



A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UM OLHAR AVALIATIVO SOBRE A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR SOB O IMPERATIVO DA CRISE DO CAPITAL

Elione Maria Nogueira Diógenes

Secretaria da Educação Básica do Ceará
Universidade Federal do Maranhão
elionend@uol.com.br

Introdução

As políticas públicas não estão localizadas num vazio temporal e histórico. Antes é fruto da ação do Estado, equivalendo a dizer que é política de intervenção formatada na arena social, onde divergem interesses e racionalidades.

Entretanto, na correlação de forças entre as classes sociais, hegemonicamente, tem-se vencedor um determinado projeto de sociedade. Neste contexto, precisam ser compreendidas as políticas públicas de educação desde a criação da agenda, passando pela formulação até a execução, bem como, as especificidades dos diferentes modelos clássicos de avaliação.

As pesquisas avaliativas, por sua vez, são um campo de estudo da pesquisa social em desenvolvimento, e como tal necessita ser estudadas e analisadas, pois não há uma padronização cem por cento correta quanto ao referencial teórico-metodológico na abordagem de estudos científicos.

De fato, os diferentes de estudos demandam diferenciadas abordagens conforme os objetivos a que o pesquisador se propõe. Neste caso, nunca é demais lembrar que a realidade é síntese de múltiplas determinações e que as variações contextuais precisam ser levadas em



conta nos estudos de carácter avaliativo para que se evite cair nas armadilhas da neutralidade positivista.

Com essa compreensão realizou-se o incipiente estudo, de forma que viesse à lume outras questões na reforma do ensino médio que tem sido sistematicamente ignoradas pelas formas de avaliar que tem privilegiado a avaliação de desempenho escolar dos alunos. Aqui, trata-se de inserir a reforma do ensino médio na nova estrutura do trabalho que toma forma hegemônica a partir do século XX (décadas finais) e que está em voga em pleno século XXI.

Contexto Hegemônico da Reforma do Ensino Médio

Neste artigo, tem-se uma compreensão crítica do processo de globalização (CARVALHO, 1995; 1999 e CHESNAIS, 1996). Defende-se uma visão alicerçada nos argumentos paradigmáticos, em que se privilegia uma ação transformadora no real.

Compreende-se que o breve tumultuado século XX de Hobsbawn (2004), conheceu ao longo de sua História, uma série de transformações que abalaram o mundo ocidental produzindo uma cadeia ininterrupta de acontecimentos que foram tomando corpo e se agigantando de tal forma que se tem hoje uma nova situação econômica mundial.

Essa nova situação econômica mundial, a que se convencionou chamar de globalização, configura-se na realidade como mundialização do capital – categoria de análise explicativa criada como contraponto ao fenômeno da globalização, que dominou ideologicamente a mídia e a compreensão das transformações ocorridas, mundialmente, depois da queda do muro de Berlim.



Nesse composto de mudanças, a área da educação foi profundamente atingida. As reformas vieram rápidas e tempestuosas com diagnósticos desfavoráveis à escola pública fundada sob as bases do fordismo/taylorismo.

A formação do trabalhador do mundo globalizado exigia novas “competências e habilidades”. A reforma do ensino médio foi implantada nesse contexto. Ela ainda não se consolidou plenamente. Ao contrário está no meio do caminho. Este artigo busca compreender as razões da reforma e as suas implicações numa perspectiva avaliativa.

A Trajetória do Ensino Médio: um Inventário das Reformas

Ao longo do século XX o ensino médio foi alvo de quatro grandes reformas que tentaram sistematizar a sua organização às novas determinações históricas, sociais, econômicas e políticas no Brasil.

A grande primeira reforma foi expressão da revolução burguesa na década de 1930, em seguida vieram a de 1960, a de 1970 e finalmente a de 1990 que não estar concluída nem tampouco consolidada, permanecendo em construção.

Tais reformas inserem-se na dinâmica de uma cada vez maior complexidade dos processos produtivos, em que se exige dos trabalhadores um maior nível de conhecimentos, habilidades e competências que os tornem capazes de manipular as inovações tecnológicas que vão sendo desenvolvidas a cada nova fase do capitalismo.

A atual reforma do ensino médio é fruto do processo de internacionalização da economia capitalista – como já se afirmou em outras seções deste texto – em que o novo perfil do trabalhador leva a que se pense numa formação



básica mais geral, valorizando conhecimentos “atitudinais”, em outras palavras que desenvolvam novas habilidades, competências e conhecimentos técnicos indispensáveis à composição desse novo trabalhador.

Assim, na década de 1990, a instituição escolar passou a ser objeto de um intenso conjunto de medidas que vão da democratização da gestão à municipalização do ensino fundamental, cujo objetivo era forjar condições institucionais às novas demandas de formação.

Delineado o contexto da reforma educacional, o que ficou reservado ao ensino médio? O ponto de vista defendido aqui é o de que a Reforma do Ensino Médio já vinha a caminho, considerando-se o fato de que o MEC tenha iniciado a reforma pelo ensino fundamental com a chamada universalização e municipalização.

