

**EDUCAÇÃO À SERVIÇO DO CAPITAL:
REFLEXÕES SOBRE A MERCANTILIZAÇÃO DO
ENSINO BÁSICO BRASILEIRO**

***EDUCATION AT THE SERVICE OF CAPITAL:
REFLECTIONS ON THE MERCANTILIZATION OF
BRAZILIAN BASIC EDUCATION***

Caroline Aparecida Vieira e Silva¹

Gabriella Santos de Oliveira²

Simone Regina de Oliveira Nascimento Falleiros³

Tatiana Ferreira dos Santos⁴

Eliana Bolorino Canteiro Martins⁵

RESUMO: O presente escrito objetiva refletir sobre o processo de mercantilização da educação especificamente no que tange aos níveis de ensino da educação básica, bem como a sua organização para atender aos interesses do mercado. Desta forma, o artigo está estruturado em seções que versam sobre o ensino infantil, fundamental e médio, sob uma abordagem histórica e contextualizada, com base na teoria social crítica, para compreender as principais reformas e

¹ Graduada em Serviço Social pela UFTM, aluna especial mestrado Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – UNESP/Franca/SP;

² Graduada em Serviço Social pela UFTM, aluna especial mestrado Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – UNESP/Franca/SP;

³ Graduada em Letras – Barão de Mauá/R.Preto/SP, mestre em Análise de Políticas Públicas – UNESP/Franca/SP.

⁴ Graduação em Serviço Social na UNIT/SE, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – UNESP/Franca/SP.

⁵ Doutora em Serviço Social – PUC/SP, Docente do Depto de Serviço Social – UNESP/Franca/SP.

contrarreformas instituídas no processo histórico da educação básica brasileira. Sendo assim, o aporte metodológico configura-se em pesquisa teórica utilizando-se de revisão bibliográfica dos principais autores e artigos que tratam sobre o objeto aqui explicitado.

Palavras-chave: Educação, Mercantilização, Capital Humano.

ABSTRACT: The present paper aims to reflect on the process of commodification of education specifically is not basic education as well as its organization to meet market interests. In this way, the article is structured in sections that deal with basic and secondary education, under a historical and contextualized approach, based on social critical theory, for the present, as the main reforms and counter reforms instituted in the historical process of basic education Brazilian. Thus, the methodological contribution is configured in theoretical research using a bibliographical review of the main authors and articles that deal with the object here explained.

Keywords: Basic Education, Commodification, Human Capital.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma breve discussão sobre a mercantilização da educação nas três etapas da educação básica, sendo a educação infantil, que perpassa a creche (de 0 a 3 anos) e a pré-escola (de 4 a 5 anos). No ensino fundamental os educandos podem cursar do 1º a 9º (com idade de 6 a 14 anos). Já no ensino médio a série 1º ao 3º ano (dentre 15 a 17 anos), há também a educação de Jovens e Adultos (EJA). Deste modo, este artigo apresenta como subsídio autores críticos que abordam a educação atrelada ao trabalho. Assim, este ensaio teórico objetiva refletir sobre o processo de mercantilização da educação especificamente no que tange às etapas de ensino da

Serviço Social & Realidade, Franca, v. 27, n. 1, 2018.

educação básica, bem como a sua organização para atender aos interesses do mercado.

De acordo com Almeida (2007) a educação tem função primordial na produção e reprodução da dinâmica da vida social, as determinações históricas do modo de produção capitalista, ao longo de seu percurso, culminou em inúmeras modificações nos sistemas educacionais, a fim de atender principalmente às exigências do mundo do trabalho. Evidencia-se que o capital se reinventa por meio das crises produtivas e conseqüentemente as necessidades educacionais se alteram.

O capitalismo em sua fase madura ou concorrencial, a partir das décadas de 1920 e 1930 sofre grandes mudanças, especialmente no Brasil, pouco após a transição do trabalho escravo para o trabalho livre, há grande expansão do processo de industrialização no país. Provocando a urbanização, a imigração europeia, bem como a requisição de mão de obra com mínimo de instrução para atuar frente às novas requisições do mercado.

Nos períodos de 1950 a 1970, o capital investe maciçamente no seu desenvolvimento econômico, incorporando no processo de produção os sistemas taylorista e fordista, sendo interessante para o estado investir na política educacional para atender os interesses do capital, pois os trabalhadores precisavam estar aptos para lidar com as novas tecnologias. Neste sentido, a educação escolarizada é elemento vital para formação do capital humano e a escola espaço do consenso da ideologia burguesa.

