

Reformas do Ensino Médio e Escola Pública: avanços e recuos para a classe que vive do trabalho.

Claudio Fernandes da Costa*

Resumo: Partindo de pesquisa intitulada “Ofertas formativas do Ensino Médio no Rio de Janeiro” (2015), e de um aprofundamento de estudos sobre o “trabalho” (2015-2016), em Marx, abordamos a recém-aprovada contra-reforma do Ensino Médio (EM), Lei nº 13.415/2017, como continuidade e aprofundamento de reformas educacionais neoliberais, implementadas a partir de 1990 no âmbito da contra-reforma do Estado brasileiro, em respostas à crise do capitalismo daquele e do atual momento histórico. Buscamos desvelar e discutir a persistência da noção de competências, agora com ênfase nas socioemocionais, associada a uma organização curricular por áreas de conhecimento forma pela qual se estabelece a “flexibilização” de itinerários formativos. Por outro lado, buscamos refletir sobre novos princípios de organização curricular como é o caso do “trabalho”, princípio educativo central na organização curricular prevista pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM (2012), preterido na atual contra-reforma. Para analisá-la em sua materialidade legal, ético-política e econômica, sem perder de vista a totalidade histórica e dialética do seu contexto, nos valem do referencial do Materialismo Histórico e Dialético. Nossas análises e pesquisas indicam uma clara opção ideológica desta contra-reforma capitaneada pelos interesses da classe empresarial dominante. Por um lado, ao eliminar qualquer referência ao potencial problematizador do “trabalho”, em favor das competências (socioemocionais) adequadas para a formação/sociabilidade de “cidadãos trabalhadores” flexíveis. Por outro, ao propor uma suposta escolha de itinerários que na prática vai minimizar e precarizar ainda mais os conteúdos formativos da classe que vive do trabalho, sobretudo na escola pública.

Palavras-chave: Contra-reforma; Ensino Médio; Escola Pública.

Reforms of the High School and Public School: advances and retreats for the class that lives from work.

Abstract: Starting from a research entitled "Training Offerings for Higher Education in Rio de Janeiro" (2015), and a deepening of studies on "work" (2015-2016) in Marx, we approached the recently approved counter-reform of High School as a continuity of neoliberal educational reforms, implemented since 1990 within the scope of the counter-reform of the Brazilian State, in response to the capitalist crisis of that and the current historical moment. We seek to unveil and discuss the persistence of the notion of competences, now with an emphasis on socio-emotional, associated with a curricular organization by areas of knowledge, in which form the "flexibilization" of formative itineraries is established. We seek to reflect on new principles of curricular organization such as the "work", central educational principle in the curricular organization foreseen by the current DCNEM (2012), deprecated in the current counter-reform. In analyzing it in its legal, ethical-political and economic materiality, without losing sight of the historical and dialectical totality of its context, we use the framework of Historical and Dialectical Materialism. Our analyzes and research indicate a clear ideological choice of this counter-reform driven by the interests of the dominant business class. On the one hand, by eliminating any reference to the problematizing potential of "work", in favor of

* Professor do Instituto de Educação de Angra dos Reis – UFF.

adequate (socio-emotional) competences for the formation/sociability of flexible "working citizens". On the other hand, when proposing a supposed choice of itineraries, which in practice will minimize and precarious the training contents of the working class, especially in the public school.

Keywords: Counter-reform; High school; Public school.

Introdução

Este texto busca refletir sobre a educação pública, analisando, mais especificamente, a “reforma” do Ensino Médio, Lei nº 13.415 de 16/2/2017, e suas implicações sobre a formação da classe-que-vive-do-trabalho¹.

Partimos do princípio de que esta lei se trata da continuidade e aprofundamento de reformas educacionais neoliberais implantadas no Brasil a partir de 1990, em respostas à crise do capitalismo daquele e do atual momento histórico. Assim, nossa intenção não é tratar esta “reforma” em si, mas analisá-la na perspectiva da dialética totalidade/contradição, buscando explicitar seus princípios e desmontar as estratégias que a legitimam, em sua aparência, desvelando relações políticas, pedagógicas e econômicas a ela subjacentes.

