e à ordem política vigente à época². É preciso compreender que a educação estava inserida no contexto da crise do modelo desenvolvimentista e a implantação do modelo “associado” de desenvolvimento econômico (1955-1968), cuja crise é acompanhada pela Reforma do Estado e a implantação do modelo neoliberal (1970-2007), conformando políticas educacionais que se adéquam às necessidades dos referidos modelos.

1 Uma leitura atualizada das principais críticas a economia da educação, bem como a abertura de novos horizontes teóricos para essa disciplina podem ser encontrados em PIRES, Valdemir. **Economia da Educação: para além do capital humano**. São Paulo: Cortez, 2005.

2 COUTINHO (2010) a partir da produção acadêmica recente compreende que a história e a política educacional brasileira pode ser periodicizada sob três primas, destacando: 1) as relações político-econômico-sociais; 2) fatos educacionais e atores e 3) papel do Estado. Demos ênfase ao primeiro prisma ao longo do presente trabalho.

A TCH formulada no bojo das teorias do desenvolvimento nos centros mais avançados do capitalismo monopolista, se disseminou, sendo rapidamente absorvida pelos países do “Terceiro Mundo”. De acordo com Frigotto (1999) no Brasil e, mais amplamente na América Latina – fez escola. Diz ainda o autor, os efeitos do economicismo na política educacional, reforçado pela ideologia do regime militar, se expressaram, negativamente, de várias formas: pelo desmantelamento da escola pública e reforço da educação como “negócio”, pelo dualismo que materializava uma quantidade e qualidade de serviços educacionais diversos para as classes trabalhadoras e classe dominante; pelo tecnicismo e fragmentação que diluíram e esmaeceu o processo de conhecimento.

Dentre os mecanismos utilizados para efetivar tal política destacamos a reforma do ensino de 1º e 2º graus de 1971. Segundo Cardozo (2007) essa reforma foi resultado de estudos e acordos firmados entre MEC/USAID (Ministério da Educação e cultura /Estado Unidos Agência Internacional de Desenvolvimento)³. Esse acordo submete a educação aos interesses norteamericanos. Parte também da visão dos seus organizadores de que a educação era uma questão de interesse econômico e de segurança nacional. Essa reforma é oficializada por meio da Lei nº 5.692/71 que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências, onde a sua principal questão foi instituir a escolaridade obrigatória para oito anos e a tentativa de instituir a profissionalização compulsória no 2º grau, que passou a ser ministrada em 3 ou 4 anos e objetivava a habilitação profissional.

A concepção demarcada nessa reforma é a tecnicista, principalmente em sua expressão na aludida TCH ou no economicismo educativo. Assim, diante de limites objetivos da implementação dessa política, o governo militar, com vistas a aliviar as tensões em função do não atendimento às expectativas sociais das classes e também em função das novas demandas do mercado relativas à crise do capital e a necessidade de gestação de uma reestruturação produtiva, faz da manutenção da dualidade do sistema de ensino brasileiro uma contradição necessária à estrutura produtiva. No entanto, essa política acirra um tensionamento em face da divisão de recursos entre ensino geral e profissionalizante que acarretaria envios de mais recursos para a dimensão profissional. Daí a conclusão que chega o governo é a esposada por Ramos (2003), que em função da rigidez institucional dos currículos do ensino regular não ser adequada às frequentes variações do mercado de trabalho, o mais sensato seria deixar essa formação a cargo de organizações como o SENAI, SENAC etc., mais capacitadas para atender às variações de curto e médio prazo na demanda de mão-de-obra qualificada. Assim, ao governo caberia a ampliação do sistema de ensino regular, melhorando o sistema de acesso à escola e como a rentabilidade social da educação é em média o dobro daquela obtida pelo capital físico, é um ótimo negócio investir em educação.