Serviço Social & Realidade, Franca, v. 27, n. 1, 2018.

No entanto, com a crise global experimentada na década de 1970 ocasionada dentre diversos fatores por meio da acumulação da superprodução, a sociedade em dado momento apresenta a crescente situação de desemprego, acompanhado pelo aumento da pobreza e consequentemente da desigualdade social. Nesta configuração a mais valia produzida pelo capital humano não era suficiente, o capital apresenta seu novo fetiche – o capital financeiro. O capital financeiro passa a render mais lucro que o capital humano, Marx (2013) enfatiza, “dinheiro que gera dinheiro”.

Concomitante a isto o capital recorre à profunda reestruturação produtiva, com transição dos modelos de produção taylorista/fordista para o toyotismo, investindo nas ciências e tecnologias para maximizar o tempo da produção, com isso altera-se o processo de trabalho substituindo significativo capital humano para o incremento dos novos maquinários, como resultado tem se o desemprego caminhando para estrutura social, a pauperização da população e maior concentração de renda em uma parcela ínfima da sociedade, aumentando o distanciamento da classe detentora dos meios de produção e da classe que vive da venda se sua força de trabalho.

Frente essas mudanças no mundo do trabalho, o mercado mais uma vez, requisita da classe trabalhadora atributos educacionais que atendam aos seus interesses e a política educacional é pensada para este fim. Ressalta-se que essas mudanças não afetam somente a política educacional mais as demais políticas sociais e o todo social.

Logo após a Carta Magna de 1988 que prevê a educação como direito social, em 1990, na contramão das conquistas históricas reivindicadas pela classe trabalhadora, tem-se o retrocesso dos direitos sociais, com o avanço do ideário neoliberal, que por meio dos organismos internacionais, em destaque o Banco Mundial passa a estabelecer políticas sociais minimalistas e forte investimento nas políticas macro econômico nos países periféricos como o Brasil.

O Estado investe cada vez mais no capital e as políticas sociais sem investimentos adequados às necessidades da população se apresentam fragmentadas, focalizadas e não atendem às reais demandas sociais. Assim o Estado torna-se mínimo para o social e máximo para o capital.

É no campo das contradições que se configuram as relações sociais, a política educacional não destoa dessa realidade, esta é permeada de avanços e retrocessos, ao mesmo tempo em que ela pode ser elemento de dominação da classe burguesa ela se coloca como instrumento de superação do processo alienante vivenciado na sociabilidade capitalista. Portanto, os tensionamentos vivenciados pelas políticas sociais a partir dos anos de 1990, com a valorização do capital financeiro, a educação torna-se um grande nicho de mercado.

Após a adoção da intervenção do Banco Mundial frente às políticas econômicas e sociais à um direcionamento para o fortalecimento das parcerias público-privadas, de privatização das organizações estatais, ampliação do espaço privado nas atividades relacionadas à produção econômica e no campo dos

direitos sociais. Reforçando a ideia do papel da educação como alívio da pobreza absoluta, ocasionando então no empresariamento da educação. A educação escolarizada torna-se um grande produto que gera mais valia, pois os grandes grupos empresariais passaram a obter o monopólio das instituições educacionais, tendo como propósito o investimento em quantidade e não em qualidade de educação.

Ressalta-se que às parcerias público-privadas, na verdade expressam o movimento para a privatização da política educacional, fato que ocorre em todos os níveis e modalidades de ensino no país. Contudo a maior incidência da privatização se processou no nível de educação superior, resultando no alargamento dos cursos a distância, na transferência de recursos públicos para instituições privadas, na flexibilização dos currículos, na criação de cursos de curta duração, culminando na precarização acentuada da política educacional. Assim a educação como campo de exploração lucrativa para o capital, aprofundou sua função política, econômica e ideocultural de reprodução da concepção burguesa.

1. OS REBATIMENTOS DA LÓGICA MERCANTIL NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

A partir da Constituição Federal (CF) de 1988, a educação torna-se direito de todos, dever do Estado e da família, apresentando-se de forma universal, laica, pública e gratuita. Contudo, o histórico da política educacional no país, esta permeada de avanços e retrocessos, com caráter

Serviço Social & Realidade, Franca, v. 27, n. 1, 2018.

seletista e focalizado como as demais políticas sociais, campo presente de contradições de um Estado minimalista.

Diante dessa realidade social contemporânea, a política educacional ganha novo contorno, resultado das conquistas da massa de trabalhadores que lutaram e reivindicam para efetivação desse direito social.

