

AS REFORMAS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL NOS ANOS 90

NEOLIBERAL POLITICS AND SYLLABUS REFORMS OF HIGH SCHOOL IN BRAZIL AT 1990S



Vol.10 n° 19 jan./jun.2015
p. 167 - 179

Solange Zotti ¹

RESUMO: O presente estudo tem como objeto de pesquisa as reformas curriculares do ensino médio brasileiro nos anos de 1990. Partindo dos pressupostos do materialismo histórico dialético, pretende-se demonstrar como as mudanças curriculares estiveram articuladas com o desenvolvimento econômico brasileiro, ao mesmo tempo em que este esteve articulado às transformações e contradições do setor produtivo em nível mundial. A partir da década de 90, assistimos a implantação de políticas educacionais que se configuram frente à reorganização da economia diante do modelo “globalizado” e neoliberal. Assim, esse contexto impõe a necessidade de redimensionar a política educacional de acordo com as novas exigências, determinadas pelo modelo socioeconômico em desenvolvimento. Frente a este quadro, o artigo aqui proposto objetiva historicizar o contexto socioeconômico-político em que foram produzidas as reformas curriculares do ensino médio brasileiro na década de 1990, a fim de compreender os documentos que materializam o currículo oficial do ensino médio, buscando responder qual o papel social que este grau de ensino desempenha na sociedade. Este artigo foi desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica e documental.

PALAVRAS-CHAVE: Reformas curriculares, Ensino Médio, anos 90.

ABSTRACT: Brazilian high school syllabus reforms in 1990s are the research object of this presented study. Following the materialism historical dialectic aspects, this work intend to show how syllabus changes were articulated with Brazilian economical development, at the same time it was articulated to transformation and contradiction in the productive sector in a mundial standard. From the 90 decade, we watched educational politics introduced that are organized in relation to the economy reorganization in parallel the “globalization” and neoliberal pattern. In front of this situation, the objective of the article is to organize the history of the socioeconomical politic context

¹ Doutora em Educação na área de História, Filosofia e Educação pela UNICAMP (2009). Professora do Instituto Federal Catarinense IFC dos cursos de licenciatura em Física e Matemática.

where it was produced the Brazilian high school syllabus reforms in 1990s. The purpose is to understand the documents that support the official high school syllabus, trying to answer which is the social context that this teaching develops in the society. This article was developed from bibliographic and documental research.

KEYWORDS: Curriculum reform, high school, 90 years.

Introdução

Este trabalho objetiva historicizar o contexto socioeconômico-político em que foram produzidas as reformas curriculares do ensino médio brasileiro na década de 1990, a fim de compreender os documentos que se materializam no currículo oficial, buscando responder qual o papel social que este grau de ensino desempenha na sociedade neste período. Para isso, tomaremos como direção a tentativa de compreender a articulação entre as reformas curriculares do ensino médio e o desenvolvimento econômico brasileiro, profundamente submetido às transformações e contradições do setor produtivo em nível mundial.

Partindo dos pressupostos do materialismo histórico dialético, pretende-se demonstrar como as mudanças curriculares estiveram articuladas com o desenvolvimento econômico brasileiro, ao mesmo tempo em que este esteve articulado às transformações e contradições do setor produtivo em nível mundial. A proposta deste estudo parte do princípio de que sociedade e educação relacionam-se dialeticamente, sendo, portanto, fundamental considerar o contexto socioeconômico-político no qual as políticas educacionais são gestadas. Portanto, as mudanças no contexto econômico geram significativas mudanças nas políticas educacionais e, por conseguinte, nas propostas curriculares.

A análise das relações entre o social, o econômico, o político e o educacional nas últimas décadas, é de fundamental importância no estudo das políticas curriculares, visto que é esse contexto o gerador das reformas curriculares do ensino médio nos anos de 1990. Isso implica a tentativa de apreender o movimento das relações de classe na sociedade capitalista e as transformações conjunturais necessárias à rearticulação desse modo de produção na contemporaneidade.

Este artigo foi desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica e documental e está organizado em três momentos: no primeiro, buscamos resgatar e analisar a origem e as características do neoliberalismo em nível mundial e no Brasil; no segundo momento, apresentamos as políticas educacionais mais amplas da década de 90 e analisamos sua conformação as políticas neoliberais ditadas e pensadas pelos organismos internacionais; por fim, buscamos analisar como a ideologia da globalização e as políticas neoliberais discutidas anteriormente incidem diretamente nas reformas curriculares do ensino médio.

As origens e a trama do neoliberalismo no Brasil

O neoliberalismo nasceu logo após a II Guerra Mundial, na Europa e na América do Norte, onde imperava o capitalismo desenvolvido. Seus pressupostos, defendidos por Friedrich Hayek, em *Caminhos da Servidão*, escrito em 1944, fazem uma crítica contundente ao Estado intervencionista e de bem-estar, considerado “uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política. [...] Seu propósito era combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro” (ANDERSON, 1995, p. 09-10). Na ótica neoliberal, o Estado de bem-estar social destrói a liberdade dos indivíduos, e nesse sentido a concorrência perde a vitalidade necessária para a prosperidade de todos.