Nos anos de 1990 inicia-se um processo caracterizado pelo deslocamento ou “desnecessidade” de uma “educação para todos”, como responsabilidade do Estado, pautando-se em seu lugar “necessidades básicas de aprendizagem” de indivíduos e/ou grupos, inaugurando-se, assim, uma perspectiva de responsabilização de “todos pela educação”.

Assim sendo, orientada pela mesma necessidade de re-estruturar a acumulação capitalista, em crise nos anos de 1990, a atual reforma re-visita, na presente crise, a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), reeditando e aprofundando a lógica dual implícita na idéia de “Necessidades Básicas de Aprendizagem”, atualizada como “direitos” e/ou “expectativas de aprendizagem”.

A partir desta perspectiva, que admite escolas e ensinios diferenciados para grupos sociais com necessidades diferentes, o ensino médio público passou a ser estabelecido com base em um currículo mínimo obrigatório, o que a atual “reforma”

¹ A classe trabalhadora hoje compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho “a classe-que-vive-do-trabalho”, que são despossuídos dos meios de produção. (ANTUNES & ALVES, 2004, p.336)

vincula a uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) que obriga o cumprimento de 60% de conteúdos e competências definidas nesta Base. O restante é “flexibilizado” em cinco possíveis itinerários formativos a serem oferecidos pelos sistemas de ensino de acordo com seus critérios e possibilidades, entre os quais o estudante poderá escolher apenas um caminho.

Esta mudança da política educacional relaciona-se, entretanto, a outro importante deslocamento no campo pedagógico. No lugar de destaque dos saberes universais, como possibilidade de construção social do conhecimento, o protagonismo do processo educativo é dirigido para o desenvolvimento de competências, como atributo individual, noção cuja “flexibilidade” se vincula à própria flexibilização presente na atual “reforma” do EM.

Assim, identificamos a gênese política e pedagógica dos fundamentos da atual “reforma” que articulada à Base Nacional Comum Curricular - BNCC², sobretudo nas atuais circunstâncias, culminam nas condições para flexibilizar/precarizar currículos e itinerários formativos, oferecidos, supostamente, como “escolha” para os estudantes. Neste sentido, esta “reforma” vêm ao encontro de “soluções” flexíveis, com baixo custo e customizadas que naturalizam as precárias condições das escolas públicas, incluindo-se, aí, a histórica falta de professores em diversas disciplinas.

Este duplo deslocamento, da educação e dos saberes (para todos) em direção às aprendizagens e competências (individuais), cria as condições para que a “reforma” consolide a flexibilização/reconfiguração da educação e do trabalho docente, conforme demanda do mercado capitalista, em crise.

Por outro lado, em contraponto à não casual persistência da noção de competências que, relacionada a necessidades e/ou direitos de aprendizagens, culminam com o direito outorgado pela “reforma”, de suposta escolha de um itinerário escolar, buscamos discutir o potencial de princípios educacionais, antagônicos a estes, presentes, sobretudo nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (2012). Neste caso, tais princípios preconizam as “dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas

² No momento de escrita deste texto, apenas a parte do ensino fundamental da BNCC estava definida, ficando a parte relativa ao ensino médio prometida para dezembro de 2017.

naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo”. (p.4).

Neste contexto, destacamos o “trabalho”, “conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência”. (DCNEM, 2012, p.2). Assim sendo, evidenciamos o “trabalho como princípio educativo” (p.4) como fundamento ontológico das outras dimensões integradoras.

Constatamos em pesquisas que realizamos³ e orientam este texto, que a noção de competências, constructo central na “reforma” do EM, sobretudo na sua dimensão socioemocional, inexistente nas formulações das DCNEM (2012) bem como do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI (2012), principais políticas do marco legal atual do EM. Por outro lado, verifica-se que embora o “trabalho” como princípio educativo seja importante fundamento de integração curricular neste mesmo marco legal, é descartado na presente “reforma”.

