

O estado em ação nas políticas educacionais: uma contribuição da teoria marxista para a análise do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI)

CAMILA MANTOVANI DIAS*

Resumo: Este trabalho visa colaborar com a compreensão acerca da natureza e das especificidades da teoria do Estado marxiana, elaborando uma síntese de algumas obras de Marx e Engels na qual a questão do Estado se faz presente. Em seguida, a questão do Estado dialogará com o binômio *educação e trabalho* em teóricos marxistas brasileiros, a fim de que possamos refletir sobre a ação do Estado no desenvolvimento das políticas governamentais voltadas ao campo educacional, em específico ao ensino médio público regular, e no contexto da criação e atuação inicial do Projeto Ensino Médio Inovador (PROEMI) que, entre outros, propõe reformulações no currículo, o aumento do tempo de permanência dos educandos nas unidades escolares e a criação de uma necessária *identidade* para este ciclo da educação básica, tendo como fim o estímulo à uma educação de tempo integral e à proximidade entre o ensino propedêutico e o mundo do trabalho.

Palavras-chave: Programa Ensino Médio Inovador; Políticas Educacionais; Ensino Médio; Teoria do Estado; Marxismo

Abstract: This work aims to collaborate with the about understanding nature and specifics of marxian state theory, developing a synthesis of some works of Marx and Engels in which the question of the state is present. Then , the issue of State will dialogue with the binomial education and work in theoretical Brazilian marxists in order to we can reflect on the action of the State in the development of government policies geared to the educational field , in particular to regular public high school, and in the context of creation and Secondary Education Project Innovative (PROEMI) which, among others, proposed reformulations in the curriculum , increasing of the students time spent at schools and creating a necessary identity for this basic education cycle , with the end the encouragement of a full-time education and the proximity between the introductory education and the world of work.

Key words: Ensino Médio Inovador Program; Educations Policies; High Scholl; State theory Marxism.



* CAMILA MANTOVANI DIAS é Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.



1 – Contribuições sobre a teoria do Estado em Marx e Engels

Karl Heinrich Marx (1818-1883) não desenvolveu especificamente uma teoria do Estado que pudesse ser encontrada em um livro, ensaios ou páginas determinadas; sua teoria sobre o Estado surge na medida em que Marx o relaciona com outras esferas da vida social, tal qual a política, a economia, as relações de produção entre outros. No entanto, somente se pode compreender o conjunto das relações de produção, a origem da mais-valia e de reprodução ampliada do capital, da mercantilização universal das relações sociais e das mercadorias, se a análise apreende também o Estado como uma dimensão essencial do capitalismo. Em Marx, todas as contradições fundamentais do capital envolvem o Estado e o tem como expressão nuclear dessa forma de organização social. Conforme Ianni (1988), sem esta análise, seria o capitalismo um fenômeno

incompreensível em sua totalidade.

Desde o início de seus estudos, há uma preocupação com as determinações recíprocas existentes entre o Estado e a sociedade, ambos analisados pelo prisma da filosofia política de sua geração, que tinha como principal referência teórica o sistema filosófico de Hegel (1770-1831), cuja característica pode-se buscar em sua articulação entre o direito, a religião e o Estado por meio de uma perspectiva idealista da história, constituindo-se como uma escola do pensamento alemão que influenciou todo o debate filosófico do século XIX e continua influenciando até os dias de hoje.

Em *A Crítica da Filosofia do Direito de Hegel* (1843-1844), Marx dialoga com a tradição teórica hegeliana, elaborando uma recusa e uma posterior incorporação crítica de seus conceitos, principalmente ao que diz respeito à concepção dialética da história. Nesse momento em específico, os problemas

filosóficos levantados por ambos são os mesmos, ou seja, trata-se de entender as relações entre o Estado e a sociedade civil na ordem burguesa, assim como entender também o que pode ser *universal* na comunidade dos homens. No entanto, segundo Netto¹, as concepções de Estado diferem para Hegel e para Marx: em Hegel, o Estado expressa uma dimensão universal, pois é compreendido como o princípio e o agente da universalidade; ele é o protagonista, a realização da razão na história dos homens. Marx considera essa universalidade posta por Hegel, como uma falsa universalidade, *alienada*, uma *mistificação*, visto que se o Estado expressa o conjunto das relações sociais – a sociedade civil, formada intrinsecamente por contradições, esse Estado hegeliano é impossibilitado de conter uma dimensão universal.