A Educação Básica é um nível da educação nacional dividida em três etapas, estas são: educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, conforme já citado anteriormente. De acordo com o artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), a finalidade da educação básica é “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Conforme Cury (2002), a educação básica é um conceito inovador para um país de economia dependente como o Brasil e que apresenta um histórico de negação aos cidadãos o direito ao conhecimento, representando atualmente a educação infantil como a base, o ensino fundamental, o tronco e o ensino médio o seu acabamento.

No entanto, com os tensionamentos presentes nesta política, fundados no ideário da classe dominante, que se configuram em investimentos mínimos para a educação, visando a formação do capital humano não atendendo as prerrogativas que dispõe a LDB/1996, que tem por finalidade a formação integral do homem.

Para melhor compreensão das questões que permeiam a lógica do capital que rebatem neste nível de educação, será apresentado análises acerca de cada etapa

da educação básica, com propósito de possibilitar a aproximação dessa temática apresentando os limites e desafios presentes neste contexto.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL

Diante desse novo cenário, frente aos debates e iniciativas no que tange a realidade das crianças, diversos fatores são relevantes para refletir sobre o atual contexto da educação infantil, Campos (2011, p.217) ressalta:

o reconhecimento dos direitos sociais das crianças; os avanços dos estudos e pesquisas, convergem na importância atribuída à educação nessa fase da vida; os movimentos sociais, em especial o das mulheres e da classe trabalhadora, que, necessitando inserir-se nas atividades laborais, reivindicam junto ao Estado a oferta pública de vagas em instituições de educação infantil.

Então compreender esta etapa da educação básica como as demais, requer análise estrutural da conjuntura sociopolítica da sociedade brasileira e global, que ao mesmo tempo, por meio das conquistas históricas advindas da classe trabalhadora apresenta avanços esta também atende aos interesses da classe burguesa a fim de investir minimamente na formação inicial da força de trabalho.

O atendimento às crianças anterior a Constituição Federal 1988 e do Estatuto da Criança e Adolescente era

Serviço Social & Realidade, Franca, v. 27, n. 1, 2018.

inteiramente relacionado à política de assistência social, pois, a preocupação centravam-se nos aspectos voltados ao cuidado e para atender as necessidades do mercado de trabalho que ampliou o recrutamento de mulheres e assim, a criança não era vista como sujeito de direito, em sua integralidade.

Segundo Campos (2011), que aborda acerca da educação na “primeira infância”, salienta que nos espaços das políticas sociais e econômicas esta representa meios de diminuição da pobreza, ressaltando que os países de economia dependente como o Brasil passam a adotar a partir dos anos de 1990, com avanço do ideário neoliberal, as diretrizes econômicas e sociais dos agentes internacionais como o Banco Mundial. Essa instituição financeira apresenta fortes argumentos relacionados à ruptura da reprodução da pobreza por si só, sem análise dos determinantes históricos da mesma na sociedade capitalista, tratando portanto, às expressões da questão social de forma unidimensional.

Posto isto, a educação infantil torna-se campo de “consensos e de litígios”, permeado de variadas formas de efetivação da mesma, apresentando como um das principais dificuldades o rompimento do caráter assistencial que perpetuou no atendimento da infância anteriormente à década de 1980, para a lógica da função educativa às crianças.

A educação infantil conforme preconizada na CF 1988 passa a atender às crianças de 0 a 5 anos de idade. Segundo Rosemberg (2010, p. 173), “para o sistema educacional brasileiro é uma experiência completamente nova essa de acolher crianças tão pequenas,

especialmente, os bebês, é também é inovador o fato de assumir a integração entre o binômio: “educar e cuidar”.

Dentre as particularidades da educação infantil elucidada-se justamente o referido binômio, pois as creches (atendimento às crianças de 0 à 3 anos) e as pré-escolas (atendimento às crianças de 4 e 5) de acordo com a LDB/1996 tem por finalidade o desenvolvimento integral das crianças nessa faixa etária, juntamente com a família e a comunidade, o que requer especificidades do planejamento curricular que legitime o direito à educação conforme as necessidades dessa etapa. Para tanto Campos (2011, p. 220) retrata a definição da natureza da educação infantil:

a) essa etapa educativa é orientada por uma especificidade, decorrente da própria natureza dos processos educativos desenvolvidos com e para as crianças pequenas; b) educar e cuidar, tomados de modo indissociável, constituem-se como núcleo os estruturantes tanto das propostas curriculares quanto da prática docente em creches e pré-escolas; ec) o trabalho pedagógico desenvolve-se em relação de complementaridade com práticas educativas e de socialização desenvolvidas pelas famílias.

