
SER Social

NOVA DIREITA, ESTADO E POLÍTICA SOCIAL

Brasília, v. 21, n. 45, julho a dezembro de 2019

A reforma do ensino médio à luz da teoria crítica marcuseana

*The reform of high school in the light
of the marcusean critical theory*

Paulo Sérgio Gomes Soares¹

Resumo: Em tempos de reforma do Ensino Médio, o objetivo deste artigo é abordar os problemas decorrentes da supervalorização da educação para o trabalho, considerando a transformação da racionalidade humana em racionalidade tecnológica. A educação para o trabalho abre caminho para um novo tecnicismo em detrimento de uma proposta emancipatória de formação dos estudantes. A Teoria Crítica do filósofo frankfurtiano Herbert Marcuse expõe preocupações em relação ao desenvolvimento da técnica e da tecnologia que servem para evidenciar as contradições experimentadas pela educação brasileira. O materialismo histórico e dialético se constituiu em método para análise dessas contradições

¹ Doutor em Educação (UFSCar/2012). Mestre em Filosofia (Unesp/2004). Graduado em Filosofia (Unesp/1997). Coordenador e professor no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO/UFT) e professor no Programa de Mestrado Profissional Interdisciplinar em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos da Universidade Federal do Tocantins em colaboração com a Escola Superior de Magistratura Tocantinense (Esmat). Bolsista Fapto.

produzidas pela dinâmica social e suas influências na educação, notadamente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na proposta de reforma do Ensino Médio exposta no portal do Ministério da Educação. O debate envolve a ideia de emancipação no contexto educacional e a possível restituição da razão crítica em prol do livre desenvolvimento das faculdades humanas.

Palavras-chave: Ensino Médio; educação para o trabalho; Teoria Crítica; racionalidade humana; racionalidade tecnológica.

Abstract: In times of high school reform, the objective of this article is to address the problems arising from the overvaluation of education for work, considering the transformation of human rationality into technological rationality. Education for work paves the way for a new technicality to the detriment of an emancipatory proposal of student formation. The Critical Theory of the Frankfurtian philosopher Herbert Marcuse exposes concerns regarding the development of technique and technology that serve to highlight the contradictions experienced by Brazilian education. Historical and dialectical materialism was constituted as a method for analyzing these contradictions produced by social dynamics and its influences on education, notably in the National Curricular Parameters (NCPs) and in the proposal for the reform of secondary education exposed in the portal of the Ministry of Education. The debate involves the idea of emancipation in the educational context and the possible restitution of critical reason in favor of free development of human faculties.

Keywords: High School; education for work; Critical Theory; human rationality; technological rationality.

Introdução

Atualmente, um fenômeno mundial tem transformado a educação: o rápido desenvolvimento da técnica e da tecnologia a partir do modo capitalista de produção. A primeira implicação social direta deste fenômeno para o ensino é o esforço por transformar a racionalidade humana em racionalidade tecnológica, alterando a consecução dos fins da própria educação para atender às demandas do mundo do trabalho.

Nas sociedades capitalistas, as demandas sociais decorrem do desenvolvimento técnico, científico e econômico para justificar e intensificar o poder da racionalidade tecnológica, sobretudo nos processos educativos. Nesse contexto, o campo educacional parece

ser estratégico no que tange a formação para o trabalho e a inserção dos indivíduos no processo produtivo.

O objetivo deste artigo é abordar o tema da supervalorização da educação para o trabalho de forma dialética, considerando criticamente a transformação da racionalidade humana em racionalidade tecnológica pela introjeção de uma ideologia que serve aos pressupostos do capitalismo em sua atual fase de desenvolvimento para atender às demandas do mercado.

O contexto aponta para a contradição vivenciada na escola como instituição que tem por função reproduzir a ordem social, afastando a possibilidade de educação integral e de educar para a emancipação, senão para um grupo seletivo de estudantes. Os argumentos não condenam o processo de socialização e o valor da educação formal, mas tecem uma crítica à forma como está sendo conduzido o processo de incorporação dos estudantes ao mundo do trabalho a partir da reforma do Ensino Médio.

É preciso problematizar o papel da escola, pois, ao adotar o discurso ideológico da igualdade de oportunidades acaba reproduzindo explicitamente as diferenças sociais, uma vez que classifica os estudantes e seleciona dentre eles os melhores para continuar os estudos e ascender ao conhecimento acadêmico-científico, enquanto a maioria, com a reforma do Ensino Médio, estará destinada ao mercado de trabalho, ao trabalho manual, em decorrência da própria precarização da vida, que é histórica e afeta a maioria dos estudantes das escolas públicas brasileiras, fundamentalmente, devido ao condicionamento repressivo do sistema.

A crítica desenvolvida pelo filósofo frankfurtiano Herbert Marcuse (1898-1979) possui um caráter formativo no sentido de estimular a intervenção social pela crítica negativa, que conduz a luta por emancipação humana dentro das sociedades repressivas contemporâneas. Educar para o trabalho não significa educar para a emancipação. O recorte teórico a ser contextualizado se volta para a ideia de emancipação no contexto educacional e o pressuposto fundamental se funda na restituição do conceito de razão crítica. A formação

crítica tem sido negligenciada a ponto de não mais fomentar as condições de transformação qualitativa da sociedade.