De acordo com Freitag (1980), a política educacional brasileira foi muito influenciada pela TCH, surgindo daí a ênfase no planejamento educacional⁴. Portanto, diante dos apregoados

3 Cf. ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982.

4 É importante lembrar que as experiências de planejamento público no Brasil antecedem a influência da TCH, especial-

benefícios da educação – crescimento econômico e incremento de renda pessoal – só precisa o Estado planejar e executar os investimentos em **capital humano** e esperar o aumento da taxa de retorno social e individual.

No entanto, a referida autora chama a atenção de que se assim o fosse, a taxa de lucro criada com maior produtividade dos indivíduos devida ao seu **mais** em educação seria repartida de maneira justa e igualitária entre o indivíduo e o Estado. No entanto, em uma análise crítica a taxa de retorno se desmascara como a taxa de mais-valia que em verdade não beneficia o trabalhador que a produz, nem uma entidade abstrata como nação, representada pelo Estado, mas sim, o empresário capitalista, que empregou a força de trabalho.

É fato que o discurso ideológico mascara essa farsa do capitalismo e assim, diz Freitag (1980), toda concepção da educação como investimento é válida, desde que conscientizada como investimento lucrativo para as empresas privadas. Desta forma, a política educacional que adota essa concepção garante o crescimento da taxa de lucro para essas empresas e não o contrário.

É fato que a versão economicista dos investimentos educacionais tem exercido grandes influências no redimensionamento pedagógico, e que há de fato uma socialização dos gastos educacionais mediatizados pelo Estado, no interesse da empresa privada e do capital monopolístico. Pois, de acordo com Freitag (1980), os investimentos feitos para aprimorar a força de trabalho, sob a forma declarada de qualificação da mão-de-obra, aperfeiçoamento dos recursos humanos, precisam ser vistos no contexto da produção capitalista.

Isto quer dizer que a força de trabalho não é qualificada, no bojo do interesse do trabalhador, para que melhore sua vida, se independentize e se emancipe das relações de trabalho sob a lógica do capital, mas sim, para aprimorar e tornar mais eficazes as relações entre capital e trabalho, isto é, a dependência e submissão do trabalhador em relação ao capital. Pois as mudanças tecnológicas que acontecem a nível mundial, especialmente nos países mais desenvolvidos, repercutem na vida social, econômica e política dos países, pois exigem mudanças nas estruturas sociais que permitam gerar desenvolvimento econômico e bem-estar social. Uma das estratégias que garantem desenvolvimento econômico é o aumento da produção com a utilização de alta tecnologia, o que exige um processo de industrialização em grande escala, e melhoria na formação dos operários adequada ao sistema. Essas estratégias, dentro do atual processo de globalização da economia, passam pela privatização dos serviços sociais, onde os mais pobres estão condenados à exterminação.

Diz Ramos (2003), situando essa política no âmbito do Estado brasileiro, é no início dos anos de 1970, ainda apogeu da fase expansionista das economias ocidentais, que tem maior impacto a citada teoria. Nesse período, o papel da educação na preparação para o trabalho capitalista e na ascensão social é elevado a um plano de aprofundamento jamais visto. Esse é

mente nos anos 1930, sob a Era Vargas. Mais ainda, a idéia originária de planejamento nascida na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas-URSS, é despolitizada do seu conteúdo socialista, quando migra para a maioria dos países da América Latina e Caribe, chegando aqui como instrumento técnico e neutro pelas mãos dos organismos internacionais e órgãos de assistência norte-americanos.

o discurso ideológico que perpassa toda a longa história da educação brasileira e, mais ainda, nessa década com o discurso do Estado militar do “milagre econômico”, isto é, de fazer o bolo crescer para depois dividir equitativa e socialmente entre os brasileiros de todas as classes sociais. Também Behring (2008) destaca que se o Estado social foi um mediador ativo da regulação das relações capitalistas em sua fase monopolista, o período de 1970 marca o avanço de ideais neoliberais que começam a ganhar terreno a partir da crise capitalista de 1969-1973.