Marx, ao contestar a concepção político e histórica de Hegel, representada no plano ideal e final por meio de uma monarquia constitucional e de um Estado como representação do espírito absoluto na Terra, portanto, tido como um fim, questiona a existência de uma 'possibilidade positiva' de emancipação alemã, e apresenta que a alternativa às formulações universais hegelianas seria a radicalidade, ou a formação de um Estado que represente a dissolução de todos os outros, de uma 'esfera' que tenha um caráter universal e que dentro dela caibam todos os sofrimentos universais; algo que represente a emancipação não de um grupo, mas de todas as esferas da sociedade, ou seja, que permita o desenvolvimento de um

novo homem, total. Essa nova esfera teria que estar articulada aos anseios e necessidades reais dos trabalhadores e dos operários.

Muitas das formulações filosóficas desenvolvidas ao longo do tempo por Marx encontram-se com o debate realizado entre os jovens hegelianos de esquerda, destacando Ludwig Feuerbach (1804-1872), o teólogo Bruno Bauer (1809-1882) e o escritor anarquista Max Stirner (1806-1856), todos considerados críticos ao sistema filosófico de Hegel, influenciando a filosofia desenvolvida por Marx a partir de então.

Em *A Questão Judaica* (1843-1844), influenciado pela leitura de *A essência do Cristianismo*, de Feuerbach, Marx estipula um diálogo e um rompimento com Bruno Bauer, que havia sido seu companheiro de estudos no grupo dos jovens hegelianos. A partir dessa obra, Marx focará sua análise nas questões sociais e políticas, dando o tom da crítica que será feita ao próprio Bauer quanto à questão judaica. O Estado alemão representava a sujeição geral, pois era um Estado cristão, e enquanto tal, não poderia abrir mão de sua essência e emancipar os judeus. Para Bauer (MARX, 1991), enquanto o Estado permanecer cristão e o judeu, judeu, ambos serão igualmente incapazes: um de outorgar a emancipação, o outro de recebê-la (p.14). Bauer propunha portanto, que os judeus deixassem sua condição religiosa de judeus, que se 'emancipassem' para poderem se inserir na sociedade alemã, cujo Estado era cristão, pois enquanto se constituíssem em grupos específicos, seriam tratados como específicos pelo Estado. A solução encontrada por Bauer seria a laicidade do Estado burguês, assim como o abandono religioso por parte dos judeus, propondo o fim da

1 José Paulo Netto, professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em palestra intitulada: *Marx, Hegel e a origem do Estado*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nyfVe-eP5G4>>. Consultado em 05/01/2015.

religião para ambos. Marx questiona a assertiva de Bauer no sentido de problematizar qual 'emancipação' está sendo apresentada aos judeus e compreende que a proposta de Bauer restringe-se ao âmbito do Estado, ou seja, na qual os judeus despidos de sua religião, passam a ser cidadãos, com seus direitos civis.

O Estado pressupõe igualdade civil, como direito ao voto, liberdade de professar sua religião e etc., mas para Marx esse estágio de emancipação política ainda seria muito limitado, pois ainda sim permitiria desigualdade entre os homens, como é o caso da vida cotidiana em particular, na qual coexistem algumas funções que expressam a manutenção dessas desigualdades, tal qual a relação entre empregados e patrões. Destarte, a crítica maior que Marx tece a Bauer refere-se à compreensão de que a questão judaica possui um fundamento social, muito mais amplo e profundo do que a análise meramente religiosa pode alcançar. A emancipação política civil é uma alternativa provisória, um avanço para a Alemanha dos anos de 1843-1844, mas ela ainda mantém a presença do Estado como mediador entre os direitos civis e o âmbito da vida particular, e é muito diferente da noção de liberdade a qual Marx se refere, pois ainda a mantém no mero âmbito da formalidade jurídica, como se pode acompanhar no trecho que segue,

Porém, a atitude do Estado em face da religião - e nos referimos aqui ao Estado livre - é a atitude diante da religião dos homens que formam o Estado. Donde se conclui que o homem se liberta por meio do Estado; liberta-se politicamente de uma barreira ao se colocar em contradição consigo mesmo, ao sobrepor esta barreira de modo abstrato e limitado, de um modo

parcial. Deduz-se, além disso, que ao emancipar-se politicamente, o homem o faz por meio de um subterfúgio, através de um meio, mesmo que seja um meio necessário (1991, p. 23).