A Teoria Crítica da sociedade pensada por Marcuse expõe algumas preocupações ainda muito atuais que servem para uma análise das tendências da educação em tempos de reforma do Ensino Médio, no sentido de apontar as contradições que envolvem a relação estreita entre a consecução dos fins da educação e a supervalorização da educação para o trabalho.

Investigar as implicações da formação técnica e profissional proposta pela reforma do Ensino Médio toca numa questão fundamental no pensamento marcuseano, a saber, se a emancipação é o horizonte das vias educacionais. Em outras palavras, a educação para o trabalho, conforme o modelo proposto pela reforma do Ensino Médio, vai conduzi-la à emancipação?

A Teoria Crítica marcuseana é uma teoria social que tem por objetivo analisar e avaliar as possibilidades de melhoramento da vida humana, no sentido de promover a emancipação, demonstrando a partir de bases empíricas as possibilidades de transformações qualitativas, que podem ser abstraídas do uso otimizado dos recursos intelectuais e materiais para minimizar a labuta pela existência. Para tanto, examina as alternativas históricas da sociedade contemporânea “à luz de suas aptidões utilizadas e não utilizadas ou malbaratadas para aprimorar a condição humana” (MARCUSE, 1967, p. 14), considerando a oferta das melhores possibilidades de suavizar a luta do homem pela existência, de acordo com a objetividade histórica.

Quanto à reforma do Ensino Médio, pretende-se avaliar a seguinte questão: todo esforço material e intelectual empenhado nessa reforma para profissionalizar os estudantes precocemente pode minimizar a luta pela existência e melhorar a vida deles em termos de emancipação?

Para responder a tal questão, propõe-se um estudo teórico que perpassa alguns dos principais trabalhos de Marcuse e permite uma análise dos pressupostos que fundamentam a reforma do Ensino Médio, bem como a compreensão do movimento contraditório que a

educação assume no que concerne à profissionalização e a educação para o trabalho.

Para o estudo proposto, o método materialista histórico e dialético permitiu a análise das contradições originadas pela dinâmica social e suas influências no campo educacional, notadamente, em fontes como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a proposta de reforma do Ensino Médio, em evidência no portal do Ministério da Educação (MEC) para responder perguntas frequentes, dentre elas, a seguinte: “1) O que é a reforma do Ensino Médio?”. (BRASIL, Portal do MEC).

O quadro teórico conceitual para análise se fundamenta nos escritos da terceira fase de Marcuse centrados na Teoria Crítica da Sociedade presentes, principalmente, no livro intitulado *One-Dimensional man: studies in the of advanced industrial society*, publicado originalmente em 1964, traduzido para o português com o título *A ideologia da sociedade industrial*,² em 1967. Este livro evidencia os aspectos fundamentais da sociedade capitalista industrializada em termos de organização social, de estrutura social unidimensional que obstrui a crítica e esmaga a oposição para padronizar os indivíduos.

A racionalidade humana transformada em racionalidade tecnológica

Desde o século XIX, nas sociedades capitalistas, a ideia de razão humana tem sofrido transformações que deturpam o próprio conceito de razão à medida que o processo de emancipação é obstruído pela ideologia da racionalidade tecnológica.

O pensamento de Marcuse focaliza a produção e o consumo nestas sociedades como destruidoras do livre desenvolvimento das necessidades e das faculdades humanas. É necessário compreender este movimento contraditório a partir da alteração histórica da estrutura e função das duas classes sociais existentes no mundo capitalista: a burguesia e o proletariado.

2 As citações foram cotejadas com o original inglês: MARCUSE, Herbert. *One-Dimensional Man: studies in the ideology of advanced industrial society*. Boston: Beacon Press, 1969.

Uma ligeira comparação entre a fase de formação da teoria da sociedade industrial e sua situação atual poderá ajudar a mostrar como as bases da crítica foram alteradas. Em suas origens, na primeira metade do século XIX, quando elaborou os primeiros conceitos das alternativas, a crítica da sociedade industrial alcançou concreção numa mediação histórica entre teoria e prática, valores e fatos, necessidades e objetivos. Essa mediação histórica ocorreu na consciência e na ação política das duas grandes classes que se defrontavam na sociedade: a burguesia e o proletariado. No mundo capitalista, ainda são as classes básicas. Contudo, o desenvolvimento capitalista alterou a estrutura e a função dessas duas classes de tal modo que elas não mais parecem ser agentes de transformação histórica. (MARCUSE, 1967, p. 16).

Com o desenvolvimento do capitalismo, a racionalidade tecnológica se tornou parte de uma construção histórica que vem sendo introjetada, desde o momento em que a liberdade econômica passou a significar a liberdade “de ser controlado pelas forças e relações econômicas”. (MARCUSE, 1967, p. 25) e ter a vida valorada e administrada pelo sistema.

Neste contexto, a manutenção do *status quo* da classe dominante – a burguesia – inclui a transformação da racionalidade humana em racionalidade tecnológica como parte de um projeto político de dominação e de manutenção do poder. Marcuse (1967) aponta que a racionalidade tecnológica se transforma em racionalidade política, a partir do momento em que os indivíduos são engolfados pelo sistema de produção e consumo, isto é, a partir do momento em que são conquistados pelo aparato tecnológico e trocam a liberdade pelo conforto.