Na verdade, nessa fase primeira da reforma a idéia era focalizar neste nível considerado básico em busca da pretensa universalização. Por isso que só em 1998 as ações governamentais são mais incisivas quanto à elaboração e implantação da reforma do ensino médio. Kuenzer (2000) situa o marco simbólico da Reforma do Ensino Médio na Resolução 03/98 do Conselho Nacional de Educação:

Numerosas análises já foram feitas mostrando que a proposta para o Ensino Médio em vigor, substanciada na Resolução 03/98 do CNE, é parte integrante das políticas educacionais propostas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, que por sua vez expressam uma concepção de educação orgânica ao modelo econômico em curso, versão nacional do processo globalizado de acumulação flexível. (Kuenzer, 2000, p. 16).

Nessa Resolução da Câmara de Educação Básica – CEB do Conselho Nacional de Educação – CNE, datada



de 26 de junho de 1998, o governo estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DC-NEM, definindo no seu Art. 1º que são um,

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

Essas diretrizes não valem apenas para o ensino médio. Seu raio de alcance se estende a toda organização da educação básica.

O cerne está na vinculação compulsória entre educação e mundo do trabalho. A Resolução 03/98, no Art. 4º define que o projeto pedagógico das escolas médias precisa desenvolver as competências e habilidades dos alunos adaptando-os às novas exigências das forças produtivas:

As propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei: I – desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento; II – constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural, sobre a realidade



social e política; III – compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho; IV – domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus processos, de modo a ser capaz de relacionar a teoria com a prática e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

Na Resolução 03/98, nítida fica que a finalidade está em integrar os jovens, trabalhadores futuros, para o «desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores». A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) levou a conseqüente produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que deveriam nortear o núcleo duro da reforma, ou seja, a parte mais representativa desta, pois, configurase como iniciativa estatal de controle da ação pedagógica em sala de aula.

Desde sua publicação e distribuição às escolas, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) vêm se constituindo como a expressão maior da reforma desse nível de ensino no Brasil. Não que essa tenha sido a única ação do Ministério da Educação para produzir tal reforma. (LOPES, 2002, p. 387).

Voltando à Resolução, ressalte-se o Art. 8º inciso V, porque indica bem qual o papel da escola nesse contexto:



A característica do ensino escolar, tal como indicada no inciso anterior, amplia significativamente a responsabilidade da escola para a constituição de identidades que integram conhecimentos, competências e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho.

Preparar o jovem aluno da escola média para a flexibilização do mundo do trabalho na sociedade, este o epicentro do novo ensino médio:

Estamos frente a uma situação de mudança radical no modo de produção e na organização do trabalho. A chamada Terceira Revolução Industrial, Revolução Informática ou Revolução do Conhecimento tem provocado rupturas na organização social e política do mundo. (MAIA e CARNEIRO, 2000, p. 13).

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

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

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



- 1) o mundo do trabalho e as forças produtivas sofrem em seu desenvolvimento sucessivas mudanças oriundas da inserção tecnológica cada vez mais evoluída, cujo objetivo é aumentar o lucro capitalista;
- 2) o processo de ensino-aprendizagem está diretamente vinculado à aquisição de competências e habilidades úteis ao mundo da produção capitalista.

Tanto mais desenvolvimento tecnológico quanto maior é o esforço demandado por parte do trabalhador para se adaptar a essas novas exigências. A história do desenvolvimento das forças produtivas denota essa realidade.

A intensidade da reforma do ensino médio responde ao nível de exigência imposto pelas novas demandas econômicas e sociais em duas direções que não se excluem mutuamente: a externa e a interna, expressando, segundo análise de Bueno (2000), uma espécie de consenso hegemônico diretivo:

Na verdade, tal consensualidade traduz o horizonte desenhado pelo movimento continental de concertación educativa preconizado para os países emergentes. Essa perspectiva orienta redefinições progressivamente aperfeiçoadas no cenário educacional, em direção a um “pan-paradigma”, enquanto resistências e contraposições são desmobilizadas. Em contrapartida, o adesismo e a inércia contagiam focos de resistência. Assim, a diretividade – e não o consenso – parece constituir o traço forte das transformações em andamento. (BUENO, 2000, 8).



O estabelecimento das Diretrizes e dos Parâmetros Curriculares Nacionais articula-se com a implantação do Projeto Escola Jovem pela Secretaria de Ensino Médio Tecnológico (SEMT) do MEC com vistas a *melhorar a qualidade e a eficiência do ensino médio*, financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, cujas ações podemos assim sintetizar:

Expansão de vagas nas escolas, estruturação de sistemas de avaliação centralizada nos resultados (Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM), programas de formação continuada de docentes e gestores de escolas, programas de educação à distância e melhoria da infra-estrutura das escolas. (LOPES, 2002, p. 387).

A série de programas formulada e implantada configura um pacote imenso de alterações que passam pelo reordenamento administrativo das Secretarias Estaduais e Municipais, chegando de forma muitas vezes “desalinhada” nas escolas públicas de todo o Brasil, público-alvo final dessas “medidas inovadoras”.

