



4304 - Trabalho Completo - XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd (2018)
GT05 - Estado e Política Educacional

A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO: A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E A CONSOLIDAÇÃO DO DUALISMO EDUCACIONAL NO BRASIL SOB A ÉGIDE DO BANCO MUNDIAL

Fernanda de Paula Gomides - UFPB - Universidade Federal da Paraíba
Luiz de Sousa Junior - UFPB - Universidade Federal da Paraíba
Alexandre Nascimento da Silva - UFPB - Universidade Federal da Paraíba

Este trabalho surgiu a partir de indagações sobre a contrarreforma do ensino médio, resultante da aprovação da Lei nº 13.415 de 2017. Desse modo, temos como objetivo analisar a Lei acima mencionada, considerando-a como parte integrante de um projeto educacional dualista existente no Brasil desde longa data, focalizando, em particular, a flexibilização curricular presente na mesma, a partir de demandas e exigências de organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial (BM). Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, com vistas a desvelar as alterações impostas a partir da compreensão das relações entre Estado e sociedade, capital e trabalho, enquanto categorias analíticas explicativas do fenômeno analisado. Assim, na busca de alcançar o objetivo mencionado, far-se-á a análise da contrarreforma do ensino médio a partir da compreensão de dois conceitos centrais: flexibilização curricular e dualismo educacional. Adicionalmente, far-se-á breve análise do empréstimo contraído pelo governo federal junto ao BM para financiamento da reforma.

A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO: A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E A CONSOLIDAÇÃO DO DUALISMO EDUCACIONAL NO BRASIL SOB A ÉGIDE DO BANCO MUNDIAL

Introdução

Em meio a atual conjuntura de crise política, econômica e social no Brasil, estão sendo implementadas substanciais mudanças que buscam acentuar o caráter elitista e excludente da educação nacional. Este trabalho surgiu a partir de indagações sobre a contrarreforma do ensino médio, resultante da aprovação da Lei nº 13.415 de 2017. Desse modo, temos como objetivo analisar a Lei acima mencionada, considerando-a como parte integrante de um projeto educacional dualista existente no Brasil desde longa data, focalizando, em particular, a flexibilização curricular presente na mesma, a partir de demandas e exigências de organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial (BM).

Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, com vistas a desvelar as alterações impostas a partir da compreensão das relações entre Estado e sociedade, capital e trabalho, enquanto categorias analíticas explicativas do fenômeno analisado. Assim, na busca de alcançar o objetivo mencionado, far-se-á a análise da contrarreforma do ensino médio a partir da compreensão de dois conceitos centrais: flexibilização curricular e dualismo educacional. Adicionalmente, far-se-á breve análise do empréstimo contraído pelo governo federal junto ao BM para financiamento da reforma.

Desenvolvimento

O presente trabalho aborda a “nova Reforma do Ensino Médio”. No entanto, assim como Behring (2003), acreditamos que o termo “reforma” vincula-se a avanços, tornando-se um patrimônio das forças democráticas e populares e suas respectivas estratégias reformistas dentro do movimento operário. Neste diapasão, faz sentido, portanto, tratarmos tais mudanças como uma contrarreforma, isto é, que tem caráter regressivo.

Isto posto, é essencial esclarecer sobre a denominada dualidade educacional existente no Brasil. Segundo Akkari et al (2011, p. 474): “O dualismo escolar para os menos favorecidos e colégios para a elite irá marcar a história da educação no Brasil ao longo dos séculos, refletindo-se em um duplo sistema de ensino”. Tal dualidade não é recente, visto que tal concepção vem desde a colônia, que resulta em políticas educacionais que “(de)formam cada vez mais as classes populares, alijadas do conhecimento necessário para a formação plena dos indivíduos, em favorecimento das classes detentoras do capital, econômico e cultural”. (BALDAN; OLIVEIRA, 2008, p. 97-98)

Assim como apontam Baldan e Oliveira (2008), entende-se que ao longo de nossa história não ocorreram rupturas concretas desse cenário. Contudo, é válido ressaltar que, atualmente, as modificações na educação, inclusive por meio da contrarreforma do Ensino Médio, são influenciadas pela chamada agenda globalmente estruturada da educação (DALE, 2008). Essa agenda, como aborda Souza (2016), busca padronização, foco em língua materna e matemática, gestão por resultados, redefinição do trabalho do professor e padrão mínimo de financiamento educacional. Ou seja, as influências não se limitam ao campo nacional, mas se adentram nas concepções de valores globais por racionalidade, modernidade, individualismo, entre outros. Essas diretrizes estão expressas em vários documentos de organismos internacionais como o BM (2017).