Estas pesquisas nos levaram a analisar as relações e possíveis conseqüências desta dupla contradição, a partir da experiência da Solução Educativa para o Ensino Médio⁴, já que, realizada desde 2013, no Rio de Janeiro, esta política apresenta estes mesmos fundamentos e contradições encontrados na “reforma”.

Assim, seguindo os princípios da “Solução”, a “reforma” define “formação integral do aluno” enfatizando apenas atributos subjetivos como a “construção do seu projeto de vida” e a “formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. (Art.3º).

Por outro lado, a BNCC (2017) que nas duas primeiras versões atribuía papel secundário à noção de competências, passa a admiti-la, na terceira versão⁵, como fundamento pedagógico, ao lado da “educação integral”, ao afirmar “os conteúdos curriculares a serviço do desenvolvimento de competências” (p.15).

³ “Ofertas formativas do Ensino Médio no Rio de Janeiro” (2012-2015), e “trabalho como princípio educativo” (2015-2016).

⁴ Projeto de “redesenho” curricular elaborado pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) e aplicado pela Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) em mais de 50 escolas públicas. Esta política foi reconfigurada, a partir de 2017, quando adotou o Sebrae como parceiro, sem alterar significativamente os pressupostos vinculados à “reforma” do EM.

⁵ A terceira versão da BNCC (2017) trata-se do documento definitivo apenas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, ficando a divulgação da Base do Ensino Médio prevista para o segundo semestre de 2017.

Esta inclusão contraditória, de última hora, ganhou destaque não apenas em relação à farta propaganda sobre o caráter supostamente democrático e participativo da elaboração dessa Base, mas, sobretudo, por se tratar esta terceira versão apenas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Assim, segundo a própria página da Base, no MEC, o “processo de construção” nas primeiras versões coube a um grupo de 116 pessoas, divididas em comissões, composto por representantes do MEC, e por professores/gestores e técnicos de Secretarias de Educação selecionados pelo Consed e pela Undime.

Para a versão final, entretanto, foi instituído o Comitê Gestor da Base⁶, não apenas “constituído por autoridades do MEC”, mas presidido por Maria Helena Guimarães de Castro, secretária-executiva deste Ministério. Este comitê indicou, então, “um grupo de especialistas para revisar os documentos anteriores (...) e apresentar a terceira versão da base”. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/perguntas-frequentes>.

A importância desta “mudança” e a tentativa de legitimá-la encontram-se presentes em outra “pergunta” formulada por este mesmo link oficial: “Quais as principais mudanças incluídas na versão final da Base?”. Em sua resposta, o MEC afirma o que do nosso ponto de vista sempre foi o seu objetivo: “Baseada nos mesmos direitos de aprendizagem reafirmados nas versões anteriores, a versão final inova ao associar os objetivos de aprendizagem de cada área e cada componente curricular às competências gerais a serem desenvolvidas por todos os alunos.” <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/perguntas-frequentes>. Acesso em 07/7/2017.

Salientamos que tanto as DCNEM (2012) quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (2010), ambas contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), não mencionam a noção de competências.

Assim sendo, para o Ensino Fundamental, o documento estabelece o que deverá ser desenvolvido do 1º ao 9º ano a partir de dez competências gerais. Essas competências se traduzem em conteúdos e habilidades dentro de cada área do conhecimento. Por outro lado, as declarações da secretária-executiva do MEC indicam que o Ensino Médio também deve seguir essa mesma organização.

⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 790, de 27 de julho de 2016. Institui o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e reforma do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 28 de julho de 2016.

Por fim, o próprio documento da BNCC (2017) deixa claro quais são os dois “conceitos” (que na mesma citação chama de “noções”) decisivos e fundantes, relacionando a noção de competências e o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos”. O segundo se refere ao foco do currículo. “Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta para a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC”. (BRASIL, 2017, p.9)

Voltando à “reforma”, o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos que “deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (...)”. Além disso, “a organização das áreas (...) e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino”. (Art4º).