Estas são orientações que norteiam muitas políticas e ações voltadas para essa etapa de ensino tais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

(2010); os Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil (2006) e os indicadores de qualidade na educação infantil, a fim de melhor estabelecer o atendimento integral às crianças. (Campos, 2011).

No que tange o financiamento dessa etapa de educação os entraves são constantes, somente em 2009, ocorreu a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e a distribuição de recursos públicos a cargos dos municípios para efetivação desse direito.

Conforme apontando, são inúmeros os desafios presentes na educação infantil, Kramer (2006, p. 803) elenca de forma sistemática propondo refletir acerca das necessidades que permeiam a política educacional contemporânea, rebatendo diretamente na essa etapa de educação não obrigatória. Estes são:

[...] ausência de financiamento da educação infantil e as lutas por sua inclusão no Fundeb, a organização dos sistemas municipais; a necessidade de que as políticas de educação infantil sejam articuladas com políticas sociais; a formação dos profissionais da educação infantil e os problemas relativos à carreira; as ações e pressões de agências internacionais, que tem exigido um constante alerta da parte dos movimentos sociais, em particular dos fóruns estaduais e do Movimento Inter fóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB); as precárias

condições das creches comunitárias não transferidas para as redes municipais de educação.

Apesar da inclusão da educação infantil no Fundeb, a questão histórica acerca da ausência de financiamento na política de educação, vem se perpetuando até os dias atuais de forma a comprometer o acesso e permanência das camadas empobrecidas no que se refere à efetivação da educação como direito bem como compromete a qualidade da mesma.

Contudo, continua sendo um desafio propiciar o direito à educação infantil – segmento creche para as crianças como um direito social, por ser insuficiente a quantidade desses equipamentos sociais para atender a demanda, que historicamente, foi reprimida.

Desta forma, a educação infantil pensada pela lógica do mercado, vem sendo efetivada para o investimento da formação do capital humano, desde a primeira etapa da educação básica, com intuito minimalista e reducionista de redução da pobreza, no entanto o que está em pauta na agenda das reivindicações da classe trabalhadora é o posicionamento a favor da democratização da educação integral em todos os níveis e etapas da mesma.

3. ESCOLAS PARA POBRES E ESCOLAS PARA RICOS: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO À LUZ

Serviço Social & Realidade, Franca, v. 27, n. 1, 2018.

DA CONTRADIÇÃO ENTRE CAPITAL E TRABALHO

O trabalho, sendo categoria fundante do ser social, produz a vida material e gera valor na sociedade do capital. É a partir do intercâmbio do homem com a natureza que são produzidas as suas condições de vida, por meio da transformação da natureza pelo trabalho humano. Mas o trabalho também compõe parte da contradição fundamental na sociedade capitalista. É na contradição entre capital e trabalho, no universo da teoria do valor, que se concentra o nexo das relações antagônicas entre classes sociais (LARA, 2015).

A apropriação privada do trabalho para suprir as necessidades de expansão do capital, deslocou o foco do trabalho para atender as necessidades humanas. O processo de acirramento entre a contradição capital trabalho, refletiu diretamente em todas as dimensões da vida. É partindo dessa premissa que refletiremos brevemente nesse ensaio teórico sobre o papel da Educação, enquanto processo para reprodução do capital e como a organização do ensino nas escolas foi pensada para a expansão das forças produtivas.

Historicamente, o ensino brasileiro tem suas bases na dualidade que reflete claramente as necessidades do capital para a educação. Não obstante, a educação brasileira constitui espaço de disputas ideológicas e políticas em toda a sua dimensão de ensino. Tal dualidade, segundo Brandão (2011), se resume a partir da divisão do ensino em propedêutico, destinado aos jovens de classe

média e alta, e ensino profissionalizante destinado a classe pobre.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2011), o acirramento da dualidade estrutural na educação ocorreu a partir da década de 1940:

quando a educação nacional é organizada através das Leis Orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para o ingresso na universidade e os que deveriam ter formação profissional para os setores produtivos. (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2011, p.625)

No entanto, nas décadas de 1920 e 1930 as transformações na economia brasileira e no modo de acumulação do capital por meio da ordem econômica industrial, denotam em novos padrões de consumo para uma pequena parcela da população, bem como o desenvolvimento econômico restrito. Tais transformações já incidiam na organização do ensino brasileiro (FRIGOTTO, 2007).

Brandão (1999) afirma que a década de trinta “ilustraria a ascensão do Movimento da Escola Nova no Brasil (a consolidação da burguesia no Brasil) [...]”. Desta forma, assim como a consolidação do modo de produção, e o processo de industrialização, o movimento escolanovista se consolidava.