Tais valores estão intimamente relacionados com a chamada Teoria do Capital Humano (TCH). Esta teoria busca vincular, de forma dependente, a educação ao processo de desenvolvimento capitalista. Segundo seu principal formulador, T. Schultz (1971), é a partir do processo educativo que o trabalho humano se qualifica e, conseqüentemente, possibilita ampliação da produtividade econômica e do lucro. Desse modo, a educação, de concepção tecnicista, obtém um valor econômico e não social, além de acabar por realçar uma concepção meritocrática em relação ao alcance do bem-estar social.

As influências dessas concepções na educação brasileira são exemplificadas em uma das mudanças curriculares da Lei. No geral, a partir da contrarreforma, o currículo do ensino médio passa a ser composto pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e pelos chamados 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, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional.

Nesse caso, se o estudante preferir um itinerário e o sistema de ensino próximo a sua residência não o ofertar, ele necessitará matricular-se em uma escola que disponibilize a sua opção – algo que dificulta a tal propagada liberdade de escolha, tendo em vista a possível distância e a problemática de transporte. Além disso, uma vez escolhido um itinerário, os saberes proporcionados dos outros não serão parte integrante da educação do estudante.

A obrigatoriedade passou a ser apenas para o ensino da língua portuguesa, matemática nos três anos do ensino médio e língua inglesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas, e de língua inglesa. As demais línguas estrangeiras serão ofertadas em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, e poderão ser ofertadas de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. Importante ressaltar também que a carga horária destinada ao cumprimento da BNCC não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, ou seja, próximo a 69% do total da carga horária.

Dito isso, contrário ao viés seguido pela contrarreforma – de vinculação próxima à TCH – Frigotto (1993, p. 44), com um teor crítico a tal teoria, defende que “a escola é uma instituição social que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e, mesmo, por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros”. Em outras palavras, a educação é também um campo de luta de interesses e, seguindo esse percurso apontado pela TCH, perde sua função social para suprir demandas estratégicas do neoliberalismo na formação do trabalhador para o processo de produção. Nesse sentido, as modificações curriculares, como a flexibilização do currículo defendida pelo governo, por exemplo, têm um papel proeminente na formulação (ou não) de saberes da classe trabalhadora e de seu acesso ao conhecimento elaborado e crítico.

Em relação à flexibilidade, é importante constar que tal termo – segundo Gisi (1998) – advém do latim e se define como a qualidade de ser flexível, ou seja, está vinculada a ideia de aptidão para diferentes atividades ou aplicações. Tal definição, mais geral, contribui para a compreensão de flexibilidade curricular no contexto das políticas educacionais. Segundo Silva (1998, p. 8), o campo educacional é um *locus* de “batalha” em torno dos “significados do social, do humano, do político, do econômico, do cultural e, naquilo que concerne, do educativo”. Dessa maneira, ainda segundo Silva (idem), a educação não se apresenta apenas como um dos significados que se encontram no centro do debate e de ressignificação, mas ela é, de forma mais completa, o que esse autor classifica de “campo preferencial de confronto de diferentes significados”.

Considerando esse ponto de vista, a concepção de flexibilidade curricular expressa na contrarreforma é de íntima vinculação aos interesses do capital, seus valores e concepção de educação. No entanto, é possível que o mesmo termo possa obter um significado educacional e curricular mais vinculado à busca de saberes mais amplos, aplicáveis no cotidiano social e político, e que atendam às necessidades de uma prática cidadã. Essa polissemia é explorada de maneira a atender as formulações mercadológicas disseminadas a partir de apelos à eficiência, eficácia e efetividade ante o “engessamento” da gestão estatal burocratizada.

A partir da discussão sobre concepção dualista, Apple (2006, p. 35) contribui para o debate reafirmando que a educação não é uma atividade neutra e que o próprio currículo – foco maior da contrarreforma analisada – tanto escrito quanto oculto (com valores e concepção da classe dominante), fazem parte das relações de poder nas sociedades de classe no capitalismo. O fato de condicionar os indivíduos a determinadas posições sociais (ou econômicas) sem fortes convergências, segundo Apple (2006, p. 44), faz parte da ideologia e da hegemonia produzida também por esses currículos na educação.

É essencial compreender também que na medida em que a sociedade se modifica, as demandas na educação, currículo e mundo do trabalho também se modificam. Um exemplo disso, segundo Kuenzer (2002, p. 32), é que a partir das novas demandas trazidas pela globalização da economia e reestruturação produtiva, “as velhas formas de organização tayloristas-fordistas deixam de ser dominantes”. Para a autora, surge a necessidade de um trabalhador de novo tipo e adaptável à produção flexível (aos moldes do capital). Os objetivos principais, nesse contexto, são a busca de qualidade e competitividade.