Na tentativa de resolver a crise do modelo econômico do pós-guerra, a partir dos anos de 1970, quando o mundo caiu numa longa e profunda recessão, as ideias neoliberais passaram a ganhar terreno e foram implementadas inicialmente nos países de capitalismo desenvolvido, tendo “como pressuposto básico a redefinição dos papéis econômicos do Estado capitalista em sua fase monopolista” (NEVES, 2000, p. 28). Nessa ótica, as políticas estatais devem consolidar o paradigma da acumulação flexível e à iniciativa privada cabe a resolução de problemas econômicos de qualquer natureza.

A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo, através de uma disciplina orçamentária de contenção dos gastos com o bem-estar social, portanto, o Estado mínimo quanto a proteção social da classe trabalhadora, e o Estado máximo na defesa dos interesses do capital. Para os neoliberais, o Estado “distorce o belo mundo dos mercados” ao proteger os direitos do trabalho quanto as suas condições ou sua remuneração, ou ainda quando “desmercadoriza” os elementos necessários à sobrevivência dos trabalhadores (educação, saúde, previdência, moradia, transportes, seguro-desemprego...). Por isso, outra tarefa do Estado é a restauração da taxa “natural” de desemprego, a fim de criar um exército de reserva de trabalho e destruir a organização sindical. Também, as políticas privatistas nos mais diversos âmbitos, correspondem a outra estratégia das políticas neoliberais (ANDERSON, 1995; MORAES, 2002).

Nesse contexto de imposição da lógica neoliberal, a ideologia da globalização torna-se a imagem dominante, afirmando-se como a realidade da nova era pós-socialismo. Trata-se da pretensão de tornar pensamento único os interesses de um conjunto de forças econômicas, em particular o capital internacional. Então, as reformas recomendadas aos países em desenvolvimento são fundamentais no mundo globalizado para a necessária integração ao mercado financeiro mundial e consequente entrada de capitais e investimentos no país.

Essa ideologia foi sendo construída na lógica do capital e esconde o fato de que na verdade o que ocorre é uma intensa subordinação da humanidade à economia. As promessas de uma vida decente para todos dentro da sociedade de “livre” mercado é uma farsa. O alívio da pobreza, um dos objetivos veiculados pelos ideólogos da globalização, é apresentada como uma problemática que precisa ser aliviada e não como um processo de exclusão social próprio das contradições da sociedade capitalista (BARÃO, 1999).

Para elaborar as políticas neoliberais “consensuais”, a ONU, através de seus organismos e agências, assume esse papel, a fim de alcançar soluções para as principais problemáticas internacionais, seja através de cooperação intelectual e técnica, seja através dos agentes financiadores de seus projetos (Banco Mundial, BIRD, entre outros). É serviço completo, fornecem o receituário e os recursos.

Desde o início da década de 1990, a ONU tem organizado uma série de conferências mundiais, sobre as mais diversas problemáticas, a fim de possibilitar aos Estados membros a análise e a busca de saídas alternativas para os problemas comuns. O objetivo é o de estabelecer consensos e também pressionar os governos para que coloquem em prática os compromissos assumidos. Concordamos com Barão (1999, p. 81), quando afirma que as Conferências se constituem em um “canal de construção da hegemonia da ideologia da globalização, pois [...] ficam subordinadas, em última instância, à lógica político-econômica de exclusão implementada, principalmente nos países em desenvolvimento”.

O triunfo do neoliberalismo na América Latina localiza-se no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990. Até o final dos anos 80 o Chile e a Bolívia eram experiências neoliberais isoladas. “Sua implementação se deu a partir da pressão sistemática, associada as condicionalidades pela continuidade do financiamento externo, via organismos internacionais, e nas diretrizes 'recomendadas' pelo Consenso de Washington”(BARÃO, 1999, p. 76). Podemos dizer que a implementação das recomendações do Consenso na

política brasileira, será feita de forma mais orgânica nos governos Itamar/FHC.

No Brasil, a investida neoliberal tem suas origens na dilapidação do Estado brasileiro no período da ditadura e prosseguiu sem interrupção no mandato de José Sarney, já abertura democrática. A descença no Estado do bem-estar social, tanto pela burguesia com seu discurso antiestatal, como pelo povo que sentiu diretamente as falhas desse Estado, foi o terreno fértil para o crescimento e aceitação da ideologia neoliberal (OLIVEIRA, 1995).