Como exemplo de Estado político laico e moderno, Marx cita os Estados Livres da América do Norte, na qual a questão judaica perde seu sentido teológico, pois estes constituem-se enquanto Estados políticos plenamente desenvolvidos. Já que o Estado não se conduz de maneira teológica, o debate, portanto, caminha no nível político, portanto, uma conquista.

Por fim, trata-se de elucidar que, para Marx, o judeu não tem a necessidade de se emancipar de sua religião, mas sim do judaísmo enquanto uma prática que contém um germe daquilo que se tornará a sociedade capitalista burguesa cristã; é o capitalismo que deve ser derrubado, não a religião, em tom de resposta às formulações de Bruno Bauer. A crítica necessária precisa ser filosófica e sociológica no sentido de compreender as relações existentes entre os judeus e seu papel histórico desempenhado na sociedade capitalista.

Entre 1845-1846, Marx escreve junto com Friedrich Engels (1820-1895) a obra *A Ideologia Alemã*, que estabelecerá uma parceria intelectual e militante entre os dois. Neste livro, ambos se distanciam da dialética hegeliana, mas permanecem elaborando o método à outra maneira, assim como buscam romper também com o grupo dos jovens hegelianos de esquerda. No entanto, Marx e Engels notam que os *neohegelianos* acreditavam no ato da razão crítica e que esta poderia conduzir ao desaparecimento desse estado de coisas existente, ou seja, acreditavam na atividade racional isolada. Como mesmo afirma Marx na obra referida,

eles (*neohegelianos*) lançam seu protesto e morrem.

Segundo Marx, para estes autores, trata-se de uma mera mudança de interpretação, de um combate de fraseologias que não atingem de forma alguma o mundo real existente, visto que parece nunca ter ocorrido a nenhum desses filósofos, indagar qual era a ligação entre a filosofia alemã e a sua própria realidade (1991, p.43). Completa Marx,

Os pressupostos dos quais partimos não são arbitrários nem dogmas. São bases reais das quais não é possível abstração a não ser na imaginação. Esses pressupostos são os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas que eles já encontram elaboradas quanto aquelas que são o resultado de sua própria ação. Esses pressupostos são, pois, verificáveis empiricamente (2005, p.44).

Na sequência os autores fundamentam uma distinção, no plano da realidade concreta, entre os seres humanos e os animais, justificando que os homens são os únicos a produzirem história, pois são os únicos produtores de seus meios de vida, de suas condições de existência. Apresenta-se, a partir desse momento, uma ontologia marxiana (escrita aqui em colaboração com Engels), na qual possui como fundamento a categoria trabalho². Marx demonstra historicamente como essas relações foram se modificando de acordo com as necessidades, e através da divisão do trabalho. Por meio do desenvolvimento desta, das relações de

troca entre grupos, e posteriormente nações, também pelo avanço gradual das estruturas internas de cada nação e pelo desenvolvimento de sua produção ao longo do tempo histórico, altera-se também a divisão do trabalho: do trabalho agrícola, reservado ao campo, para o trabalho comercial e industrial, reservado às cidades, além das diferentes subdivisões tal qual escravidão, patriarcado, estamentos e classes, pode-se deduzir que, as relações de trabalho surgem na medida em que se desenvolve o intercâmbio entre grupos e nações. No entanto, os autores acrescentam que há algo em comum aos distintos agrupamentos sociais ao longo da história, que é a propriedade. Segundo Marx, da propriedade tribal, cuja organização ainda era familiar, desenvolveu-se a propriedade comunal e estatal na Antiguidade. Neste período a lei da proporcionalidade agrária, que teria dividido a propriedade de terras entre, e somente, aos cidadãos, teria propiciado uma limitação inicial ao acesso à propriedade, caracterizando-se como o germen da propriedade privada moderna.