Cardozo (2007) afirma que do ponto de vista político ocorria um enfraquecimento do consenso da ideologia militar no final dos anos de 1970. Assim, esse governo se viu obrigado a reorientar a política educacional, haja vista as novas diretrizes da modernização e a própria mobilização de grupos organizados da sociedade cível em torno de propostas para mudanças na educação.

Nesse mesmo sentido Ramos (2003) acentua que a TCH é calcada nos princípios neoclássicos, e que esta orientou, por toda a década, o planejamento educacional e, embora tendo sofrido um turbilhão de críticas durante os anos de 1980, é no final desta década, e no auge da crise econômica que atingiu a economia de mercado, isto é, crise do capitalismo mundial, que seus pressupostos e recomendações são retomados com significativa força.

3 AS REFORMAS EDUCACIONAIS: uma política de viés neoliberal

As estratégias, portanto, nesse sentido, caminham fundamentalmente a partir da perspectiva neoliberal que aponta os aparentes responsáveis da “crise” por que passa a educação no início dos anos de 1990. Portanto, sair da crise significa desenvolver um conjunto de propostas em níveis macro e microinstitucionais mediante as quais seja possível institucionalizar o princípio da competição que deve regular também o sistema escolar. Assim, de acordo com Gentili (1998), existe dois grandes objetivos que dão coerência e atravessam horizontalmente tais estratégias: a) a necessidade de estabelecer mecanismos de controle de qualidade (na ampla esfera dos sistemas educacionais e, de modo específico, até o interior das próprias instituições escolares); b) a necessidade de articular e subordinar a produção do sistema educacional às demandas que o mercado de trabalho formula.

Diante desse contexto, há uma perspectiva de valorização do capital, em função do reordenamento do modelo produtivo, de certa forma exaurido com a crise, que vai se aliar aos avanços tecnológico-organizacionais, destacadamente na indústria automotiva, montadoras e autopeças onde são perceptíveis a adoção da micro-eletrônica e a utilização dos métodos de flexibilização da produção inspirados no modelo toyotista. Segundo Cardozo (2007), é nesse período que começou a proliferar também, o enfático discurso neoliberal que põe em questionamento o papel do Estado na economia, nas políticas públicas e nas relações de emprego.

Essas afirmativas validam a tese de que a escola é um importante mecanismo para o processo de reprodução da formação social do capitalismo. Assim, de acordo com Freitag (1980) essa escola por um lado reproduz as forças produtivas, por outro, as relações de produção existentes. Desta feita, a escola vem a ser um mecanismo de reforço dessa relação capitalista.

Dessa forma a escola atuou e atua no interesse da estrutura de dominação do Estado e, em última instância, no interesse de dominação de classe. No entanto, essa dominação não se dá por via direta, através da aplicação explícita da violência, mas de maneira sutil, com o consentimento de quem sofre a violência, por via da ação pedagógica. Essa educação que não permite a autonomia do ser enquanto ser na sua plenitude, acaba por contribuir para reprodução, objetivando bloquear a tomada da consciência da classe trabalhadora. Diante do exposto, é necessário fazer uma ressalva, na qual a escola não é nem a causa da falsa consciência nem o único fator que a faz hegemônica. Como diz Freitag (1980) que em última instância, a causa determinante da condição de classe e da falsa consciência é a estrutura econômica (GN modo de produção capitalista).

Assim, buscamos associar os períodos de crise do capital à reestruturação produtiva, bem como ao reordenamento tanto epistemológico, quanto pedagógico. Em meio a essa perspectiva constatamos que mais uma vez essa prerrogativa se impõe no início dos anos de 1990. A educação como paradigma útil ao capital, apesar dos discursos apontarem em sentido contrário, isto é, da emancipação humana. Daí as reformulações tomarem como parâmetro o próprio mercado de trabalho que orientar as decisões em matéria de política educacional.