A eleição de Fernando Collor de Mello significou a vitória do projeto neoliberal. Seu discurso esteve pautado na abertura de mercado, na privatização e no combate à inflação. Em seu receituário neoliberal de Reconstrução Nacional, manifesto na sua carta de intenções ao FMI, defendeu a necessidade de mudança na natureza do Estado e das suas formas de atuação, propunha um Estado menor e a iniciativa privada como motor principal da economia. Apesar do avanço das políticas neoliberais, a sociedade civil mostrou uma extraordinária capacidade de responder aos ataques neoliberais, organizando-se. O *impeachment* de Collor levou o povo para as ruas, o que indicou a organização da sociedade frente a desorganização do Estado. Assume então o vice-presidente Itamar Franco e as políticas neoliberais, pelo menos por um momento, andaram em ritmo menos acelerado (OLIVEIRA, 1995; AMADOR, 2002).

Itamar Franco prepara o terreno para a investida definitiva do neoliberalismo com o Presidente Fernando Henrique Cardoso. A hiperinflação que se desenvolve no período Itamar é administrada em doses homeopáticas até a posse de FHC no Ministério da Fazenda. A desesperança na realidade econômica, social e política, num período em que a inflação chega a 50%, é um momento fundamental para FHC idealizar, junto à burguesia internacional, o Plano Real. Este plano segue rigorosamente o receituário neoliberal e é motivo de elogios de grandes capitalistas nacionais e internacionais (OLIVEIRA, 1995; AMADOR, 2002).

A eleição de FHC (1995-1998) representa a aglutinação dos interesses da burguesia nacional e internacional, com o propósito de implementar definitivamente o projeto hegemônico e neoconservador do neoliberalismo. Tendo adotado como eixo central de seu governo consolidar o Plano Real e retomar o crescimento econômico em bases sustentáveis, o governo FHC encaminha as reformas constitucionais necessárias ao desenvolvimento neoliberal. Estas reformas vão alterando a estrutura do Estado brasileiro: no âmbito do Estado (reforma do Estado), na economia (abertura do mercado ao capital internacional) e na área social (reforma da previdência, reformas trabalhistas, reforma educacional, entre outras).

A Reforma do Estado, de acordo com o próprio Ministro Bresser Pereira, tem a mesma base teórica das recomendações dos organismos internacionais, a fim de possibilitar a consolidação do programa de estabilidade econômica requeridos aos países não desenvolvidos (BARÃO, 1999), em que se estabelece a supremacia do mercado e o desmonte do Estado de bem-estar, no intuito de adequar o país ao projeto do capital internacional. Os avanços democráticos conquistados com a Constituição de 1988 são barrados e as políticas neoliberais implantadas.

É nesse contexto que a educação é incorporada como um canal de construção e implementação da hegemonia dominante, sendo vista como uma prioridade eficiente e eficaz para amenizar a pobreza e adaptar o trabalhador às novas tecnologias e às novas formas de organização do trabalho. Em síntese podemos afirmar que “as teses centrais do neoliberalismo, considerando o conceito de mercado como eixo das relações sociais, bem como a defesa do estado mínimo contra o estado benfeitor, têm sido orientadoras das políticas educacionais. As políticas sociais, pode-se dizer, foram também atiradas às leis do mercado” (SANFELICE, 2001, p. 10).

Neoliberalismo e educação no brasil

A partir da década de 90, assistimos a implantação de políticas educacionais que se configuram frente à reorganização da economia diante do modelo “globalizado” e neoliberal. Nesse sentido, a organização capitalista se reestrutura a medida que reestrutura as diversas instâncias programadas para a sua reprodução, em especial a educação.

As reformas educacionais foram produzidas com a intervenção dos organismos internacionais (BM, BIRD, CEPAL, UNESCO, entre outros) e com o consentimento das autoridades educacionais brasileiras, direcionadas, na lógica do capitalismo, por uma razão instrumental e pela busca de consenso social geral (SILVA Jr., 2002; SILVA, 2002).

A *Declaração mundial sobre educação para todos – Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem* (UNESCO, 1990), é o documento que estabeleceu o consenso educacional que deflagra as recomendações para a política educacional dos anos de 1990, de acordo com as premissas fundamentais dos organismos internacionais. Frente a importância que a educação assume como canal de construção de hegemonia dos princípios capitalistas, alicerçados nas políticas neoliberais, a “Conferência representa um marco e uma maior sistematização dos princípios dos ‘homens de negócios’ no campo educacional que agora, mais do que nunca, ‘propõem’ diretrizes globais nas diferentes áreas, e nessa oportunidade, especificamente, para a área educacional” (BARÃO, 1999, p. 97).

Nessa lógica, é o Banco Mundial (BM) e sua concepção educacional que será hegemônica nas diferentes reformas educacionais do terceiro mundo após a Conferência. Nessa perspectiva, a educação deve assumir a responsabilidade de resolver as desigualdades produzidas na sociedade capitalista, pois a pobreza será “aliviada” quando as crianças tiverem escolarização. Também, defende que a educação é um instrumento para promover o crescimento econômico, portanto, obter lucro (BARÃO, 1999).