Serviço Social & Realidade, Franca, v. 27, n. 1, 2018.

[...] no contexto de constante revolução das forças produtivas – donde o conhecimento torna-se também força produtiva e deve ser permanentemente atualizado – a escola tem como papel central o fornecimento de um saber geral que se articule a um saber específico (treinamento) desenvolvido no interior da fábrica, do processo produtivo: a educação tem, pois, um vínculo direto e mediato com a esfera produtiva (PEREIRA 2008, p.43).

Conforme a autora supracitada, na lógica do capital, a produção de conhecimentos está diretamente conectado às forças produtivas, principalmente para atender as suas necessidades de expansão. Sendo assim, a escola apresenta o papel de formar para atender os imperativos, neste caso, da indústria em expansão.

Métodos de higiene e saúde do corpo, ligados a uma forma social, a população pobre, Segundo Carvalho (1998), recebia uma educação diferenciada da elite. Enquanto a classe pobre recebia apenas o ensino necessário e direcionado ao trabalho, a elite burguesa tinha acesso ao ensino superior.

A ‘organização racional do trabalho’, portanto, englobava medidas destinadas a atenuar conflitos de classes e a aumentar a produtividade do trabalhador lidando com questões de saúde e de moral, com o objetivo de adequar a vida cotidiana do operário às exigências do trabalho

industrial, na ordem capitalista (CARVALHO 1998, p.152).

As médias para atenuar os conflitos de classes, incluía o ensino voltado ao trabalho e o aumento da produção através de investimentos na saúde do trabalhador. O Estado e a elite burguesa investiam na educação no intuito de controlar as massas e conduzir a população pobre em formas saudáveis capazes de produzirem cada vez mais e melhor no ambiente fabril. Desta forma, “organizar o trabalho era lidar com uma realidade social e econômica em que o impacto da Abolição ainda se fazia sentir.” (HORTA 1994 p.160).

Carvalho (1998) destaca que a elite tinha acesso ao ensino secundário e a universidade, para que os filhos da elite pudessem conduzir o país ao progresso, enquanto a população pobre tinha acesso somente o ensino primário baseado em valores, higiênicos, adestramento para a indústria, moral, e totalmente voltado ao trabalho na indústria.

Na década de 1930, a reforma Francisco Campos estruturou o ensino secundário para instaurar a produção da cultura burguesa, por meio da educação integral e da cultura disciplinar. (DALLABRIDA, 2009).

No entanto, é no ensino médio, segundo Frigotto e Ciavatta (2011), que “se revela com mais evidência a contradição entre capital e o trabalho, expressa o falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p.31).

Serviço Social & Realidade, Franca, v. 27, n. 1, 2018.

Em 1942, por meio da Reforma Capanema, a estrutura do ensino médio é organizada com a divisão entre científico e clássico, durando 3 anos. O ensino, de cunho humanista, versava sobre a cultura geral e preparava para o ensino superior. Entretanto, havia ainda o ensino médio profissionalizante, cuja formação voltava-se para o trabalho. Para Brandão (2004), o ensino médio constituía a etapa final do ensino básico e apresentava dupla função: preparar para continuidade dos estudos e formação para o trabalho.

Com a acentuação da dualidade entre ensino humanista para a elite e ensino profissionalizante para o trabalhador, a reforma Capanema formalizou essa distinção com a justificativa de potencializar o processo de industrialização e atender às mudanças no mercado de trabalho. (LOPES;BARTOLO; ALMEIDA, 2016).

A organização do ensino atendia ao processo produtivo à época. Na década de 1960, o ensino gerenciado pelo Estado integrava um importante papel para a indústria, atendendo ao setor e colaborando para a economia. (LOPES; BARTOLO; ALMEIDA, 2016). Até a década de 1960, se estendiam os debates referentes às diretrizes e bases da educação nacional. Sempre reforçando o poder do Estado, as políticas nacionais de educação até então reforçam a hegemonia do Estado. Em 1961, com a Lei 4.024 da LDB, fruto de vestígios do projeto de lei Mariani e Lacerda, o qual apresentava como proposta “concessões às classes trabalhadoras, propondo a extensão da rede escolar gratuita até o secundário e criando a equivalência dos cursos de nível médio mediante prova de adaptação.” (GADOTTI 1983, p. 113). O projeto

de lei de Mariani e Lacerda não foi executado, sendo arquivado em 1948. “Assim, apesar da LDB garantir o direito e o dever da educação fundamental para todos, a escola continuava privilégio de classe.” (GADOTTI 1983, p. 114).