Para maior compreensão desse reordenamento pedagógico imbricado às ações macrosociais é necessário aludirmos os princípios do Consenso de Washington⁵ que expressou, de fato, um verdadeiro “consenso”, isto é, um acordo unânime entre nações ou grupos que negociam questões de interesse comum (Gentili, 1998), ou seja, a implementação das diretrizes políticas (hegemonia neoliberal no contexto de um capitalismo globalizado), na América Latina. Assim, os seus proponentes partem do pressuposto de que essa é a única reforma viável, tendo em conta as péssimas condições econômicas e políticas em que encontram as sociedades latino-americanas.

É oportuno destacar que não existiu uma imposição ou conspiração internacional contra os países da América Latina o que ocorreu, na realidade, foi um estabelecimento de uma série de acordos estratégicos entre as nações, orientados para garantir o desenvolvimento econômico, político e cultural de um sistema capitalista já definitivamente vitorioso, uma vez desaparecida a ameaça do comunismo.

Nesse momento o que na verdade ocorreu foi uma hegemonia neoliberal no contexto do capitalismo globalizado. Pelo lado do governo, as soluções foram sendo encaminhadas no sentido de garantir que o processo de globalização fosse implementado, através da privatização das empresas estatais e do livre ingresso de capital externo, sem aprofundar nas consequências sócio-econômicas, políticas e culturais, especialmente para os pobres. Assim, continua o autor, que à todo momento recebemos explicações, por parte do governo, de que as soluções para este período de crise podem vir dos mesmos brasileiros, através da mudança de competitividade empresarial, do melhor rendimento laboral, de atualização tecnológica, da decisão individual de querer crescer.

5 Cf. WILLIAMSON, J.(org.). **Latin american adjustment: how much has happened?**. Washington: Institute for International Economics, 1990. Para conhecer detalhadamente o consenso, consultar este escrito do seu principal “organizador” (J. Williamson), no qual ele delineia seus fundamentos.

Todavia, vale destacar que todo esse processo hegemônico, não se reduziu é claro apenas à construção de uma política de consentimento, mas também a uma poderosa estratégia de coerção com a idéia do pensamento único trabalhada exaustivamente, se impondo a qualquer tentativa de pensamento contrário.

O papel dos organismos internacionais no cenário mundial e especialmente, nos países do terceiro mundo, constitui uma das características mais evidentes dessa forma de hegemonia. O Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e, no campo, regional, o Banco Interamericano de Desenvolvimento não se limitaram e não se limitam a desempenhar as tarefas próprias de simples agências de crédito, mas exercem função política e estratégica fundamental nos processos de ajuste e reestruturação neoliberal e do próprio modo de produção capitalista.

Gentili (1998) diz que tais instituições são, além disso, uma poderosa e pouco dissimulada ferramenta, que tende a garantir e perpetuar a hegemonia americana, que visa garantir e perpetuar a hegemonia político-militar dos Estados Unidos, na configuração do novo cenário mundial que se seguiu ao fim da Guerra Fria.

Esses organismos atuam no Terceiro Mundo promovendo ou impondo dificuldades a certas propostas de reformas constitucionais legislativas, afetando, por exemplo, no Brasil, o avanço conquistado no âmbito da nova Constituição de 1988 que denotava um Estado tensionado à vertente social, por isso, pode-se afirmar que essa Constituição no início dos anos de 1990 sofreu um verdadeiro ataque neoliberal, pois os proponentes dessa concepção a identificavam como atrasada e perdulária. Quer dizer, interferem nas instituições que desempenham o planejamento das políticas sociais (implementadas ou não implementadas) pelos governos locais. O que estava em jogo além do reordenamento econômico, político e pedagógico era a garantia do pagamento da dívida externa por parte dos países devedores, por isso, as reformas ou ajustes no Estado se mostravam também tão necessários.