Na Idade Média, no seio dos feudos, seguiu-se a divisão no acesso à posse das terras, aliadas à distinção territorial e também hierárquica entre o trabalho servil nos campos e o trabalho pessoal, gerador de pequenos capitais na cidade. Tem-se que a divisão do trabalho prolongou-se, portanto, aliada à propriedade, tal qual exemplificam os autores quando demonstram que, no campo estavam os príncipes, a nobreza, o clero e o campesinato servil, e nas cidades, os mestres, os oficiais, os aprendizes e a plebe. Portanto, esses indivíduos determinados historicamente, organizados para o trabalho, estabelecem entre si, relações sociais e políticas também determinadas.

2 Friedrich Engels escreve em 1883, um panfleto intitulado *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, publicado no livro “A Dialética da Natureza”, cuja edição em português foi lançada pela Editora Paz e Terra em 1976.

Destarte, Marx e Engels dialogam com a tradição hegeliana criticamente quando afirmam que há que se buscar a compreensão do nexos existente entre a estrutura social e política e a produção:

a estrutura social e o Estado nascem continuamente do processo vital de indivíduos determinados[...] isto é, tal como atuam e produzem materialmente e, portanto, tal como desenvolvem suas atividades sob determinadas limitações, pressupostos e condições materiais, independentes de sua vontade (2005, p.51).

Por fim, tem-se que a divisão do trabalho ocorre, de fato, quando há uma cisão entre o trabalho material e o espiritual, quando há uma contradição entre os desejos, os anseios por parte das forças de produção, e as relações existentes no trabalho, envolvendo também suas condições de produção. Estas, por sua vez, de acordo com suas determinações distintas, elaboram estados de consciência, também diversos. Aqui localiza-se uma segunda contradição, que envolvem interesses particulares e interesses coletivos. Os interesses gerais, personificados na forma do Estado, representam uma base real e concreta, formada por conexões existentes na sociedade, mas se constituem como uma ilusão do coletivo, pois o Estado intervém e controla todo o universo dos interesses particulares, em nome dos coletivos. Ainda sobre o Estado, Marx e Engels concluem que as lutas que ocorrem no âmbito do Estado, seja pela democracia, aristocracia ou monarquia, são apenas maneiras ilusórias nas quais se desenvolvem as lutas reais entre as diferentes classes. Portanto, é necessário destituir a propriedade privada, na qual se assentam as contradições econômico-sociais e desenvolver as forças produtivas a fim de preparar os homens

rumo às lutas para restabelecer a igualdade, ou seja, “com o desenvolvimento universal das forças produtivas, pode se dar um intercâmbio universal entre os homens” (MARX, ENGELS, 2005, p.62) que, destituídos de propriedade, realizariam uma consciência universal: indivíduos empiricamente universais, histórico-mundiais, que se colocariam no *lugar* e na consciência dos indivíduos locais. Eis aí o gérmen do internacionalismo, do comunismo para ambos os autores, que não se resumem à criação de um Estado ou um ideal, mas de um movimento que tem a pretensão de superar o *status quo* do capitalismo.

2 – Estado e educação no capitalismo: um olhar.

De acordo com alguns apontamentos elaborados por Marx e Engels, partimos para a análise das relações entre o Estado, trabalho e a educação. Marx preocupava-se em entender a natureza do Estado na sociedade burguesa e por meio de suas obras, fundamentou sua gênese através da categoria de trabalho que, para além de distinguir os seres humanos dos outros animais e possibilitar a transformação da natureza a seu favor, resultando em um processo contínuo de socialização, o trabalho também é produtor de cultura, essencialmente humana.

Sob o Estado capitalista burguês, e sobre as contradições que permeiam o mundo do trabalho, há que perguntar-se de que cultura e de que educação estamos falando. Em Frigotto (2000, p.135), o campo educativo ou o campo da formação humana não é facilmente compreensível; seus dilemas que assumem conteúdos históricos específicos que decorrem, de um lado, da forma limítrofe com que a burguesia racionaliza seus interesses e, por outro lado, da variabilidade de interesses dos

grupos que compõem a classe trabalhadora. Tem-se, portanto, que o campo educativo é um espaço para a construção e luta por hegemonia; é um campo dinâmico, um campo problemático, e por esse motivo, por trazer a dualidade situada no tempo histórico-social do capitalismo, tanto pode ser um instrumento de manutenção da ordem social, quanto ser um elemento de proposição e de luta por sua superação.