Para Marcuse (1967), essa racionalidade tecnológica transformada em racionalidade política pode representar a dominação do próprio ser humano devido à repressão para o consumo:

O aparato produtivo e as mercadorias e serviços que ele produz ‘vendem’ ou impõem o sistema social como um todo. Os meios de transporte e comunicação em massa, as mercadorias casa, alimento e roupa, a produção irresistível da indústria de diversões e informação trazem consigo atitudes e hábitos prescritos, certas reações intelectuais e emocionais

que prendem os consumidores mais ou menos agra-davelmente aos produtores e, através destes, ao todo. Os produtos doutrinam e manipulam; promovem uma falsa consciência que é imune à sua falsidade. (MARCUSE, 1967, p. 32).

Então, no atual contexto de desenvolvimento histórico das forças produtivas há que se considerar a falsa consciência e o condicionamento dos indivíduos para as necessidades repressivas como forma de favorecer a administração total da vida pelo sistema. A consequência direta desse pressuposto se evidencia pela padronização do comportamento e a eliminação da crítica, o estímulo à cultura do consumo, a mercantilização da vida etc. Em resumo, a destruição do livre desenvolvimento da consciência verdadeira e da razão acontece pela introjeção das falsas necessidades ou necessidades repressivas impostas pelo mercado. Trata-se, portanto, da introjeção de uma ideologia do consumo, que implica na formação de comportamentos condicionados para reproduzir o sistema capitalista.

Conforme Marcuse (1967, p 30), “introjeção sugere uma variedade de processos relativamente espontâneos pelos quais um Eu (Ego) transfere o ‘exterior’ para o ‘interior’”. Considerando essa definição, o livre desenvolvimento das faculdades humanas se desdobra na liberdade interior, um espaço privado que permite ao indivíduo permanecer ele mesmo, mas que pode ser destruído pela ideologia dominante ao se introjetar a racionalidade tecnológica para reproduzir as relações sociais e de produção. O aparato tecnológico determina as relações sociais e de produção.

O conceito de racionalidade tecnológica está em estreita relação com o que se percebe por ideologia, entendida como falsa consciência. Chauí traz uma definição precisa para o conceito, da forma como está sendo entendido e usado nesse contexto:

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros de uma sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer.

Ela é, portanto, um conjunto de ideias ou representações com teor explicativo (ela pretende dizer o que é a realidade) e prático ou de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuí-las a divisão da sociedade em classes, determinadas pelas divisões na esfera da produção econômica. (CHAUÍ, 2013, p. 111).

Esse conjunto lógico, sistemático e coerente de representações e de condutas tem marcado as sociedades capitalistas atuais, que Marcuse (1967) chama de sociedades unidimensionais devido à paralisia da crítica e falta de oposição. A característica fundamental da unidimensionalidade é a repressão para restringir a experiência e, portanto, a possibilidade de pensar em projetos societários alternativos. O pensamento crítico se transformou em pensamento positivo, condicionado a responder adequadamente ao estabelecido. A cultura afirmativa possui uma função ideológica formativa nos indivíduos que precisa ser desconstruída por meio da educação para a emancipação.

Para tanto, a categoria trabalho precisa ser explicitada como condição *sine qua non* de humanização. Os homens “começam a se distinguir dos animais desde que principiam a produzir os seus meios de existência, um passo adiante e consequência de sua organização corporal. Ao produzir os seus meios de existência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material” (MARX, 1987, p. 45). O que os homens são coincide com a sua produção e, portanto, ao transformar a natureza por meio do trabalho, transformam-se a si mesmos. O trabalho, portanto, precisa ser a fonte da emancipação humana – de humanização – e não de servidão e dominação.

Conforme Marcuse (1999), a técnica pode produzir a abundância ou a escassez, sustentar a repressão e o autoritarismo ou a liberdade ao abolir o trabalho árduo, dependendo da sua função na ordem societária.

Dessa perspectiva, ainda hoje, a relevância do pensamento do filósofo se faz presente pela crítica à forma como a técnica é utilizada para fortalecer a ideologia nas sociedades industrializadas pelo uso

de um aparato tecnológico que determina as relações de produção. A contradição clássica do capitalismo se evidencia pelo desenvolvimento das forças produtivas, de um lado, *versus* a utilização repressiva dos indivíduos para a sua reprodução, de outro.

Em consonância com isso, as demandas sociais capitalistas, em decorrência do desenvolvimento técnico, científico e econômico, justificam e intensificam o poder da racionalidade tecnológica/quantitativa no interior dos processos formativos.

A racionalidade quantitativa – tecnológica – serve aos pressupostos do capitalismo e, por conseguinte, como um instrumento de coisificação da natureza e do próprio homem, que são organizados e manuseados como meros materiais que serve a todos os fins e propósitos. Ou seja, a reprodução da vida social e material passou a incluir a utilização técnica da natureza e do próprio homem. “A luta pela existência e a exploração do homem e da natureza se tornaram cada vez mais científicas e racionais”. (MARCUSE, 1967, p. 143-144).