Para o Brasil, a “Declaração mundial sobre educação para todos”, é traduzida, de forma reducionista, no documento “**Educación y conocimiento: eje de la transformación con equidad**” (1992) da *Comisión Económica para a América latina y Caribe* (Cepal) e *Oficina Regional de Educación para América Latina y Caribe* (Orealc). O documento parte de um “determinismo tecnológico e propõe de forma precisa e explícita a subordinação educacional à economia” (SILVA Jr., 2002, p.82), colocando em relevo a educação dos jovens trabalhadores e a educação secundária.

Em 1991, os organizadores da Conferência de Jomtein declararam que, para se atingir os objetivos de educação básica para todos, seria necessário maior esforço dos países e maior apoio da comunidade internacional. Para isso estabelecem priorizar as ações nos nove países mais populosos e que apresentavam maiores problemas. O Brasil estava incluído entre estes países, sendo solicitada a elaboração de um Plano Decenal de Educação para ser apresentado na Conferência de Nova Delhi, na Índia, em dezembro de 1993 (BARÃO, 1999).

O *Plano Decenal de Educação para Todos*, é a expressão brasileira do movimento planetário comandado pela Unesco, Bird/Banco Mundial, apresentado aos professores e dirigentes escolares em 1994, pelo Ministro da Educação Murílio de Avelar Hingel (governo Itamar). Constituiu-se no documento orientador das reformas da educação brasileira dos anos de 1990 que, em conformidade com a Conferência de Jomtein, representou um dos canais para a divulgação e consolidação das políticas neoliberais na educação.

O objetivo mais amplo do Plano “é assegurar, até o ano 2000, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida contemporânea” (BRASIL, 1993, p.13), tendo como central eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. Dentre as Linhas de Ação Estratégica o Plano prevê a “Fixação de conteúdos mínimos determinados pela Constituição” (p. 37). Para isso o MEC é

incumbido de propor e especificar os conteúdos nacionais capazes de pautar uma educação socialmente útil. Propõe também “esforços de pesquisa para fundamentar avanços no âmbito das competências sociais, visando enriquecer o currículo” (p. 37). Sabemos que, posteriormente, as diretrizes e os parâmetros curriculares, para o ensino fundamental e, especialmente, para o Ensino Médio, serão organizados no sentido de privilegiar a pedagogia das competências e habilidades defendidas pela ideologia neoliberal.

O Plano traduz-se no retrato do paradigma político neoliberal, assentado no epistêmico, no cognitivismo e no neopragmatismo. O Plano coloca a educação como esfera formativa do cidadão, centrado no epistêmico e na busca do consenso, produzido através da democracia comunicativa, sem questionar as contradições que produzem a realidade social, a realidade é tida como natural, portanto a-histórica (SILVA, Jr., 2002). Esta foi e tem sido as idéias norteadoras das políticas neoliberais, que objetivam adaptar os indivíduos aos seus interesses, de acordo com uma visão unilateral, que busca colocar um ponto final na própria história (“fim da história”, “fim das utopias”) e proclamar o capitalismo como a única alternativa para a humanidade.

Se o capitalismo é a única alternativa, a educação deve estar atrelada as suas necessidades. Dessa forma, com o objetivo de atender as demandas empresariais da modernidade, as reformas da década de 1990 estimulam a maior integração entre empresa e escola. A educação é mais uma vez subordinada aos interesses do capital, como condição para o aumento da competitividade empresarial.

Durante os dois mandatos do governo FHC (1995/1998 – 1999/2002), que teve à frente do MEC o Ministro Paulo Renato de Souza, economista sintonizado com os postulados neoliberais, o governo programa e executa “políticas educacionais que ao invés de se direcionarem ao aumento da nossa capacidade produtora de ciência e de tecnologia, encaminham-se à capacitação da força de trabalho em seu conjunto, no sentido de operar produtivamente a ciência e a tecnologia transferidas do capitalismo central” (NEVES, 2000, p. 29). Isso em um momento que o conhecimento científico-tecnológico é a força propulsora da superação da atual crise do capitalismo. As políticas educacionais são definidas com base na dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, por isso as diretrizes para os níveis mais elevados e para a base da estrutura educacional preservam a dualidade histórica de educação para as massas e educação para as elites.

Para as massas é priorizado o aumento mínimo da escolaridade da força de trabalho desqualificada, através da universalização do ensino fundamental, direcionando os componentes curriculares para uma formação técnica-política conformada aos interesses do empresariado nacional.

Para isso, o planejamento político estratégico do MEC para o período 1995-99, elegeu como prioridade o fortalecimento da escola de ensino fundamental, embora não se descuidando de adequar os demais níveis e tipos de ensino às novas necessidades políticas e econômicas. A temática da universalização da educação básica na Conferência de Jomteim ficou reduzida ao ensino fundamental, especialmente para a população que se encontra em extrema pobreza. A orientação para os conteúdos básicos da aprendizagem restringe-se as habilidades, valores e atitudes, além dos instrumentos essenciais para a aprendizagem, como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo e a solução de problemas. Os conhecimentos científicos, artísticos e culturais são relegados nas orientações (PNUD *et al*, 1990, p. 03 *apud* BARÃO, 1999).