Esse conjunto de medidas precisou primeiro passar pelo crivo da legislação, considerando que o Estado em cada época histórica constrói para si uma produção no campo da legislação que procura regulamentar as novas políticas sociais, fruto das mudanças.

Citam-se como iniciativas de caráter normativo regulatório: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9394/96; a Resolução 03/98 (a qual já se fez menção); os decretos: Decreto n° 2.208, de 17 de abril de 1997; Decreto N° 5.478, de 24 de junho de 2005 e Decreto N° 5.154 de 23 de julho de 2004.

Para empreender concretamente o estabelecido no marco legal, na fase seguinte formulou-se a política e sua



forma de implantação, o Programa Escola Jovem mencionado anteriormente.

Nesse contexto, as questões que se levantam e que orientam a construção do objeto de estudo estão relacionadas com o fato de que a estrutura organizacional e o funcionamento do ensino médio brasileiro foram sensivelmente modificados com a implantação da Reforma “Novo Ensino Médio: Educação Agora é para a Vida”. Esta política educacional datada num período marcado pela reforma estrutural do Estado brasileiro e no contexto histórico sob o signo da mundialização financeira, da reestruturação produtiva do capital e do neoliberalismo tem gerado um profundo redesenho nas relações entre a escola média, a sociedade e o mundo do trabalho.

A reforma implantada pelo Ministério da Educação – MEC, em 1996, pretendia preparar o “jovem para o trabalho e para a vida”. O conjunto de mudanças implementado fazia parte do contexto mais amplo da reforma educacional da década de 1990, cujo marco legal foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9394/96 que determinava a descentralização e democratização dos sistemas de ensino, a autonomia administrativa, financeira e pedagógica das unidades escolares e a instauração de sistemas de avaliação externa do desempenho dos alunos.

Pensar as políticas públicas de educação média implantadas no contexto da reestruturação produtiva implica pensar de que forma o Estado brasileiro pró-capital em tempos de internacionalização da economia formulou e implementou as medidas de formação da classe trabalhadora a partir da reorganização da cultura, em que foi imposta uma agenda conceitual ancorada nos pressupostos do pós-modernismo, do neopragmatismo e do pós-estruturalismo.



Enfim, numa tal sociedade a formação do novo trabalhador implica no desenvolvimento de novas competências, condição básica para atender às demandas da empresa integrada e flexível, no contexto da crise do capital.

Considerações Finais

As reflexões trazidas neste texto não têm caráter conclusivo, até porque são elaborações feitas no “tempero” de uma pesquisa, cuja forma é um embrião, levando-se em consideração de que se trata apenas de um exercício de aproximação ao objeto de estudo. Porém, não é de todo inviável colocar algumas provocações iniciais a título de bússola para todo o processo de investigação. Assim, não há como negar que existe uma relação intrínseca entre as transformações do capitalismo internacionalizado pós-70 e as reformas institucionais orientadas pelo ideário neoliberal para os países de capitalismo dependente.

Sem exceção a educação pública brasileira foi reordenada com vistas ao atendimento das exigências impostas pela nova configuração do capitalismo mundial. A começar pelo novo reordenamento da educação básica, que passou a compreender três níveis de ensino: a educação infantil, a educação fundamental e a educação média. Dos três, o fundamental foi primeiramente foco de programas de descentralização e democratização no início dos anos 90, com a municipalização e a universalização desse nível de ensino. Em seguida, vem o ensino médio, cuja reestruturação, abrangeu os eixos já definidos no ensino fundamental como a gestão democrática e descentralizada além da reorganização curricular, que



implicou entre outras coisas no investimento em recursos didáticos e modificações no modelo de avaliação do desempenho escolar do aluno desse nível de ensino.

A atual reforma do ensino médio é fruto do processo de internacionalização da economia capitalista – como já se afirmou em outras seções deste texto – em que o novo perfil do trabalhador leva a que se pense numa formação básica mais geral, valorizando conhecimentos “atitudinais”, em outras palavras que desenvolvam novas habilidades, competências e conhecimentos técnicos indispensáveis à composição desse novo trabalhador.

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

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

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

Bibliografia

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9394/96**, de 20/12/1996.



_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. In: **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília. MEC: SEMTEC, 2002. p. 59-122.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília. MEC: SEMTEC, 2002.

BUENO, Maria Sylvia. **Políticas atuais para o ensino médio**. Campinas: Papirus, 2000.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. **O cenário das políticas sociais no Brasil hoje: gestão e controle social**. Texto mimeo. 1995.

_____. O “Brasil Real” em questão: em resgate crítico de cientistas sociais. **Tese de Doutorado em Sociologia**. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza – Ceará. 1999.

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

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital**. São Paulo, Xamã, 1996.

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

LOPES, A. C. **Os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo**. Educação e Sociedade, v.23, n.80, p.389-403, set.2002.

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

MAIA, Eny; CARNEIRO, Moaci. **A reforma do ensino médio em questão**. São Paulo: Biruta, 2000.