Salientamos que tais “possibilidades” e “critérios” em aberto permitem que cada Estado da federação possa definir contextos, áreas, e os próprios itinerários formativos, de acordo com as necessidades e os interesses de cada sistema de ensino. Ou seja, em um momento de crise econômica e política, congelamento de investimentos públicos e avanço da privatização, via Parcerias Público-Privadas (PPP), o mais provável é que a flexibilização apregoada como solução para o “desinteresse” dos jovens pelo EM, se transforme em parques, precários e privatizados caminhos formativos. Assim, ao contrário do que afirma, a “reforma” garante “flexibilidade” apenas para os sistemas educacionais e governos.

Neste cenário, outra abertura que poderá beneficiar, mais, as escolas particulares, encontra-se na possibilidade de se “compor” itinerários diferenciados já que a “reforma” prevê que “poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos (...)”. (Art.4º).

Para desenvolver os objetivos deste trabalho em sua particularidade, sem perder de vista a totalidade histórica e dialética do complexo contexto que os envolve, nos valem do referencial teórico-metodológico do Materialismo Histórico e Dialético, em especial das categorias totalidade, contradição e trabalho.

Defendemos o conceito de totalidade, na perspectiva dialética da realidade concreta, não como um método que pretenda ingenuamente acessar toda a realidade em sua infinidade de aspectos e propriedades. Nesta perspectiva, totalidade significa relações entre totalidades parciais e históricas, dadas em função de uma série de determinações recíprocas que se alteram permanentemente em razão das contradições existentes no real. Assim, totalidade e contradição não são categorias conflituosas, mas complementares. “A totalidade sem contradições é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrárias.” (KOSIK, 1986, p. 51).

Com base neste referencial buscamos refletir sobre os determinantes políticos, pedagógicos e econômicos da “reforma”, buscando desvelar as idéias e interesses que subjazem a ela, na perspectiva de vislumbrarmos as estruturas e relações sociais de poder que a sustentam porque dela necessitam.

Assim, trabalhamos na perspectiva de que estão em jogo não apenas as contradições deste processo, mas a “necessidade” e possibilidade de construção de uma educação pública de qualidade para a classe trabalhadora neste país.

Perspectivas contraditórias da “reforma” a partir da “solução” no/do Rio de Janeiro

Em 2013 a SEEDUC-RJ iniciou, em caráter experimental, no Colégio Estadual Chico Anísio (CECA) uma proposta curricular “inovadora” criada pelo Instituto Ayrton Senna (IAS): a “Solução Educacional para o Ensino Médio” em tempo integral. A solução educativa é descrita como uma reestruturação curricular baseada na educação plena, ou integral, para um ensino médio de formação geral não-profissionalizante, em **jornada ampliada**, e voltada ao desenvolvimento de **competências cognitivas e não-cognitivas**. (grifos nossos). (IAS, 2012, p.13).

Em parceria com a SEEDUC-RJ,

O IAS pretende oferecer um modelo replicável para toda a rede de ensino com o objetivo de enfrentar os maiores desafios do Ensino Médio, como a **evasão resultante da falta de atratividade** da escola e a **desconexão entre o currículo escolar e as competências** necessárias para **o trabalho**, o **convívio** em sociedade e a **continuidade dos estudos**. (Grifos nossos).

Destacamos que, contraditoriamente, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI/2009) e as DCNEM (2012) constituem, os únicos referentes legais da

“solução”, embora as atuais Diretrizes e Documentos Orientadores do ProEMI não mencionem mais a noção de competências.

Por outro lado, o IAS e a OCDE, em parceria com a SEEDUC-RJ, elaboraram projeto com o objetivo de desenvolver o primeiro instrumento brasileiro de medição de competências socioemocionais em larga escala, no ambiente escolar.

Chamado de SENNA (Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment), este exame teve uma aplicação piloto em 2013, no Rio de Janeiro, cujos resultados preliminares podem ser lidos no relatório “Desenvolvimento Socioemocional e Aprendizado Escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas”, de 2014. (<http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>).