Daí as políticas sociais são concretamente um instrumento que se expressa na subordinação à lógica econômica, dando apoio aos programas de ajuste do Estado. Segundo Gentili (1998), as políticas sociais são assim pensadas como um componente indissolúvel dos processos de reestruturação econômica e planejadas a partir da ótica de um exacerbado reducionismo tecnocrático. Desta forma, todas as dimensões que concerne à política social – dentre elas a educação – a reforma da educação limita-se à aplicação da lógica do custo-benefício e a ênfase na necessidade de considerar, como, prioritária, a obtenção de uma crescente taxa de retorno dos recursos investidos por esses organismos, pois é justamente por não ter o Estado um caráter social, mas sim um viés economicista, que essas instituições financeiras condicionam os limites e o conteúdo da política social, estabelecendo precondições necessárias, por exemplo, à aprovação dos recursos a serem investidos. Isto é, um irrefutável êxito objetivando o ajuste.

Sobre essa onda de ajuste nos Estados da América Latina nos anos de 1990, diz Gentili (1998), que depois do dilúvio neoliberal nossas escolas seriam muito piores do que já são agora. Não se trata de um problema de qualidade pedagógica, ainda que o seja. Trata-se de um problema político e ético: nossas escolas serão piores porque serão mais excludentes. Pois a

aplicabilidade indiscriminada do ajuste promovido pela ortodoxia neoliberal trás danos sociais. Assim, por trás do véu da cooperação e da assistência técnica dos organismos internacionais estão volumosas cifras de recursos destinados ao pagamento dos juros da dívida externa, e cujo controle se reveste em uma rigorosa estratégia ideológica que define tanto os conteúdos, quanto os limites dos projetos implementados, fundamentalmente, na educação.

Nesse sentido, a reforma educacional promovida pelo governo brasileiro nessa década atende às prerrogativas e indicações feitas por esses organismos. Assim, de acordo com Cardozo (2007) nesse período emerge o modelo de competência que depois de ser definido como lógica pós-taylorista, foi assimilado pelos empresários europeus e grupos envolvidos com as reestruturações administrativas, que passaram a se valer da noção de competência para defender e implementar as mudanças na organização do trabalho.

Essa categoria da competência está destacada já nos documentos de organizações internacionais, como Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, a Comissão para o Desenvolvimento da América Latina e Caribe – CEPAL, o Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina – PREAL e o Banco Mundial, daí os estudiosos apontarem para o caráter mundializado da educação (MELO, 2005) e a influência consentida pelas elites nacionais destes organismos nas políticas da área (SILVA, 2002).

A UNESCO em relatório intitulado “Educação para o século XXI”, publicado em 1996, elaborado em 1993 e 1996 por comissão Internacional presidida por Jacques Delors, expressa as competências como um dos principais elementos que deve direcionar o currículo e a prática pedagógica nas escolas de Ensino Médio e de Educação Profissional.

No Brasil, essa reestruturação se dá a partir da LDB nº 9394/1996. A noção de competência passou a compor as diretrizes curriculares e a reorientar o trabalho pedagógico em favor da transmissão de conteúdos voltados para a elaboração de competências. A matriz curricular de referência passa a ser a competência que irá determinar que a partir do Ensino Fundamental, o conceito de competência deve ser assumido como princípio organizador do currículo.

De acordo com os textos oficiais e os elaborados por especialistas nos quais estão descritos explícita e implicitamente essa perspectiva de educação, a fala é no sentido de buscar enfrentar os novos desafios de uma nova fase do capital da produção pós-fordista que cada vez mais usa a ciência como força produtiva, para o bem e para o mal, ao mesmo tempo melhorando e destruindo a qualidade de vida, individual e coletiva.

Desta forma, Cardozo (2007) diz que a partir do relatório da UNESCO, dos documentos produzidos pelos organismos já citados anteriormente e dos princípios da LDB nº 9394/1996, tanto o Ensino Médio como o Ensino Técnico foram direcionados para o desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos de modo a atender as exigências da sociedade contemporânea e da produção pós-fordista.