O MEC então passa a coordenar ações para o ensino fundamental de natureza financeira, ações políticas através da alteração da legislação a fim de redefinir a responsabilidade pela escolarização básica, o aprimoramento da estatística e a elaboração de diretrizes curriculares, com vistas à definição de conteúdos básicos para todo o território nacional, não só no que diz respeito a conteúdos como habilidades e valores que constituem

as bases da cidadania (NEVES, 2000).

No âmbito da educação profissional, em parceria com os empresários, adota políticas de requalificação da força de trabalho dos que já estão no mercado e do exército industrial de reserva que deve ser ajustado às novas necessidades do trabalho e da sociedade na lógica da acumulação flexível. Essa vinculação escola-empresa, histórica no sistema educacional brasileiro, é um “importante veículo de disseminação dos valores e das práticas sociais neoliberais, [um] instrumento de consolidação da hegemonia burguesa no Brasil do ano 2000” (NEVES, 2000, p.80).

A prioridade de FHC foi a universalização do ensino fundamental e novas estratégias de formação profissional para “os trabalhadores”, no sentido de atender às demandas empresariais quanto a necessidade de aumento do padrão mínimo de escolarização do trabalhador-cidadão. Essa política ratifica a histórica exclusão educacional da classe trabalhadora, em que se socializa a base do sistema escolar, mas mantêm-se inacessível os demais níveis. É reproduzida, de forma atualizada, no âmbito educacional, a estrutura de classes de nosso país.

A oferta de educação científico-tecnológica mais avançada é elitizada e hierarquizada, com níveis crescentes de complexidade que vão do pós-médio à pós-graduação (KUENZER, 2000). Através de centros tecnológicos de alto nível, ocorre a formação no sentido de operar produtivamente a ciência e a tecnologia transferida dos países desenvolvidos. Para isso, os componentes curriculares do EM e ensino superior, são redefinidos no sentido de adequarem-se às exigências da nova racionalidade técnica do mercado de trabalho qualificado.

As políticas neoliberais e as reformas curriculares do ensino médio no Brasil

Como foi apontado anteriormente, o Brasil alinha-se as diretrizes mundiais do capital e as suas diretrizes/determinações “consensuais” para o encaminhamento das políticas educacionais. Temos então, para a educação, diversos documentos impostos mundialmente pelos organismos internacionais atrelados ao capital: *Declaração mundial sobre educação para todos – Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem* (UNESCO, 1990); *“Educación y conocimiento: eje de la transformación con equidad”* (1992 da Cepal e Orealc); estes traduzidos para o Brasil no *Plano Decenal de Educação para Todos* (Brasil, 1994). Além destes cabe também destacar, o *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI* (1996), liderada por Jacques Delors.

No Brasil, a reforma do Ensino Médio (EM) se insere no conjunto das políticas educacionais deflagradas durante os dois mandatos do governo FHC. Os marcos legais que dão sustentação a essas políticas são a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que traz a legalidade às políticas educacionais dos anos 90, em sintonia com as recomendações da Conferência de Jomteim. É a partir destes marcos legais que são elaboradas as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999).

A concepção de educação para o nível médio neste período representa o pensamento da burguesia nacional e internacional, em face da “necessidade de aumento da competitividade e produtividade empresariais no contexto da globalização econômica e da difusão acelerada do paradigma da acumulação flexível” (NEVES, 2000, p. 82).

No documento *“Educación y conocimiento: eje de la transformación con equidad”* (CEPAL E OREALC, 1992 apud SILVA Jr. 2002, p.83) fica evidenciado a relação subordinada da educação à economia, conforme excerto abaixo:

Os estudos dos novos modos de organização do trabalho nas empresas manufatureiras revelam que se têm agregado novos requisitos educacionais e que estes, por sua vez, definem um novo perfil para o trabalhador. A introdução de novos processos de produção exige dos operários possuir três novas atitudes: em primeiro lugar, a capacidade de cumprir, de forma simultânea, a qualidade do produto, e o prazo de produção (data de entrega); segundo, a capacidade de encarregar-se, como arte de uma equipe, de regular fluxos de produção, tanto em função da demanda como da necessidade de otimizar o uso dos recursos humanos e instalações físicas de que dispõe a firma em um momento dado; nesse contexto, os trabalhadores passam a assumir boa parte das funções que antes desempenhavam os supervisores. Finalmente, os mesmos trabalhadores vêm-se associados a atividades conceituais, pois devem contribuir ativamente para a aplicação e refinamento de processos de produção que estão continuamente em mutação.

O novo perfil não elimina os requisitos anteriores de formação técnica prática, mas agrega a exigência de ter maiores capacidades de avaliação analítica e manejo conceitual e atitudes para verbalizar e transmitir informação, que excedem o conhecimento intuitivo anteriormente considerado crucial na formação do trabalhador. As últimas condições para o bom desempenho são a flexibilidade e a capacidade de assimilar novas normas e situações.