Em 1970, com o processo de mundialização do capital, há o alargamento do fetichismo da mercadoria, comandado pelo capital financeiro. Além disso, novos padrões de concorrência são constituídos, como consequência as desigualdades entre os países são acentuadas, bem como a desregulação econômica (ALMEIDA; ALENCAR, 2011).

Na lógica da financeirização do capital, o ensino recebe ajustes pautados na dualidade, para atender ao mercado, com a obrigatoriedade do ensino profissionalizante. Para os autores, Lopes, Bartolo e Almeida (2016), a Lei nº 5.692/1971 “veio cumprir um duplo propósito: conter a demanda para o Ensino Superior, ampliada a partir da LDB de 1961” (p.560). Nessa lógica, segundo os autores, a justificativa para a implementação da lei tem origem no discurso que a formação educacional não atendia às demandas do mercado, sendo necessário a obrigatoriedade. No entanto, tal medida gerou consequências como o baixo ingresso nas universidades e a resistência de alunos e do empresariado em aceitar o modelo de formação. (LOPES; BARTOLO; ALMEIDA, 2016).

Em decorrência dos impactos gerados pela Lei nº 5.692/1971, em 1982 com a Lei nº 7.044/1982, há a retomada do ensino médio dual, voltado para formação geral e ingresso nas universidades, bem com a formação

técnica, voltada para o mercado de trabalho. (LOPES; BARTOLO; ALMEIDA, 2016).

Para além da dualidade constante na história da educação brasileira, Frigotto (2007) ressalta que além do ensino profissionalizante atender a classe pobre com direcionamento unicamente para o trabalho, o ensino destinado para esta modalidade condensava o aligeiramento de conteúdos e demandava baixo custo para o Estado. De modo geral, a modalidade de ensino refletia o projeto societário burguês com base na reprodução do capital em sua fase de flexibilização, demandando uma educação tecnicista, focalista, individualista e superficial para atender unicamente aos interesses de mercado.

No entanto, para Frigotto (1989) a escola pode situar um espaço de reprodução e contradição das relações capitalistas, mas ao mesmo tempo, para o autor, a escola constitui espaço para formular condições “concretas da superação dessas relações sociais que determinam uma superação entre capital e trabalho, trabalho manual e trabalho intelectual, mundo da escola e mundo do trabalho” (FRIGOTO, 1989, p. 24). Ou seja, ao mesmo tempo em que o processo educativo se constitui “instrumento” da sociedade burguesa como projeto societário para atender à reprodução do capital, a educação também se constitui como uma das vias para superação da sociedade vigente.

4. REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Segundo Saviani (2017) a palavra escola significa ócio, tempo livre, logo as pessoas que frequentavam estes

Serviço Social & Realidade, Franca, v. 27, n. 1, 2018.

espaços era a burguesia, a classe trabalhadora frequentava a escola para aprender a ler, escrever e fazer conta para vender sua força de trabalho, e isto perpassa até os dias atuais. Assim, não é interessante para a burguesia e para o Estado ter escolas que desenvolvam uma educação politécnica com conteúdos e também uma formação crítica que possibilite a capacidade de reflexão. Deste modo, propomos compreender qual é a lógica mercantil e como isto vem ocasionando grandes mazelas na política educacional que intensifica no capitalismo. De acordo com Frigotto (2011, p.14) “o que se busca, para uma concepção mercantil de educação é utilizar na escola os métodos do mercado”. As reformas educativas vêm acontecendo tendo como horizonte ajustar os sistemas educativos da educação infantil à pós-graduação na lógica produtivista e destrutiva do capitalismo.

Neste sistema capitalista onde os argumentos perpassam a meritocracia, a escola tem um grande desafio que repercute na formação para o emprego, contudo se torna mais seletivo o mercado de trabalho, uma vez que existem inúmeros trabalhadores a fim de vender sua força de trabalho. Deste modo o capital começa a exigir o perfil no qual deseja e assim não havendo empregos a todos, o trabalho não é garantido um como direito social, mas na lógica da empregabilidade, ou seja, é preciso qualificar constantemente para o mercado.

Assim os desafios apresentados anteriormente reafirmam a perspectiva neoliberal que está inserida na política educacional brasileira, no ensino médio temos como exemplo a Reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória (MP) nº 746/2016, aprovada e

Serviço Social & Realidade, Franca, v. 27, n. 1, 2018.

transformada na Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017. Motta e Frigotto (2017) explicam que esta reforma é uma estratégia ideológica contra 85% dos jovens que frequentam à escola pública, ou seja, “investem no capital humano visando maior produtividade; modernizando a estrutura curricular, flexibilizando por áreas de conhecimento e melhora os resultados do desempenho escolar.” (MOTTA, FRIGOTTO, 2017, p. 358).