Assim, vale destacar que mesmo com essa reestruturação pedagógica a questão da ambigüidade do sistema de ensino - que ao mesmo tempo tem de preparar para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos - permanece fortemente descrita nos textos oficiais.

Vale destacar que a definição da concepção de ensino perpassa por uma questão de política, é por isso, que as questões da educação, não serão resolvidas por dentro dela de forma exclusiva. Assim, Kuenzer (2001) diz que nada mais equivocado e, exatamente, conservador; ao contrário, a definição da concepção é um problema político, porquanto o acesso ao ensino básico e a natureza da formação por ele oferecida – acadêmica ou profissionalizante – inscreve-se no âmbito das relações de poder típicas de uma sociedade dividida em classes sociais, às quais se atribui ou o exercício das funções intelectuais e dirigentes, ou o exercício das funções instrumentais. Isso significa afirmar, que o sistema de ensino se insere no âmbito da concepção de sociedade, no caso, a capitalista.

Até o presente, sempre se constituíram duas redes, uma profissional e outra de educação geral, para atender às necessidades socialmente definidas pela divisão social e técnica do trabalho do modelo social capitalista. Resgatando rapidamente o caráter histórico da estruturação do ensino no Brasil, no sentido de recompô-la, vamos perceber que a iniciativa estatal primeiro criou escolas profissionais, no início do século XX, para atender a uma transformação do modelo de desenvolvimento agrário-exportador para o modelo industrial-desenvolvimentista, para só na década de 1940 criar o Ensino Médio. Embora a educação e o ensino primário passassem a ser reconhecidas, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional dos anos de 1930. Saviani (1998) chama a atenção para o fato de que é somente na constituição de 1946 que se define a educação como direito de todos e o ensino primário como obrigatório para todos, cabendo a União fixar diretrizes e as bases da educação nacional.

A partir daí essas redes sempre estiveram de alguma forma desarticuladas, uma vez que a dualidade estrutural (infraestrutura) sempre responde a demandas de inclusão/exclusão. Segundo Kuenzer (2001) o Ensino Médio inclui os socialmente incluídos, já para os excluídos, alguma modalidade de preparação para o trabalho, interrelacionados organicamente aos modos de produzir mercadoria – sejam eles taylorista/fordista ou toytista/flexível.

Assim, a reforma que o sistema de ensino sofreu nos anos de 1990 não foi diferente no sentido da perspectiva, das outras ocorridas ao longo da história do ensino brasileiro, pois o caráter político e de classe da sua concepção foi sempre determinado pelas características do modelo econômico do país, bem como os limites e possibilidades de superação que estão considerados na elaboração das diretrizes.

É por isso, que em decorrência das mudanças ocorridas no mundo do trabalho pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva, as velhas formas de organização taylorista/fordistas deixam de ser dominantes. À luz dos novos paradigmas, com base no modelo japonês de organização e gestão do trabalho, a linha de montagem vai sendo substituída pelas células de produção, o trabalho individual pelo trabalho em equipe.

Segundo Kuenzer (2001), o supervisor desaparece, e o engenheiro desce ao chão da fábrica, o antigo processo de qualidade dá lugar ao controle internalizado, feito pelo próprio trabalhador. O novo discurso aponta a um trabalhador de novo tipo, para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se à produção flexível. A

referida autora diz ainda que essas novas determinações da capacidade de comunicar-se, de autonomia intelectual, moral e finalmente da capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido na sua forma mais ampla de práxis humana, seriam evidentemente muito importantes e implicariam mudança radical no eixo da educação média e profissional, caso ela fosse assegurada para todos, o que na realidade não ocorre.

A resolução nº 3/1998 – MEC/CEB aponta que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas nesta Resolução, se constituiriam num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho.

É nesse sentido, que se afirma o quanto há de coerência ao que concerne às questões estruturais gestadas na dualidade de classe, nos reordenamentos econômicos refletidos nas perspectivas pedagógicas traduzidas em todo o arcabouço jurídico produzido para a educação básica.