Tanto a natureza quanto os indivíduos são explicados pela ciência conforme as leis do movimento – químico, físico, biológico –, leis objetivas que não incluem os valores sociais, morais, culturais, ambientais. Marcuse (1967) define esse modelo de explicação como “a priori tecnológico”.

Enquanto a ciência libertou a natureza de fins inerentes e despojou a matéria de todas as qualidades que não as quantificáveis, a sociedade livrou os homens da hierarquia ‘natural’ da dependência pessoal, relacionando-os entre si de acordo com qualidades quantificáveis – a saber, como unidades de força de trabalho abstratas, calculáveis em unidades de tempo. (MARCUSE, 1967, p. 152-153).

A racionalização das formas de trabalho elimina as qualidades humanas, transferindo-as para o universo quantificável da ciência positivista. Um homem vale o quanto produz. Vale o que tem para oferecer. É uma mercadoria, que produz mercadoria. A destruição da natureza tem sido o preço do progresso, como a morte é o preço da vida. Assim, a racionalidade tecnológica esconde a irracionalidade e a perversidade do sistema.

A possibilidade de superação da racionalidade tecnológica em prol da emancipação humana por meio da educação envolve a reabilitação da formação crítica para fomentar as condições para uma transformação qualitativa. A restituição da crítica é um caminho para a manutenção do livre desenvolvimento das faculdades humanas e, portanto, da própria razão humana como oposição à racionalidade tecnológica.

Com o desenvolvimento da técnica e da tecnologia, qualitativamente, a razão humana poderia vislumbrar a emancipação e viver o pleno processo de libertação das amarras da luta pela existência, livre do reino da necessidade. A ideia é que quanto menos tempo o indivíduo se dedique na luta pela existência mediante o trabalho, mais tempo se dedique para individualizar-se na esfera da realização. Marcuse não é contra a técnica e a tecnologia, apenas inspira a pensar numa sociedade tecnológica que proporcione a elevação dos potenciais individuais, das faculdades humanas plenas rumo ao reino da liberdade, da autorrealização e da felicidade.

No próximo tópico, procurou-se argumentar que a reforma do Ensino Médio, que pretende oferecer educação para o trabalho, parece dispensar a crítica necessária à reflexão e transformação qualitativa da sociedade e, portanto, refrear qualquer possibilidade de emancipação.

Uma análise da reforma do Ensino Médio à luz do pensamento marcuseano

Em breve consulta à proposta de reforma do Ensino Médio no portal do Ministério da Educação, onde existe um espaço para tirar dúvidas – perguntas e respostas –, verifica-se que os estudantes poderão escolher pela formação técnica e profissional, conforme o excerto:

Perguntas frequentes. 1) O que é a reforma do ensino médio? A reforma do ensino médio é uma mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio. Trata-se de um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país. Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para

aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Com isso, o ensino médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. E, sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho.³ (BRASIL, Portal do MEC).

A questão que norteia o debate e a crítica parte do pressuposto que os estudantes do Ensino Médio vão ser apresentados muito precocemente ao mundo do trabalho dominado pela técnica como se fosse uma alternativa que só depende de sua “escolha” para trilhar o caminho de suas “vocações e sonhos” –, mas que consiste numa forma de repressão do sistema sobre a vida administrada pelas condições históricas. A crítica incide sobre a unidimensionalidade da sociedade capitalista, que exige uma formação escolar acrítica para reproduzir as relações de produção em diferentes formas de trabalho precarizado.

A pressão do sistema por administrar a vida afeta, sobretudo, os estudantes cuja vida precarizada já é uma realidade que compõe a maior parte da população que frequenta as escolas públicas nos vários níveis da Educação Básica. Não é possível separar a educação da vida social. “Crianças vindas de famílias pobres são, em geral, as que têm menos êxito, se avaliadas por meio dos procedimentos convencionais de medida e as mais difíceis de serem ensinadas através dos métodos tradicionais” (CONNELL, 1995, p. 11). No entanto, são as que mais dependem da escola para obter a educação formal exigida nas várias esferas da vida, fator que requer uma reflexão acerca da forma como se reproduzem e reafirmam na escola as diferenças sociais de origem dos estudantes e da ideologia que está por trás da formação para o trabalho.

Em meio ao processo de precarização da vida o discurso da liberdade de escolha aflora com naturalidade na reforma do Ensino

3 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#-nem_01>. Acesso em: 19/03/2018.

Médio, deixando escapar a contradição inerente entre o processo de reprodução da vida material nas sociedades capitalistas e a gradual perda de liberdade dos indivíduos inseridos e ajustados aos seus critérios a partir das próprias instituições. Prevalece a falsa consciência. Qual liberdade de escolha possui o estudante diante da precarização da vida? Suspeita-se que a precarização da vida da maioria dos estudantes que frequentam as escolas públicas vai implicar na ideia de profissionalização compulsória.

Ora, a consciência verdadeira só se manifesta no desenvolvimento de pessoas verdadeiramente emancipadas e com possibilidade de decidir por conta própria o seu destino. Diante do exposto, torna-se necessário questionar em que medida o condicionamento repressivo interfere num direito humano fundamental: o direito a liberdade. “Como podem as pessoas que tenham sido objeto de dominação eficaz e produtiva criar elas próprias as condições de liberdade?”. (MARCUSE, 1967, p. 27).