Para explicitar ainda mais a centralidade desta noção, citamos o “Policy Forum on Skills for Wellbeing and Social Progress”, fórum realizado em dezembro de 2013, chancelado pela OCDE, IAS, MEC e Governo Federal, que reuniu líderes educacionais de todo o mundo “para discutir maneiras de melhor preparar crianças e jovens para enfrentar os desafios do século XXI”. O encontro abordou “o poder das competências socioemocionais, dada a crescente evidência de que essas habilidades desempenham um importante papel para o alcance do sucesso individual e social”. (p.1). (<http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/textos-de-introdu%C3%A7%C3%A3o-ao-policy-forum.pdf>)

Diante deste cenário, indaga-se acerca dos reais interesses governamentais na redefinição do currículo do Ensino Médio, não apenas em nível estadual, mas também nacional, através da “reforma”.

Parte desta resposta aparece, naturalmente, na definição da “Solução Educacional para o Ensino Médio”, do IAS, segundo documento de mesmo nome, que descreve os processos de “Inovação” e “Integração”.

No texto com o título “INDUZINDO INOVAÇÕES COM SOLUÇÕES ACESSÍVEIS E FLEXÍVEIS COM BAIXO CUSTO”, podemos ler:

Estratégias educativas e inovadoras ganham aplicação concreta e progressiva sem que seja necessário o investimento em tecnologias ou estruturas físicas que estejam muito além das condições atuais das escolas públicas. A proposta traz soluções acessíveis e flexíveis com baixo custo e que podem ser customizadas para atender aos diferentes tipos de escola de ensino médio.

Já no texto designado por “DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS COGNITIVAS E SOCIOEMOCIONAIS DE FORMA INTEGRADA” afirma-se que:

A Solução Educacional propõe ensinar os conteúdos curriculares a partir de uma matriz de competências para o século 21, flexível e adaptável a diferentes modelos de escola. A proposta reúne competências cognitivas (...) e socioemocionais (...). **As competências cognitivas e as socioemocionais relacionam-se estreitamente entre si.** Pesquisas revelam que alunos com competências socioemocionais mais desenvolvidas têm maior facilidade de aprender os conteúdos escolares. Mais que isso, são essas competências as que mais impactam as realizações futuras dos estudantes, como a continuidade dos estudos, o ingresso e sucesso no mundo do trabalho, a estabilidade de relacionamentos e a saúde.

Entendemos que esta descrição demonstra, inequivocamente, não apenas a semelhança concreta com a “reforma” do EM, mas as reais intenções e previsíveis conseqüências que, associadas ao congelamento do fundo público, aprovado pela Pec-55, à “reforma” trabalhista e à “reforma” da Previdência, se farão sentir, sobretudo para a “classe-que-vive-do-trabalho” e depende da Escola Pública.

Entretanto, Ramos (2011) elucida, através de análise muito atual, os reais interesses político-econômicos da classe empresarial que, na figura do “Todos pela Educação”, movimento empresarial extremamente influente junto ao Estado brasileiro, tornou-se o grande protagonista das “reformas” da educação básica, sob esta lógica.

Sobre a centralidade da pedagogia das competências, a autora desvela o seu caráter na formação e adequação dos trabalhadores a relações sociais de produção cada vez mais precárias, pautadas em favor do modelo político-econômico dominante em nosso país. Segundo ela:

A pedagogia das competências é caracterizada por uma concepção eminentemente pragmática, capaz de gerir as incertezas, de levar em conta mudanças técnicas e de organizar o trabalho à qual deve se ajustar. Assim, o desenvolvimento de uma pedagogia centrada nessa noção possui validade econômico-social e também cultural, posto que à educação confere-se a função de adequar psicologicamente os trabalhadores aos novos padrões de produção. O novo senso comum, de caráter conservador e liberal, compreende que as relações de trabalho atuais e os mecanismos de inclusão social se pautam pela competência individual. (p.65).

Ramos (2011) nos ajuda a entender a importância desta concepção na formação de um consenso social, aliado aos interesses da classe dominante, que apresenta o

capitalismo como a única opção de classe e modo de produção, buscando impedir a possibilidade indesejável da consciência e da luta de classes.