A partir dessas demandas, as reformas educacionais visam adequar a educação aos novos contextos. Assim é que, na contrarreforma do ensino médio, a carga horária escolar será ampliada de forma progressiva (§ 1º, Art. 24 LDB – nova redação) para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer – no prazo máximo de cinco anos, contados a partir de 2 de março de 2017 – pelo menos mil horas anuais de carga horária. Ou seja, só existe prazo para se chegar às mil horas e a definição dos recursos para tal são pouco esclarecidos. Isso compromete a confiabilidade das mudanças na busca da qualidade da educação proposta.

Outro ponto relevante diz respeito ao fato de que a Lei não faz referência clara como essa expansão irá acontecer no ensino médio noturno, mas determina apenas que os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos (EJA) e de ensino noturno regular. Em relação a isso, sabemos que a EJA é um importante espaço de acesso à educação de cidadãos que se afastaram do ensino regular por diversos motivos – incluindo a necessidade de se adentrar ao mundo trabalho precocemente.

Quanto ao ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, este passou a constituir componente curricular obrigatório da educação básica, mas não se especifica se atingirá os itinerários formativos do conjunto do ensino médio. Acreditamos que a disciplina não será contemplada, mesmo obtendo sua relevância na formação cultural, interpretativa e na compreensão de diversas linguagens, considerando a visão utilitarista de instrução da contrarreforma.

A Lei também dispõe que a integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais. Portanto, não necessitará de ser tratado para o conjunto dos estudantes. Dessa forma, assim como sua implantação, a contrarreforma não valoriza o papel dos estudantes nesse aspecto também.

Financiado pelo BM, cumpre explicitar, ainda que de forma breve, os valores contratuais do empréstimo que o Brasil fez junto àquele organismo internacional. O total do empréstimo é de 250 milhões de dólares, tendo como prazo de desembolso o ano de 2023 e amortização total em 2037. Ajustando a comissão de compromisso, a taxa de abertura e o cronograma de juros aplicáveis, pagos semestralmente, ao final do contrato, o Brasil terá que desembolsar cerca de 482 bilhões de dólares, ou seja, 92% a mais do valor inicial, que já é auto ajustável por se tratar da moeda dólar.

Conclusão

Por fim, a “nova” reforma curricular deverá ser iniciada após a definição da BNCC, por volta de 2019, mas as mudanças concernentes às questões de parcerias público-privadas, formação docente, avaliação e financiamento serão imediatas. Os impactos tendem a ser fortes na educação pública, com aligeiramento da formação e na ênfase na formação profissional. Já a rede privada, por sua vez, deverá se especializar ainda mais em prover acesso ao ensino superior.

Ademais, o empréstimo contraído junto ao BM para financiar a implantação da contrarreforma, acarretará alto dispêndio para honrar este compromisso ao final do prazo estipulado.

Desse modo, podemos concluir que o projeto dualista de educação no Brasil continua persistente e as mudanças na educação, como tal reforma e sua flexibilização curricular, contribui para que se perpetue a desigualdade no acesso ao saber e a contenção da classe trabalhadora ao nível superior.

Referências

AKKARI, A; POMPEU, C. C., A. S. F; M. ESQUIDA, P. Construção histórica de um sistema dual de ensino e indefinição de fronteiras das redes pública e privada no Brasil. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 471-496, maio/ago, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/.../4336>> Acessado em 02 set. 18.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GRUPO BANCO MUNDIA. **Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**, 2017. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>>. Acesso em 20 dez. 2017.

BALDAN, Merilin; OLIVEIRA, Beatriz Alves de. O Dualismo Educacional na História da Educação Brasileira a partir das Políticas Públicas: Quando O Crime Não Abala Mais. **Cadernos da Pedagogia**, ano 02, volume 02, número 04, agosto/dezembro de 2008. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/104/61>> Acessado em 02 set. 18.

BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Lei Nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-norma-pl.html>> Acessado em: 17 abr. 2017.

DALE, R. A globalização e o desenho do terreno curricular. **Espaço do currículo**, v. 1, n. 1, p. 12-33, mar./set, 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/3640/0>> Acessado em 15 ago. 2018.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

GISI, M. L. Os significados de flexibilidade curricular. **Cogitare Enferm.**, Curitiba, v.3, n.2, p.81-86, jul./dez. 1998. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/44353>> Acessado em: 10 ago. 2018.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa**. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.

SOUZA, A.R. **A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais**. RBPAAE, v. 32, n. 2, p. 463-485, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/63947/38376>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

KUENZER, A. (org). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. – 3ª ed – São Paulo: Cortez, 2002.