Evidentemente, a reforma do Ensino Médio explora a falsa consciência e busca imprimir, de fora para dentro, o modelo adequado de vida que os estudantes devem seguir, ou seja, explora-os naquilo que é especificamente seu – a consciência. Porém, na dialética da razão, conforme explicitada por Marcuse (1967), a razão pode tanto emancipar quanto dominar. No campo educacional, por um lado, educar para o trabalho, no contexto específico da reforma, significa desenvolver uma racionalidade que atende ao que prescreve o modo capitalista de produção. Por outro lado, o ato de educar para a emancipação tem de estimular o livre desenvolvimento do estudante para a consciência verdadeira e crítica.

Pode-se visualizar a dialética como, basicamente, “[...] o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 2006, p. 08). A contradição aflora na função da educação, que deveria servir para combater a falsa consciência e não para reforçá-la, deveria servir ao propósito da razão emancipada e não da razão dominada. Marcuse concordaria com o pressuposto de que se o aparato produtivo fosse organizado e orien-

tado para a satisfação das necessidades humanas vitais, sem interferir na autonomia individual, “a própria estrutura da existência humana seria alterada; o indivíduo seria libertado da imposição, pelo mundo do trabalho, de necessidades e possibilidades alheias a ele; ficaria livre para exercer autonomia sobre uma vida que seria sua” (MARCUSE, 1967, p. 24). Contudo, não é o que se verifica na vida prática, dado que o livre desenvolvimento das faculdades humanas – o espaço privado do eu – sofre influência constante da ideologia dominante ao introjetar a racionalidade tecnológica.

As condições impostas pelo capital à educação minimizam a importância da luta por condições dignas de existência e inviabilizam a educação integral necessária à emancipação humana. A insatisfação e o desencantamento, nesse sentido, é ver na educação não mais uma possibilidade de contribuição para a passagem do reino da necessidade ao reino da liberdade, mas mero instrumento de coisificação e alienação que facilitam a administração da vida pelo sistema.

Entende-se que, para o autor, o desenvolvimento da capacidade intelectual depende da educação integral em instituições diferentes da capitalista. Os fenômenos da alienação são fruto da estrutura social e permeiam as instituições sociais, como a escola e, nesse sentido, o trabalhador, mesmo passando pelos bancos escolares, após a reforma do Ensino Médio, terminará coisificado e alienado pela ideologia tecnicista.

Para atender as demandas por educação para o trabalho a metodologia da pedagogia tecnicista vai retornar ao cenário educacional para desenvolver as competências que fortalecem os princípios da racionalidade tecnológica, os discursos quantitativos por produtividade, de eficácia e eficiência, etc., alterando ainda mais o livre desenvolvimento das faculdades humanas, da razão humana.

A reforma no Ensino Médio coloca a educação diante de um novo tecnicismo sob a égide das agendas neoliberais, ou seja, atende a uma demanda externa e cede à pressão do mundo administrado.

Observa-se, dessa perspectiva, que os currículos escolares vão sofrer mudanças para priorizar as disciplinas que são mais requisi-

tadas para o mundo do trabalho. Além desse problema, fica-se na iminência de instalar um conflito entre o foco conteudista para atender às demandas do mercado, em franca contradição com a necessidade de formação integral dos estudantes.

A despeito disso, na busca por ajustes que permitam a melhor aferição quantitativa e resultados estatísticos, a nova Base Nacional Comum Curricular permitirá a uniformização, a regulamentação, a padronização, a homogeneização etc., do ensino nas escolas, bem como o ajustamento, o condicionamento, o enquadramento etc., dos estudantes com o intuito de possibilitar a medição mecanicamente do conhecimento e, por conseguinte, aferir a “qualidade” da educação. Entende-se, portanto, que essa reforma vem atender às exigências do mercado, sendo coerente com as reformas neoliberais.

No que tange aos professores, isso faz com que “o trabalho profissional seja avaliado em função apenas desses resultados, que sua carreira, até seus salários sejam condicionados a resultados matemáticos, estatísticos” (ARROYO, 2011, p. 31). Portanto, um currículo conteudista como o prescrito exigirá do professor a atenção total ao ensino dos conteúdos curriculares, sem ter o tempo necessário para tratar dos problemas relacionados à aprendizagem dos estudantes e nem para a sua própria emancipação.⁴ O trabalho docente vai ter de ser adaptado ao ritmo de trabalho exigido pelos conteúdos para atingir os parâmetros quantitativos e estatísticos e não em função da qualidade. Diante desse quadro, o reducionismo aulista tende a fazer do professor um mero treinador para que os estudantes passem nas provas estatais que medem a qualidade do ensino, aferindo o resultado a partir da quantidade de questões acertadas. (ARROYO, 2011).