A competência, inicialmente um aspecto de diferenciação individual, é tomada como fator econômico e se reverte em benefício do consenso social, envolvendo todos os trabalhadores supostamente numa única classe: a capitalista. Ao mesmo tempo, forma-se um consenso em torno do capitalismo como o único modo de produção capaz de manter o equilíbrio e a justiça social. Em síntese, a questão da luta de classe é resolvida pelo desenvolvimento e pelo aproveitamento adequado das competências individuais, de modo que a possibilidade de inclusão social subordina-se à capacidade de adaptação natural às relações contemporâneas. (p.65).

Assim sendo, entendemos que a pedagogia das competências, na “reforma”, sob o argumento de que cumpriria um papel pedagógico de suposta alternativa para a evasão, falta de atratividade da escola e/ou desconexão do currículo escolar, possui, fundamentalmente, um papel ideológico de formação da sociabilidade da classe trabalhadora, na perspectiva da precarização, exclusão e expropriação de sua condição de produzir a própria vida.

A (im)pertinência do “trabalho” como princípio educativo na “reforma”

Parece-nos claro que (des)considerar o “princípio educativo do trabalho” como elemento central de integração curricular relaciona-se à (im)possibilidade de problematização e inteligibilidade concreta das atuais relações educacionais e sociais dominantes, com vistas a sua crítica e transformação.

Nesta perspectiva, recorreremos à concepção ontológica de trabalho, em Marx, essência do referido princípio, buscando melhor explicitar a referida possibilidade.

(...) o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. (...) Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e, ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 1988, p. 142).

Com base nesta concepção, Frigotto (2015) ressalta que no próprio processo histórico de tornar-se humano, surge a atividade que denominamos de trabalho em seu sentido ontocriativo, como algo específico do homem. (p.10).

Assim, ainda com base em Marx, Frigotto (2005) esclarece que:

O trabalho como princípio educativo vincula-se, então, à própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e “educativo”. (...) É dentro desta perspectiva que Marx sinaliza a dimensão educativa do trabalho, mesmo quando o trabalho se dá sob a negatividade das relações de classe existentes no capitalismo. A própria forma de trabalho capitalista não é natural, mas produzida pelos seres humanos. A luta histórica é para superá-la. (FRIGOTTO, 2005, p.1-2).

Na mesma direção, Barata-Moura (2015) reafirma o potencial educativo e transgressor do trabalho, já que pela radicalidade de sua estrutura, tece-se e entretece-se uma negatividade formadora.

O trabalho, pela sua natureza constitutiva, é um processo de *transformação*. *Pro-duz*, porque faz advir (...) *formas* (não necessariamente reificadas na função de «mercadoria») que alteram (fazem assumir uma figura *outra*) um dado estado prévio de elementos disponíveis (...). Acolhido, tomado, e visto, nesta radicalidade de estrutura, o trabalho – tal como a prática, ou como qualquer processo criativo – tece-se e entretece-se de «negatividade» *formadora*. Opera como *trans-gressão* de uma positividade existencialmente dada, e como *engendramento* de configurações anteriormente não advindas. À luz do sentido que esta atitude ex-põe: a *educação* é um *trabalho* do *ser* na sua figura *humana*. (BARATA-MOURA, 2015, p.15).

Frigotto (2005) destaca, ainda, que a relação trabalho-educação pressupõe a *prática* como ponto de partida do conhecimento, reafirmando o seu papel educativo e transformador.

Na relação dos seres humanos para produzirem os meios de vida pelo trabalho, não significa apenas que, ao transformar a natureza, transformamos a nós mesmos, mas também que a atividade prática é o ponto de partida do conhecimento, da cultura e da conscientização. A direção que assume a relação trabalho e educação nos processos formativos não é inocente. Traz a marca dos embates que se efetivam no âmbito do conjunto das relações sociais. (...) é parte da luta hegemônica entre capital e trabalho. (FRIGOTTO, 2005, p.1-2).

Destacamos que Frigotto (2005) refere-se à atualidade do princípio educativo do trabalho como possibilidade histórica de transformação, mas não sem explicitar que esta é uma questão complexa e de difícil compreensão, considerando aqueles que vivem da venda da sua força de trabalho, ou dos milhões de desempregados, subempregados e com trabalho precário. “Como pode ser educativo algo que é explorado e, na maior

parte das vezes, se dá em condições de não escolha? Como extrair positividade de um trabalho repetitivo, vigiado e mal remunerado?”. (FRIGOTTO. 2005, p.1).