Na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem* (1990), sistematizada em 10 artigos, verificamos no artigo I que “todos – criança, jovem e adultos – deverão ter oportunidades educacionais para satisfação de suas necessidades básicas de aprendizagem” (BARÃO, 1999, p.114). Frente a isso, o documento orienta que os conteúdos básicos da aprendizagem devem referir-se especialmente a habilidades, valores e atitudes e que os países deveriam definir quais os conhecimentos teóricos e práticos que consideram básicos.

Mas a que valores e atitudes se referem? Os valores e atitudes preconizados pela ideologia da globalização e a política neoliberal, de acordo com as demandas implícitas e explícitas do mercado. É no *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial*, de 1996, do Banco Mundial, que aborda a passagem dos países de economia planejada para a economia de mercado, que são ressaltadas as prioridades educacionais no que se refere às habilidades, atitudes e valores: “o propósito do sistema educacional é infundir conhecimentos e aptidões e, que é igualmente importante transmitir certos valores”.

Explicando: quanto aos valores é necessário que se estabeleça uma nova relação entre Estado e cidadão, por isso este deve “assumir responsabilidades sobre suas ações”. Quanto às habilidades o objetivo é “fortalecer a capacidade de aplicar o conhecimento às novas circunstâncias” de acordo com as novas demandas da sociedade de mercado que requer habilidades amplas e flexíveis. Quanto às aptidões são ressaltadas três dimensões: “a capacidade de resolver problemas já conhecidos; a capacidade de aplicar determinada técnica a um problema novo; e a capacidade de selecionar a técnica aplicada para resolver um problema novo” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 136-39 *apud* BARÃO, 1999, p. 115 e 126)

Estas orientações vêm na lógica da substituição do fordismo, como paradigma orientador da produção e da formação do trabalhador, pelo paradigma da acumulação flexível, que no contexto das tecnologias microeletrônicas e da informática, preconiza o uso de métodos mais racionalizados de organização do trabalho e da produção. Então, um novo perfil é exigido para o trabalhador e coloca a necessidade de adequar a formação do Ensino Médio às demandas das transformações em curso do capitalismo mundial.

É necessário formar o trabalhador-cidadão no sentido do mesmo adequar-se as novas tecnologias e as formas modernas de organização empresarial, que na lógica da Qualidade Total, preconiza a parceria, a flexibilidade, a iniciativa, o estar aberto às mudanças, entre outros chavões que foram orientadores do discurso neoliberal. Tudo em nome da produtividade e, consequentemente do “bem comum dos parceiros”, empresário e trabalhador. Na lógica da mundialização da economia, o capital produtivo emerge como um novo paradigma da empresa, o que exige da educação a formação de um ser social sob esse prisma, para que as futuras gerações possam dar materialidade a esse pacto social.

Em 1996, o *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI* (Relatório Delors), explicita os princípios centrais da educação de forma geral, mas especialmente para o ensino médio: a) aprender a conhecer; b) aprender a fazer; c) aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros; d) aprender a ser. Estes são os princípios que estarão garantidos nos documentos da reforma curricular brasileira para o ensino médio.

Para Delors o *ser humano* é, aprende e se forma por meio de suas atividades em geral, dentre elas a educacional e a escolar. Assim, as orientações expressas no Relatório são fundadas no neopragmatismo, ou seja, defende supostos cognitivistas e adaptativos, como orientadores da educação para o século XXI.

Os princípios acima descritos são referendados no Parecer 15/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que estabelece as “Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio” (1998) e nos “Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (1999). No decorrer do parecer, os documentos produzidos pela iniciativa da Unesco, com financiamento do Banco Mundial, são citados como “argumento de autoridade”.

O documento das Diretrizes apresenta uma orientação tecnicista, ainda que faça de forma mais competente e sutil que a Lei 5692/71 a vinculação entre educação e economia capitalista. Tanto a economia capitalista como o trabalho abstrato são trazidos para dentro da esfera educacional e da escola como elementos centrais para dar sentido à educação e à instituição escola, bem como para o exercício da cidadania. Conforme o documento:

O trabalho é o contexto mais importante da experiência curricular no ensino médio, de acordo com as diretrizes traçadas pela LDB em seus Artigos 35 e 36. [...] na medida em que o ensino médio é parte integrante da educação básica e que o trabalho é princípio organizador do currículo, muda inteiramente a noção tradicional de educação geral acadêmica ou, melhor dito, acadêmica. O trabalho já não é mais limitado ao ensino profissionalizante. Muito ao contrário, a lei reconhece que nas sociedades contemporâneas todos, independentemente de sua origem ou destino sócio-profissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício da cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços, conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias (BRASIL, 1998, p.58).