O trabalho intelectual do professor pode se tornar secundário, resumindo-se a cumprir o conteúdo curricular de forma neutra e asséptica para atender o estabelecido pelas metas do novo tecni-

4 O conceito de emancipação se concretiza à medida que o professor – trabalhador da educação – vislumbra a possibilidade de dispor do seu tempo livre para a manutenção da sua própria existência de forma qualitativa, isto é, para individualizar-se e se autorrealizar. Pode-se incluir nesse leque de possibilidades a liberdade de fazer o que quiser com o seu tempo livre, desde educar os filhos, ler livros diferentes da disciplina que leciona até planejar sua vida cultural etc.

cismo. Porém, a contradição no processo de ensino e aprendizagem se observa pelo conteúdo curricular verticalizado e reducionista que se choca com a vida real, com a precarização da vida dos estudantes (ARROYO, 2011). Não adianta fazer os estudantes decorarem os conteúdos que cairão nas provas estatais se o país não consegue resolver os seus problemas sociais históricos.

As exigências do capitalismo fazem pressão sobre a educação e podem precarizar o trabalho docente, embora haja espaços de resistência que podem produzir a crítica fecunda e servir de fomento à recusa.

Esta sociedade oscila entre duas hipóteses contraditórias: “1. A de que a sociedade industrial desenvolvida seja capaz de sustar a transformação qualitativa durante o futuro previsível; e 2. A de que existem forças e tendências que podem romper essa contenção e fazer explodir a sociedade”. (MARCUSE, 1967, p. 18).

Diante desta constatação, cabe acreditar que a educação é um caminho para romper a contenção e de fortalecimento da crítica e da recusa à vida administrada.

A educação para o trabalho e a ideologia da igualdade de oportunidades

Sabe-se que a educação para o trabalho está na agenda da reforma do Ensino Médio e sempre esteve presente nos documentos que norteiam a educação brasileira para condicionar o ensino às perspectivas do mercado. Existe a crença de que o pleno desenvolvimento humano está em consonância com o que se espera na esfera da produção e que o papel do ensino é mediar esse processo. “Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção”. (BRASIL, MEC/SEMT, 1999, p. 23).

Contudo, esta crença é questionável à medida que expõe as contradições nos valores que norteiam a educação, já que a hierarquia das relações sociais vai ser construída na escola, mas de forma ocultada pela ideologia da igualdade de oportunidades indiferente

às condições historicamente constituídas que o Brasil arrasta ao longo de sua história, marcadas pela exclusão e pela pobreza, bem como pelas profundas diferenças de origem social dos estudantes reveladas pela precarização da vida e que influenciam em maior ou menor grau na socialização e na aprendizagem, sobretudo nas escolas das periferias das grandes cidades.

São justamente estes estudantes que vão realizar as suas “vocações e sonhos” com a reforma do Ensino Médio, compatível com a versão neoliberal da pedagogia das competências. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais lê-se o seguinte: “Ou seja, admitindo tal correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, recoloca-se o papel da educação como elemento de desenvolvimento social” (BRASIL, MEC/SEMT, 1999, p. 23). Mas, sabidamente, em prol do modo capitalista de produção, já que:

[...] a escola transmite e consolida, algumas vezes de forma explícita e em outras implicitamente, uma ideologia cujos valores são o individualismo, a competitividade e a falta de solidariedade, a igualdade formal de oportunidades e a desigualdade ‘natural’ de resultados em função de capacidades e esforços individuais. Assume-se a ideia de que a escola é igual para todos e de que, portanto, cada um chega onde suas capacidades e seu trabalho pessoais permitem. Impõe-se a ideologia aparentemente contraditória do individualismo e do conformismo social. (PÉREZ GOMES, 1998, p. 16).

Como se nota pelo excerto, em tempos de reforma do Ensino Médio, uma proposta que supervaloriza a educação para o trabalho impregna a escola, que não é uma instituição neutra, com um discurso que recria e introjeta padrões de comportamento (atitudes e valores) cujos reflexos na existência e no pensamento são canalizados para a esfera da produção (MARCUSE, 1977). Na prática, trata-se de um processo de controle social disseminado pela ideologia dominante, que Marcuse concordaria que permeia todas as esferas da vida nas sociedades capitalistas, interferindo no livre desenvolvimento das faculdades humanas.

Praticamente, mais de 20 anos depois da promulgação da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pode-se perceber todas as fragilidades do discurso ideológico em torno da educação para o trabalho, que nunca aconteceu após a promulgação dessa lei, senão como forma de criar disposições mentais de autocontrole nos estudantes para incorporação e submissão ao mundo do trabalho, isto é, o processo de socialização prolongado teve por função “substituir os mecanismos de controle externo da conduta por disposições mais ou menos aceitáveis de autocontrole” (PÉREZ GOMEZ, 1998, p. 14). A ideia se resume a criar disposições mentais para o trabalho servil.

Contudo, o trabalho precisa ser a fonte da emancipação humana e não de servidão e dominação. O conceito de emancipação tem estreita relação com o conceito de trabalho, considerando que a técnica,⁵ pensada a partir de outra alternativa histórica de organização social (que não a capitalista), poderia abolir o trabalho árduo e minimizar a luta pela existência, criando condições para o restabelecimento da razão humana em processo contínuo de humanização. “A verdadeira finalidade será alcançar condições em que o homem possa modelar a sua própria vida, não mais a subordinando às exigências da produção lucrativa, a um aparelho controlado por forças que lhe escapam. E conseguir tais condições significa a abolição do capitalismo”. (MARCUSE, 1977, p. 29).