Assim sendo, defendemos a ideia de que o trabalho, na contradição que experimenta entre a sua natureza onto-criativa e a majoritária condição de sua exploração e alienação em nossa sociedade, constitui-se como princípio de organização curricular privilegiado que, associado às diversas áreas do conhecimento, pode favorecer um processo educativo integrado, crítico e transformador.

Ou seja, a relação, não inocente, entre trabalho e educação indicada no marco legal do EM e, ao que parece, intencionalmente desfigurada na atual “reforma”, é a direção pela qual podemos nos aproximar de uma espécie de heurística que, segundo Duayer (2010), constitui a organização geral da obra de Marx.

Em primeiro lugar, a crítica teórica tem de mostrar que a teoria criticada, nos termos de sua própria descrição, é fatalmente inconsistente, falsa, superficial etc. Em segundo, tem de prover uma descrição alternativa na qual demonstra a objetividade e a necessidade da teoria criticada. (...) que são formas de pensamento que, embora falsas, imaginárias, superficiais etc., são (...) socialmente válidas, úteis e eficazes. De modo que a crítica desloca-se imediatamente das formas de pensamento para as estruturas sociais que suscitam e necessitam idéias falsas nos sujeitos. (DUAYER, 2010, p.79).

Portanto, partindo de uma crítica substantiva ao arcabouço ontológico, epistemológico e político-pedagógico sobre o qual se assentam as idéias da presente reforma, bem como da BNCC, a serviço das estruturas político-econômicas e sociais dominantes comandadas pelo sistema capitalista nacional e internacional, vislumbramos na relação Trabalho e Educação a possibilidade concreta de desvelar a objetividade e a eficácia de tais idéias, na sociedade, bem como revelar o caráter histórico e, por isso, transitório, não só dessas idéias, mas das estruturas sociais que as engendram.

Considerações Finais

A partir da análise, ainda inicial, da presente “reforma” (2017), da BNCC (2017), bem como da “solução educativa” (2013), experiência que do nosso ponto de vista antecede e inspira estas políticas recentes, pudemos constatar um movimento de consolidação de velhas bandeiras educacionais neoliberais, desfraldadas no início dos anos de 1990. Entre elas, a combinação da noção de competências com o princípio

dualista das “Necessidades Básicas de Aprendizagem” pavimentou o terreno sobre o qual vieram, posteriormente, o “Currículo Mínimo”, as “Avaliações Externas” (censitárias) da aprendizagem (2005), o “PDE” (2007) com o “Ideb” e o “Programa de Metas Compromisso Todos Pela Educação” (2007), Os “PCN’s” (2014), a “Responsabilização” de estudantes e escolas públicas, e, mais recentemente, a “BNCC” (2017) e a presente “reforma” do EM (2017).

Por outro lado, na medida em que, por força do movimento em “Defesa da Escola Pública”, o projeto neoliberal de educação dos anos de 1990 não foi completamente assimilado pela LDB-1996, o que, inclusive, justifica a “reforma”, além de ter seus princípios desconstruídos teórica e empiricamente, ao longo do tempo, não resistindo sequer às próprias avaliações externas concebidas para sustentá-lo, viabilizou-se, em contrapartida, a formulação da recente base legal para o EM. Elaborada sobre outros princípios de organização curricular, dentre os quais destacamos o “trabalho”, as políticas recentes sobre o EM buscaram inovar, superando as velhas e questionadas bases sobre as quais vinha funcionando precariamente.

Enquanto o desgaste e as críticas ao modelo baseado nas competências, possibilitaram, no plano legal, o surgimento dessa alternativa significativamente diferente das propostas reformistas dos anos de 1990, no plano político-econômico grupos empresariais organizados junto ao Estado, sobretudo no movimento “Todos Pela Educação”, conseguiram elaborar e implementar experiências como a “Solução Educativa” (2013), no RJ, eliminando, sobretudo, o princípio do trabalho, presente nas atuais diretrizes e programas de inovação do EM.