A contrarreforma do Ensino Médio, por imposições de um governo antidemocrático, nos remete a modificação no ensino que se deu por meio da MP, sustentada pela PEC nº 55, que tem como intuito congelar os gastos públicos principalmente para educação e saúde a fim de tirar os direitos por ora conquistados, sendo assim nos mostra os desmontes de direitos universais que repercute na classe trabalhadora. Esta reforma foi urgente porque a priori precisava investir com urgência no capital econômico, sendo assim potencializa os jovens a inserir nos ensino (médiotec) para melhorar a produtividade.

De acordo com a pesquisa realizada por Motta e Frigotto (2017) analisando o documento Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEM), este registro afirma que tais mudanças no ensino médio são de interesse dos estudantes (jovens e adolescentes), contudo os pesquisadores demonstram que os jovens com até 29 anos de idade representam 48,6% dos brasileiros, ou seja, pouco menos da metade da população brasileira é composta por jovens.

Outro aspecto importante é sobre a questão do mercado de trabalho. Ainda

que esses jovens vençam o gargalo da passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio e concluam o Ensino Médio profissional, passam a compor a amarga estatística da maior taxa de desemprego. A falácia de estimular o Ensino Médio para qualificar para o trabalho depara-se com a falta de emprego no mercado de trabalho para a quase totalidade desses jovens. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p.362).

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) fez uma análise da reforma do ensino médio a partir da Medida Provisória nº 746 que altera a Lei de Diretrizes e Bases (2016). Assim esta reforma apresenta uma complexidade de fatores, no entanto elencamos alguns, dentre eles:

- A Reforma retira do currículo as disciplinas que possibilita o educando de ter uma capacidade crítica como, por exemplo: filosofia, sociologia e diminuiu a aulas de educação física a fim de limitar o conhecimento algumas disciplinas específicas como português e matemática. Disciplinas estas que serão cobradas em prova do Inep, Brasil, a fim de “melhorar o desempenho dos alunos” ocasionando o alto índice de analfabetismo funcional.
- Com esta perspectiva os educandos que almeja entrar na graduação começa a investir nas

instituições privadas, deste modo o lucro está sendo visto pelo mercado.

- Há também a flexibilização do trabalho, o professor não tem legislação que garante o profissional exercer sua profissão, provocando assim baixas remunerações e aumentando a concorrência, pois os mesmos vão submeter a baixos salários e isto repercute na má formação, ocasionando desinteresse pela profissão.
- Outro item importante é a redução do conhecimento, limita a aprendizagem apenas algumas disciplinas, retirando dos estudantes a formação humanista, de compreender que o processo educativo não acontece apenas no ambiente escolar.
- O Ministério da Educação (ME) vai se responsabilizar por apoio financeiro durante 4 anos contados na publicação da Medida Provisória (ME) posterior a isto caberá as redes de ensino arcarem com as despesas. Ou seja:

A União lança novamente um programa que visa sua desresponsabilização com as metas de inclusão no ensino médio, transferindo a total responsabilidade aos estados, que após o quarto ano terão de seguir financiando sozinhos as novas estruturas de ensino médio, ou buscar parcerias privadas para dar seguimento ao projeto. E esse é o grande “pulo do gato” do programa: abrir caminho para a privatização do ensino médio, assim como

se pretende para as demais etapas da educação básica”. (CNTE, 2016 p.16)

Assim, esta reforma apresenta a divisão classista da educação, apresentando o projeto da classe dominante que favorece o capital. Contudo os trabalhadores também buscam lutar e resistir aos ataques sofridos cotidianamente, porém quando isto acontece a classe dominante, que detém os meios de produção, utiliza de estratégias para enfrentar a classe trabalhadora, um exemplo claro é a marginalização dos movimentos sociais que acontece cotidianamente pelas mídias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas sociais surgem das contradições capitalistas para amenizar as expressões da questão social, logo são seletivas, compensatórias, focalizadas e não conseguem atender as demandas apresentadas por meio da desigualdade social existente, assim ora o Estado alia a classe dominante para obtenção de poder, ora legitima as lutas da classe subalterna com programas e políticas sociais para minimizar as mazelas apresentadas.