Contrariamente, hoje, a reforma no Ensino Médio expõe uma postura diametralmente oposta que está em perfeita consonância com as políticas neoliberais, que transforma o conhecimento em mercadoria voltada para atender às exigências do mercado com vistas na produção e não na emancipação humana. A reforma do Ensino Médio coloca a educação brasileira diante de um novo tecnicismo, como aquele adotado nos anos de 1960, em plena ditadura militar e sob a influência do imperialismo norte-americano, exigindo uma análise dialética do contexto.

5 Conforme Marcuse (1999, p. 74), “a técnica por si só pode promover tanto o autoritarismo quanto a liberdade, tanto a escassez quanto a abundância, tanto o aumento quanto a abolição do trabalho árduo”.

Evidentemente, a profissionalização compulsória, a que estão destinados a maioria dos filhos da classe trabalhadora, atende ao requisito fundamental de diminuição de investimentos nas universidades públicas, dado que aparentemente tem a explícita função de formar para o trabalho já no Ensino Médio. Então, uma primeira síntese desse processo pode ser inferida a partir do conceito abstrato de igualdade de oportunidades, que não pode se concretizar na vida prática, revelando a faceta cruel que se destina aos estudantes da classe trabalhadora.

Tudo leva a crer que a reforma do Ensino Médio tem a intenção de diminuir a pressão da demanda sobre o Ensino Superior – sobretudo sobre as universidades públicas –, só que com uma característica visivelmente mais perversa representada na explicitação das diferenças de origem de classe.

O mundo da economia, governado pela lei da oferta e da procura e pela estrutura hierárquica das relações de trabalho, bem como pelas evidentes e escandalosas diferenças individuais e grupais, impõe exigências contraditórias aos processos de socialização na escola. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 15).

O excerto evidencia que a consecução dos fins da educação para o trabalho perpassa os processos de socialização na escola. A reprodução do capital depende da reprodução social, num movimento que envolve a desigualdade educacional, produzida pela falsa consciência que permeia a educação nacional sob a égide da “igualdade de oportunidades”, mas que, na verdade, visa tão somente suprir o mercado de trabalho de mão de obra minimamente qualificada e barata para vagar entre os empregos formais com baixa remuneração aos empregos informais e subempregos precários.

O campo educacional parece não ter clareza acerca das contradições sociais subjacentes a esse processo, mas é possível verificar que a reestruturação produtiva exigida pelo mercado, na atual conjuntura, em estreita relação com o desenvolvimento da técnica e da tecnologia, tende a eliminar postos de trabalho e aumentar a concorrência por vagas e, conseqüentemente, precarizar ainda mais as condições

de vida da maioria dos trabalhadores, sobretudo dos jovens,⁶ cujo horizonte é o desemprego, o subemprego e a informalidade.

Apenas para exemplificar o contexto de precarização da vida experimentada pela juventude, adiante uma tabela apresentada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT/PREJAL, 2009), expondo uma agenda hemisférica 2006-2015 para divulgar o índice de vulnerabilidade juvenil no Brasil, envolvendo variáveis como desemprego, ocupação informal, déficit de emprego formal, inativos que não estudam, desempregados que não estudam, jovens que não estudam e não trabalham. Segue:

Déficit do emprego formal e vulnerabilidade juvenil – Brasil 2006

Item	Valores absolutos	Valores em relação ao total em %
Total		100,0
I – Desempregados	34.709.467	11,3
II – Ocupados na informalidade	3.938.951	31,8
III – Déficit de emprego formal = I+II	11.043.687	43,2% do total dos jovens
IV – Inativos que não estudam	14.982.638	67,5% da PEA
V – Desempregados que não estudam	4.337.569	12,5
VI – Jovens que não estudam e não trabalham = IV + V	2.202.719	6,3
VII – Índice de vulnerabilidade Juvenil = I+II+VI-V=III+IV	6.540.288	18,8
	19.320.207	55,7

Fonte: Elaborado pela OIT/PREJAL, a partir de microdados da IBGE/PNAD de 2006; Brasil como um todo, inclusive com norte rural.

Observa-se que mais de 19 milhões de jovens se encontram em condições de vulnerabilidade e estão “jogados” numa sociedade massificada e que valoriza o consumo como condição de inserção social.

Evidentemente, o cenário de exclusão advém da desigualdade educacional, já que, historicamente, o papel da educação sempre foi selecionar os melhores em relação à capacidade cognitiva para

6 Conforme o Estatuto da Juventude, jovem compreende a faixa etária entre 18 e 29 anos.

continuar os estudos, classificando os estudantes em bem sucedidos e fracassados (que acabam discriminados e rotulados), expondo as notas em históricos escolares que marcam para sempre as suas vidas. Existe uma trama ideológica enraizada na educação formal. “Aqui é onde surge a necessidade de uma reflexão profunda e permanente quanto à condição de cidadão e cidadã e quanto às características da sociedade em que irão viver. E isto significa situar-se ideologicamente”. (ZABALA, 1998, p. 29).