Acreditamos que a truculência pela qual vem se dando este processo, culminando com a aprovação da “reforma” (2017), por Medida Provisória, associada à farta propaganda tendenciosa sobre improváveis resultados da flexibilização curricular proposta, deve-se mais ao ajuste fiscal em curso, ao barateamento e adequação da educação para o trabalho simples, ao atendimento ao capital nacional e internacional, do que propriamente aos maus resultados das avaliações, utilizados como justificativa, neste caso, contra as suas próprias vítimas: as escolas públicas e seus estudantes.

Assim, nossa análise indica uma clara opção ideológica na/da “reforma”, assumindo a tarefa de contra-reforma para a classe trabalhadora. Por um lado, representa um avanço dos interesses empresariais na formação dos atuais e futuros

“cidadãos trabalhadores”, em tempos de crise do capital. Por outro lado, pode significar um retrocesso ainda maior para a educação pública deste país.

Finalmente, acreditamos que o claro descarte dos fundamentos contidos, sobretudo, nas DCNEM (2012), ao mesmo tempo em que se busca legitimar a inexplicável permanência das competências como base do redesenho flexível e excludente proposto nesta contra-reforma, seja proporcional ao potencial problematizador e indesejável do trabalho como princípio educativo de organização curricular.

Neste sentido, ao que parece, esta contra-reforma educacional que, passada a propaganda de suas promessas, fragilizará ainda mais a formação da classe trabalhadora, evitou, intencionalmente, conviver contraditoriamente com o próprio trabalho como princípio educativo.

Referências

ANTUNES, R.A.G. As Mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22/3/2017.

BARATA-MOURA, J. O Trabalho da Educação. **Revista Trabalho Necessário**. Niterói, Ano 13, n. 20/2015. Disponível em <www.uff.br/trabalhonecessario>. Acesso: em 10 Jan. 2016.

Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Abr. 2016b. Disponível em: . Acesso em: 18 jan. 2017.

BRASIL. Lei 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF., Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26 jun. 2014.

Brasil. (2009). Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009. Institui o ProEMI. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de out. 2009.

Brasil. (2007) Presidência da República. *Decreto n.º 6.094*, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 22 fevereiro 2012.

Brasil. (2012). Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9864&Itemid. Acesso em: 10 de mar. de 2013.

Brasil. (2014). Ministério da educação - MEC, Secretaria de educação básica. ProEMI documento orientador. Brasília/DF.

Brasil. (2017). Presidência da República. *Lei nº 13.415* de 16/2/2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho 2007, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em 20 de fev. de 2017.

Brasil. (2010). Resolução MEC/CNE 04/2010, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul. 2010.

DUAYER, M. Relativismo, Certeza e Conformismo: Para uma Crítica das Filosofias da Perenidade do Capital. **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**, v. 27, p. 58-83, 2010.

FRIGOTTO, G. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores** – Excertos, 2005. Disponível em: <http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%C3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf>. Acesso em: 20 Jun. 2014.

_____. Contexto e Sentido Ontológico, Epistemológico e Político da Inversão da Relação Educação e Trabalho para Trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 20, p. 7-25, 2015.

IAS, Instituto Ayrton Senna. (2012). *Solução Educacional para o Ensino Médio: Documento eletrônico e impresso. Volume1*. Disponível em <http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/solu%C3%A7%C3%A3o-educacional-1.pdf>

KOSIK, K. (1986). *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

MARX, K. *O Capital: Crítica da Economia Política*. Vol. 1, tomo 1, 3 ed. São Paulo: Nova cultural, 1988.

RAMOS, M. A pedagogia das competências a partir das reformas educacionais dos anos de 1990: relações entre o (neo)pragmatismo e o (neo)tecnicismo. In: ANDRADE, Juarez; PAIVA, Lauriana. *As políticas públicas para a educação no Brasil: limites e contradições*. Juiz de Fora: EdUFJF, 2011, pp. 56-71.