É um discurso que procura legitimar as orientações curriculares junto aos diferentes grupos sociais, mas que tem por principal finalidade a inserção do indivíduo no mundo produtivo. Nos documentos da reforma curricular do EM, três princípios curriculares são expressos: interdisciplinaridade, contextualização e currículo por competências. Em relação a contextualização há três interpretações: a) trabalho; b) cidadania; c) vida pessoal, cotidiana, convivência. De forma geral a centralidade é conferida ao contexto do trabalho, ficando os outros dois submissos a ele. Por isso, a tecnologia é o tema considerado fundamental para contextualizar os conhecimentos e as disciplinas no mundo produtivo e integrar as diversas áreas, no intuito de formar um aluno capacitado a resolver problemas em determinados contextos específicos da sociedade tecnológica (LOPES, 2002).

O documento também expressa que a ampliação do acesso ao ensino médio vem sendo feita, no Brasil, como no resto do mundo, em decorrência da necessidade de se exercer a cidadania e o trabalho na nova lógica imposta pela globalização econômica e pela revolução tecnológica. Isso exige a integração e adaptação dos indivíduos à sociedade e ao complexo e mutante mundo do trabalho, por meio de competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas.

Por isso, no EM faz-se necessário somar a função propedêutica a de terminalidade com o objetivo de extinguir a histórica dualidade de funções da educação secundária,

socialmente produzidos.

Em suma, podemos dizer que o Ensino Médio de acordo com suas orientações e diretrizes curriculares cumpre a função de atender as necessidades do desenvolvimento econômico, na lógica dos interesses do capital, na década de 1990, alicerçado na ideologia da globalização e das políticas neoliberais. Nesse sentido, a preparação para o mercado de trabalho é a função central do Ensino médio, pois é necessário que os trabalhadores tenham conhecimentos e habilidades que permitam sua adaptação na estrutura vigente e em seus processos produtivos, agora pós-fordistas.

Para finalizar, cabe destacar que é fundamental considerar no cotidiano escolar a força das orientações curriculares oficiais, visto que menosprezar o poder desse currículo oficial significa desconsiderar toda uma série de mecanismos de difusão, simbólicos e materiais, desencadeados, com o intuito de legitimar determinado conhecimento escolar. É fundamental a consciência das ideologias legitimadoras dessas propostas, pois as mesmas são o resultado do contexto socioeconômico-político em que se inserem. No caso do modo de produção capitalista, legitimam historicamente a visão hegemônica da burguesia, enquanto classe política e economicamente dominante.

Notas

¹ Modalidade de intervenção do Estado na vida econômica, sem atingir totalmente a autonomia da empresa privada, com o objetivo de solucionar o problema do desemprego pela intervenção estatal, por meio da redução da taxa de juros e do incremento dos investimentos públicos (SANDRONI, 1989 apud BARÃO, 1999, p.71).

² A acumulação flexível diz respeito ao confronto da atual fase de produção com a rigidez do fordismo e se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, das relações de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de novos setores de produção, novos mercados e, sobretudo, inovação comercial, tecnológica e organizacional (ANTUNES (1995).

³ O Consenso de Washington é resultante da reunião que aconteceu em Washington (1989), capital dos Estados Unidos, convocada pelo Instituto para a Economia Internacional, que congregou diversos economistas e outros especialistas vinculados especialmente ao FMI e Banco Mundial. O objetivo definir os procedimentos a serem adotados pelos países da América Latina e Caribe e pelos países do ex-mundo socialista, para que obtivessem apoio político e econômico das grandes potências, através dos seus representantes, os organismos internacionais. As práticas econômicas do Consenso estão em consonância com a ideologia da globalização e das políticas neoliberais (BARÃO, 1999).

⁴ Ver obra: SILVA, Maria Abadia da. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2002.

⁵ Este documento é resultado da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien – Tailândia, em 1990. Nela estavam 155 representantes do governo e 150 representantes da ONGs. Foi patrocinada pela UNESCO, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Econômico (PNUD), Banco Mundial e UNICEF. (BARÃO, 1999).

⁶ Os nove países são: China, Índia, Paquistão, Bangladesh, Indonésia, Nigéria, Egito, México e Brasil.

“buscando um perfil de formação do aluno mais condizente com as características da produção pós-industrial” (BRASIL, 1998, p. 20). Nesse caso, as competências e habilidades requeridas para selecionar e processar informações, são as mesmas requeridas pela organização da produção: criatividade, autonomia e capacidade de resolver problemas. Dessa forma, estão contemplados os princípios neoliberais do trabalhador flexível, que se adapta as mudanças de forma criativa e autônoma.

A redução da formação geral à específica (propedêutica e profissionalizante), agregando-se os “ideais humanistas e da diversidade”, como proposto, é uma unidade aparente, visto que “trata-se de um humanismo caricativo e uma diversidade adaptativa e produtora de consenso, através da formação humana por meio do desenvolvimento cognitivo, portanto, [...] a-histórico” (SILVA Jr., 2002, p.94). Dessa forma, na lógica da acumulação flexível, há o discurso da necessidade de superação da dualidade que polariza técnicas e humanidades, apontando a educação tecnológica como uma síntese possível entre ciência e trabalho.