Não obstante, o Estado utiliza de estratégias, principalmente na política de educação para preparar os trabalhadores a fim que os mesmos vendam sua força de trabalho para atender as demandas do capital, direcionando as disciplinas que devam cursar, ou quais são mais inerentes para o mercado de trabalho, reafirmando a lógica do capital humano.

Serviço Social & Realidade, Franca, v. 27, n. 1, 2018.

Desde 1980 que o capital vem intensificando, fomentando assim precarização na vida da classe trabalhadora com empregos informais, desemprego, subemprego, exploração e reformas educacionais, como também utiliza da mercantilização e da privatização do ensino tornando esse um nicho de mercado para gerar lucratividade.

Enfim, evidencia a dualidade na política educacional na sociabilidade capitalista, a educação é um dos caminhos para superação do *status quo*, a emancipação política dos sujeitos possibilitando a consciência, devem ser pautas de intelectuais orgânicos, na lutam pela democratização da educação escolarizada no Brasil, como um direito social de todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. O Serviço social na educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais. In: SIMPOSIO MINIERO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 3., 2007, Belo Horizonte. [Textos...]. Belo Horizonte: CRESS-MG, 2007. Disponível em <http://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_perspectivas_socio_ocupacionais1.pdf> Acesso em: 18 nov. 2017.

ALMEIDA, N.L.T. ALENCAR, M. T. **Serviço Social, trabalho e políticas públicas.** - São Paulo : Saraiva, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as diretrizes e

Serviço Social & Realidade, Franca, v. 27, n. 1, 2018.

bases da Educação Nacional. **D.O.U.**, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em: 18 nov. 2017

BRANDÃO, C.F. **O Ensino médio no contexto do Plano Nacional de Educação**: O que ainda precisa ser feito. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 195-208, maio-ago. 2011. Disponível em
<<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/O-ENSINO-MEDIO-NO-CONTEXT-O-DO-PNE.pdf>>. Acesso em nov. de 2017.

BRANDÃO, Z. **A intelligentsia educacional** - um percurso com Paschoal Lemmeporentre as memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH. Editora da Universidade São Francisco/EDUFS, 1999.

CARVALHO, M.M. C. **Molde Nacional e Fôrma Cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista-SP, EDUSF, 1998.

CAMPOS, Roselane Fátima. Educação Infantil: Políticas e identidade. **Retratos da Escola**, Brasília, v.5, n. 9, p. 217-228, 2011.

CNTE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Análise da Medida Provisória nº 146, que trata da reforma do ensino médio.**

Serviço Social & Realidade, Franca, v. 27, n. 1, 2018.

<<http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/17155-analise-da-medida-provisoria-n-746-que-trata-da-reforma-do-ensino-medio.html>> Acessado em: 10 nov. 201

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p. 168-200, 2002.

DALLABRIDA, N. **A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário**. Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em <<http://www.redalyc.org/html/848/84812732011/>> Acesso em dez. 2017.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. **Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio**: avanços e entraves nas suas modalidades. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a02v32n116.pdf>> Acesso em nov. de 2017.

FRIGOTTO, G. **Educação profissional e capitalismo dependente**: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. Trab. Educ. Saúde, v. 5 n. 3, p. 521-536, nov.2007/fev.2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v5n3/11.pdf>> Acesso em dez. 2017.

Serviço Social & Realidade, Franca, v. 27, n. 1, 2018.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 3.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, G. **Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio.** In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauruana G. de. As Políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: UFJF, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação:** um estudo introdutório. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983. (Coleção educação contemporânea)

HORTA, J. S. B.. **O hino, o sermão e a ordem do dia:** regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

LARA, R. **A dialética do trabalho:** apontamentos sobre a teoria marxista do valor. Disponível em <<https://libertas.ufjf.emnuvens.com.br/libertas/article/viewFile/2878/2168>> Acesso em nov. de 2017.

LOPES, C. B. BORTOLOTO, C. C. ALMEIDA, S. V. **Ensino Médio: trajetória histórica e a dualidade educacional presente nas diferentes reformas.** Revista PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 555-581, maio/ago. 2016. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view>>

Serviço Social & Realidade, Franca, v. 27, n. 1, 2018.

[ewFile/2175-795X.2016v34n2p555/pdf](#)> Acesso em dez. de 2017.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n.96 – Especial, p. 797-818, 2006.

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MOTTA, Vânia Cardoso da Motta; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017) Educ. Soc, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun. 2017.

PEREIRA, L. D. **Educação e Serviço Social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional**. São Paulo: Xamã, 2008.

Serviço Social & Realidade, Franca, v. 27, n. 1, 2018.