Assim, Cardozo (2007) afirma que mesmo com a publicação do Decreto nº 2.208/1997, a dualidade entre Educação Profissional/Formação Geral não foi resolvida, pois a única novidade do decreto nº 5.154/2004 é a proposta de simultaneidade, ou seja, que a educação técnica de ensino médio pode ser oferecida simultaneamente e ao longo do ensino médio, enquanto que o parecer anterior estabelecia que a educação profissional de nível técnico teria organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser ofertada de forma concomitante ou seqüencial a este.

Daí chega-se à conclusão de que essa atitude perpetua a dualidade que marca a história do sistema de ensino brasileiro e que reforça a relação com o modo de produzir socialmente., isto é, preparação especificamente para o trabalho, um processo de ensino interrelacionado organicamente aos modos de produzir mercadoria – sejam eles taylorista/fordista ou toytista/flexível, isto é, se configura como um processo de ensino instrumental.

Desta forma, o elo existente entre crise do capital, reestruturação produtiva e reordenamento epistemológico-pedagógico ao longo dos diversos ciclos do modo de produção capitalista, promoveu as readaptações dos paradigmas pedagógicos que se articulam no intuito da educação ser o elemento adequado à reprodução das relações de classe. Assim, as mudanças ou rupturas capitalistas que fazem parte da sua própria natureza, trazem transformações e adaptações no campo epistemológico-pedagógico que contribuem para manutenção da velha ordem social.

Assim, crise não significa o fim do capitalismo e das categorias básicas que o afirmam, ou as que nos permitem entender sua natureza histórica, seu movimento e contradições, mas sim o fim de um ciclo – e início de outro. É como nos chama atenção Frigotto (2001), as crises não significaram o fim dos referenciais que lhes dão sustentação – os funcionalistas e

positivistas que justificam a ordem capitalista ou os referenciais críticos a essa ordem, mas a sua reestruturação.

Para nós ficou claro que os horizontes éticos-políticos utilitaristas que sustentam o discurso do ideário liberal do mercado auto-regulado na América Latina e no Brasil, por exemplo, são tratados como parâmetros das relações sociais que impõe a ditadura da razão única – a razão do capital, um modo capitalista de pensar. Assim esse ideário que se afirma de todas as formas, mediante as poderosas redes de informação, parte do discurso de que estamos iniciando “um novo tempo” para o qual devemos nos ajustar irreversivelmente – o tempo da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva e de reengenharia, do qual estamos defasados e, portanto, devemos nos ajustar. No entanto, fundamentalmente, esse ajustamento depende de conter e restringir a esfera pública, isto é, o Estado, quer dizer, efetivar-se de acordo com as leis do mercado.

Desta forma, afirma-se com uma força extraordinária a ética individualista que no campo pedagógico se manifesta sob a prevalência das noções de competências, competitividade, habilidades, qualidade total, empregabilidade, mas que no âmbito social mais amplo se define por noções constitutivas de um suposto “novo paradigma” – trata-se mais de um velho jargão ideológico utilizado sempre que se quer justificar políticas sociais que se coadunam com as exigências da lógica do mercado.

Nesse sentido, aponta Frigotto (2001), que no campo das ciências sociais, no Brasil dos anos 90, não só se explicita de forma mais clara o pensamento teórico conservador, mas, sobretudo, toma conta do ambiente da pesquisa e do ensino nos diversos níveis uma ampla constelação de posturas pós-modernas. Em nome da diversidade, diferença e alteridade, reforçam, na maioria das vezes, o individualismo, o particularismo, a fragmentação, a descontinuidade e o evento, negando as dimensões estruturais e a continuidade histórica, bem como criando um niilismo que se impregna na subjetividade dos indivíduos⁶.