O que se verifica é que esta formação para além da organização do trabalho, na verdade é a formação necessária para a própria organização do trabalho frente as mudanças em curso da tecnologia e do mundo produtivo. O empresariado percebeu que a formação taylorista-fordista do trabalhador já não mais atendia às novas exigências. Então, o discurso de uma formação ampla, interdisciplinar e contextualiza passa a ser divulgado no sentido de que a educação estaria cumprindo seu papel para a inclusão social e para o mundo do trabalho.

O currículo por competências esta estritamente relacionado a ideia de que a educação deve vincular-se ao mundo produtivo e formar para a inserção social eficiente nesse mundo, o que significa adaptar-se a ele. A visão difundida nas diretrizes e nos parâmetros é de que as competências cognitivas e culturais necessárias para o pleno desenvolvimento humano passam a coincidir com o que se espera na produção.

Há uma identidade entre as competências necessárias ao desenvolvimento humano e as competências necessárias à esfera da produção, que passa a exigir competências superiores, “associadas ao pensamento mais abstrato, à realização simultânea de tarefas múltiplas, à capacidade de tomar decisões e de solucionar problemas, à capacidade de trabalhar em equipe, ao desenvolvimento do pensamento divergente e crítico” (LOPES, 2002, p. 394). Então, a formação não pode mais limitar-se a competências restritas do modelo taylorista/fordista. É preciso formar um indivíduo que mobiliza seus conhecimentos de acordo com as performances solicitadas pelo mercado de trabalho.

Considerações finais

As reformas educacionais nos anos 90 no Brasil, nesse artigo com destaque às reformas curriculares do Ensino Médio, sistematizam e executam as orientações da Conferência de Jomteim, síntese das recomendações e princípios do grande capital para o campo educacional no final do século XX e início do século XXI.

Com medidas que subordinam a “escola aos requisitos da empresa e à concepção de mundo burguesa, o Estado neoliberal, no Brasil, preserva, no campo educacional, o autoritarismo histórico presente das nossas relações de poder, reduzindo a patamares mínimos, os limites da democracia” (NEVES, 2000 p.31). As reformas do Ensino Médio no Brasil se inserem no âmbito das necessidades do contexto produtivo, no intuito de atender as novas demandas para a formação do trabalhador. A conformação técnico-política do trabalhador à ideologia burguesa dificulta a consciência de classe necessária para pressionar o Estado a redefinir suas políticas econômicas e sociais em prol de uma sociedade em que todos desfrutem igualmente das condições de acesso aos bens materiais e culturais

⁷A educação organiza-se “segundo os fundamentos do neopragmatismo, isto é, importa a convenção a que se chega por meio da linguagem à justificativa de uma prática social. Enfim, a busca de um consenso geral por meio da justificação das crenças seria a essência da democracia” (SILVA Jr., 2002, p.80).

⁸Em função do alto investimento para universalizar o Ensino Médio, o BM recomendou a prioridade no Ensino Fundamental, pois é o nível que traz maior retorno econômico. Por isso, deve-se oferecer no ensino fundamental um padrão mínimo exigido para participar da vida social e produtiva nos atuais níveis de desenvolvimento científico e tecnológico, complementada por qualificação profissional de curta duração e a baixo custo (KUENZER, 2000).

⁹“Todo trabalho é, de um lado, dispêndio de força humana de trabalho, no sentido fisiológico, e, nessa qualidade de trabalho humano igual ou abstrato, cria o valor das mercadorias. Todo trabalho, por outro lado, é dispêndio de força humana de trabalho, sob forma especial, para um determinado fim, e nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores-de-uso” (MARX, 1975, p. 54). O trabalho humano abstrato tem o objetivo de criar valores de troca, na lógica do sistema produtor de mercadorias.

REFERÊNCIAS:

- AMADOR, Milton Cleber Pereira. **Ideologia e legislação educacional no Brasil** (1946-1996). Concórdia: UnC, 2002.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.
- BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno. **Conferência Mundial de Educação para Todos: um novo consenso para a universalização da educação básica**. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 1999. (Dissertação de Mestrado).
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993.
- BRASIL. Parecer CEB/CNE n. 15/98 de 01 de junho de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** (DCNEM). Brasília, DF: CEB, CNE, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, SEMTEC, 1999.
- LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 70, p. 386-400, set./2002.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito**. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 15-39, abr./2000.
- MARX, Karl. **O capital: o processo de produção do capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975. v.1.
- MORAES, Reginaldo C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 13-24, set./2002.

NEVES, Lúcia Maria W. **Brasil 2000: nova divisão do trabalho na educação**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à brasileira. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SANFELICE, José Luís. Pós-modernidade, globalização e educação. *In*: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR; Caçador: UnC, 2001.

SILVA Jr., João dos Reis. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

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

Recebido em: 19/01/2015
Aprovado para publicação em: 05/05/2015