Com a implantação definitiva da Base Nacional Comum Curricular a tendência é mesmo a supervalorização de algumas disciplinas técnico-instrumentais voltadas para a formação de determinadas aprendizagens com objetivos meramente propedêuticos que visam selecionar os melhores estudantes no interior dessa equação, mas obstruindo a crítica acerca da perversa ideologia escondida atrás de uma educação que prega a igualdade de oportunidades.

Considerações finais

O Brasil está experimentando mudanças rápidas no processo de reestruturação produtiva imposto pelo avanço da técnica e da tecnologia, exigindo uma reflexão crítica acerca do papel da educação nesse contexto.

A argumentação exposta ao longo do texto procurou apontar as contradições vivenciadas no campo educacional, cuja função é reproduzir a ordem social e supervalorizar o discurso da educação para o trabalho. Necessariamente, o modo capitalista de produção tem interesse que a racionalidade tecnológica seja introjetada e que a “modelagem” aconteça naturalmente nos espaços escolares, afastando a possibilidade de educação integral e de educação para a emancipação.

Os estudantes do Ensino Médio – os jovens – estão num estágio da vida de questionamento dos modelos impostos pela sociedade, fator que favorece a busca por emancipação, ou seja, é um período importante para o desenvolvimento da autonomia. Nesse contexto, questiona-se o seu direito à liberdade de escolher conforme a sua vontade e não conforme as contingências da vida precarizada.

O resultado desta pesquisa teórica evidencia que os estudantes vão ser obrigados a escolher sem que se considere a sua vontade, isto é, mesmo que dentro de si tenham o desejo de continuar estudando e ascender à universidade, estarão diante da pressão exercida pelo discurso do capital para resolver o problema da precarização da vida. Da mesma forma, a escola tende a se tornar mais seletiva para direcionar os melhores estudantes para continuar os estudos, classificando os fracassados para o mercado de trabalho, situação que atende a prerrogativa de menos investimento nas universidades públicas, considerando a profissionalização compulsória a que estarão submetidos os filhos da classe trabalhadora.

Constatou-se, ainda, que a subjetividade dos estudantes vai sofrer alterações em função da pressão e da lógica do mercado e de uma racionalidade que serve ao capital.

Uma reforma do Ensino Médio que supervaloriza a educação para o trabalho consolida a hierarquia das relações sociais, embora ocultada pela ideologia da igualdade de oportunidades.

Tal modelo educacional, nesse sentido, constitui-se em alternativa histórica malbaratada de falso aprimoramento da condição humana, porque não oferece os meios para suavizar a luta pela existência; pelo contrário, a educação para o trabalho, nas condições que empiricamente se pode constatar – de reestruturação produtiva –, apenas vai aumentar o fosso das diferenças sociais e o sofrimento dos trabalhadores iludidos com a promessa de vida melhor e ascensão social via educação. O novo tecnicismo educacional propagado pela reforma do Ensino Médio vai reforçar a introjeção da racionalidade tecnológica no processo de formação para o trabalho, acentuando a hierarquização nos postos de trabalho e diferenças sociais.

Desconfia-se, portanto, que os estudantes formados no Ensino Médio para o trabalho ficarão ao sabor do mercado informal, do subemprego e do desemprego.

Para finalizar, o processo de ensino e aprendizagem no Ensino Médio deveria ter por função questionar os fundamentos que sustentam a existência humana em busca da emancipação, não podendo

ser reduzido à educação para o trabalho. A categoria trabalho precisa ser estudada de forma crítica no contexto escolar, considerando que a precarização das condições de existência só pode ser superada pela reabilitação da crítica nos espaços educacionais, inclusive como condição de politicidade e ação qualitativa transformadora da realidade.

Artigo submetido em 11/06/2018

Aceito para publicação em 07/11/2018

Referências

- ARROYO, M. G. **Currículo**: território em disputa. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.
- BRASIL. MEC/SEMT. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL. Portal do MEC. **Novo Ensino Médio**: dúvidas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_01>. Acesso em: 19/03/2018
- CHAUI, M. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro**: escritos de Marilena Chauí. V. 2. André Rocha (Org.). Belo Horizonte/MG: Autêntica; Fundação Perseu Abramo, 2013.
- CONNEL, R. W. Pobreza e educação. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Trad. Vânia P. Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995, p. 11-42.
- PÉREZ GOMÉZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. Capítulo 1. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GOMES, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Trad. Hernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre/RS: 1998, p. 27-51.
- KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. Tradução de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MARCUSE, Herbert. **One-Dimensional Man**: studies in the ideology of advanced industrial society. Boston: Beacon Press, 1969.
- MARCUSE, Herbert. **Um ensaio para a libertação**. Trad. Maria Ondina Braga. Lisboa: Bertrand, 1977.
- MARCUSE, Herbert. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: KELLNER, D. (Editor). **Tecnologia, guerra e fascismo**: coletânea de artigos de Herbert Marcuse. São Paulo: Unesp, 1999.

MARX, K. In: IANNI, O. (Org.); FERNANDES, F. (Coord.). **Sociologia**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1987.

OIT/PREJAL. In: CONSTANZI, R. N. **Relatório**: trabalho decente e juventude no Brasil. Organização Internacional do Trabalho (OIT/Prejal). Brasília; Lima: Impresso no Perú, 2009.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. Fonseca Rosa. Porto Alegre/RS: Artmed, 1998.