Essa, portanto, é uma estratégia de manutenção do “status quo” por meio da fragmentação, de negação da composição de totalidade e das múltiplas determinantes de um fenômeno, no ensejo de que não se consiga apreender e ver que os elementos se encontram conectados, mas que, no entanto ideologicamente apresenta estrutura apartada da super estrutura, isto é, separadas das suas bases objetivas e subjetivas que não estão descritas claramente nos discursos, nem tão pouco no arcabouço jurídico educacional elaborado nos anos de 1990 como vimos anteriormente.

Assim, como chama atenção Frigotto (2001), não é a consciência que cria a materialidade social das noções do pós-modernismo e neoliberalismo e das teorias que as fundamenta; pelo contrário, é a partir da materialidade do capitalismo e deste atualmente vigente, que o pensamento pós-moderno se forja, tornando-se este modo de pensamento, ele próprio, um elemento material desta realidade. Essa é a face de um novo capitalismo ilimitado, sem a tutela do Estado que lhe impunha limites.

6 Uma reflexão interessante do impacto disso na produção de pesquisas educacionais pode ser encontrada em MOREIRA, Luciano Accioly Lemos. A pesquisa em educação no Brasil: uma crítica a fragmentação do conhecimento. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 11, n.1, p. 1-17, dez.2009.

Daí esse novo momento histórico é determinante para um novo modo de pensar as relações entre fazer científico e fazer educacional, entre capital e entre o trabalho como categorias orgânicas, produtos das relações do modo material de produção capitalista. Pois diante das crises estruturais do capitalismo, foram erigidas novas estratégias nas diversas dimensões, tanto econômica, quanto pedagógica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nosso percurso, estruturado a partir de nossas reflexões sobre os estudos e pesquisas cujas bases epistemológicas se encontram no materialismo histórico-dialético defendemos como idéia-chave a vinculação entre educação e capital, com a subordinação da primeira aos ditames do segundo. Isto implica na formação de políticas educacionais vinculadas aos interesses do capital, bem como, ao aperfeiçoamento e manutenção do modo de produção capitalista, algo observável se tomamos o caso específico do Brasil, sobretudo no que tange ao Ensino Médio.

É perceptível que as políticas educacionais são gestadas sob a influência dos organismos internacionais, ligados aos interesses do capital, e sob a direção da classe hegemônica que exerce o poder do Estado. O capitalismo sofre crises constantes inerentes a sua própria natureza, crises estas que para sua superação exigem mudanças no modo de produção, implicando mudanças nas formas de conceber e implementar as aludidas políticas educacionais.

Longe de tomarmos isso como fatalismo, a partir do materialismo histórico-dialético, entendemos que esse quadro não é estático, pelo contrário, está sujeito as disputas e lutas enredadas no seio de determinada realidade histórico-social. O desafio está na combinação de estratégias que levem ao desenvolvimento de uma perspectiva educativa, que atenda aos interesses dos excluídos, por dentro da ordem capitalista.

REFERÊNCIAS

- BEHRING, Elaine Rossetti, BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história.** São Paulo : Cortez, 2008 (Biblioteca básica de serviço social; v. 2).
- CARDOZO, Maria José Pires Barros. **A reforma do ensino médio e a formação dos estudantes: desvelando a ideologia das competências e da empregabilidade.** São Luis: Edufma, 2009.
- COUTINHO, Adelaide. **A Política Educacional no Brasil entre 1964 e 2009: do autoritarismo triunfante à perspectiva de democratização e ao controle do mercado.** São Luís: UFMA/PPGE, 2010, mimeo.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade.** São Paulo: Moraes, 1980 (Coleção educação universitária).
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo, Cortez, 1999.
- _____, CIAVATTA, Maria (orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 1998. (Coleção Estudos Culturais em Educação)

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina – Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL/PPGE/CEDU, 2004.

RAMOS, Angélica Maria Pinheiro. **O financiamento da educação brasileira no contexto das mudanças político-econômicas pós-90**. Brasília: Plano Editora, 2003.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.