Segundo Gadotti (1986, p.53), Marx desenvolveu suas ideias sobre educação e trabalho nas seguintes obras: primeiro nos *Princípios do Comunismo*, que teriam sido reelaborados posteriormente no *Manifesto Comunista* (1847-1848); na sequência, nas *Instruções aos delegados ao Congresso da A.I.T.* (Associação Internacional dos Trabalhadores, em Genebra, 1866), e na *Crítica ao Programa de Gotha* (1875). Neste último, Marx apresenta o trabalho como um importante instrumento para a formação moral e ética, além da formação cultural e científica, pois este detém o potencial de desenvolver o sentido de responsabilidade social. O trabalho, visto em sua dimensão ontológica, possui um caráter formativo, capaz de eliminar a dicotomia presente na educação, entre o intelectualismo de um lado, e a realidade concreta de outro, ou seja, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual; contradição esta já presente na análise elaborada por Marx e Engels na *Ideologia Alemã*, que ressalta, inclusive, a necessidade de superarmos a propriedade privada assim como preparar os homens, as forças de produção, para restabelecer a igualdade. Nesse sentido, a educação é entendida como um fenômeno social, é produto e também produtora de determinantes sociais, por isto, a teoria e a prática educacional são insuficientes se não

vierem de encontro à uma sociedade na qual a divisão do trabalho não mais exista. Em Marx, a educação deve ser compreendida, portanto, dentro dos seus limites histórico-sociais, pois pode tanto reiterar a dualidade presente na realidade social, quanto pode representar um importante fermento para a sua superação.

Louis Althusser (1918-1990) em sua obra intitulada *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, desenvolveu o conceito de “Aparelho Ideológico de Estado” (A.I.E.) para designar a materialidade da ideologia³, visto que esta encontra-se sempre radicalizada nas práticas concretas, que são ordenadas por instituições. A ideologia materializa-se nos A.I.E.; estes, na definição de Althusser, podem ser as distintas igrejas, os sistemas escolares públicos e privados, a família, as instituições sindicais, políticas e jurídicas, assim como os aparelhos da informação (imprensa, rádio, jornais) e da cultura. Althusser considera que a dicotomia, a cisão social, representada pela luta de classes, é determinante para a compreensão da realidade escolar, visto que o Estado possui aparelhos institucionais que regulam essa desigualdade.

Entre os aparelhos institucionais propostos pelo autor, há uma distinção: há os aparelhos repressivos de Estado e

3 Convém designar o sentido do termo ideologia para Althusser: no capítulo XII da obra acima referida, tem-se a ideologia enquanto uma representação imaginária advinda da relação entre os indivíduos de acordo com as suas condições reais de existência. Além de possuir uma existência concreta, interpela os indivíduos na sua condição de sujeito, moldando-os de acordo com sua influência e lugar na divisão do trabalho. Ela possui um efeito de reconhecimento, submissão e garantia, tal qual se pode observar por meio das ideologias religiosas, morais, jurídicas e políticas.

os aparelhos ideológicos. A escola se constitui enquanto um aparelho de disseminação de ideologia; um instrumento mais bem elaborado de reprodução das relações de produção do capitalismo, pois abarca a formação das crianças de todas as classes sociais e tece ao longo dos anos, toda uma formação ideológica a serviço da manutenção do *status quo* do capital. Nesta obra, portanto, o Estado é o mantenedor da reprodução das relações de produção, e a escola, que foi criada para garantir e perpetuar os interesses da burguesia, não possui o propósito de superação da dicotomia presente na sociedade, mas o contrário, tendo como função a manutenção das desigualdades, característica essencial do sistema econômico capitalista.

2.1 - O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) no contexto das grandes transformações do capitalismo.

O ProEMI (Programa Ensino Médio Inovador) foi instituído por meio da Portaria no 971, de 09 de outubro de 2009, e objetiva a garantia do acesso à educação aos jovens da rede básica de ensino a partir da justificativa de que a escolarização dos adolescentes de 15 a 17 anos não está universalizada, bem como, a necessidade de se estabelecer políticas para a garantia do direito ao ensino médio de qualidade a todos os cidadãos, induzindo assim, à reestruturação dos currículos, tornando-os compatíveis com as exigências do mundo do trabalho, assim como um investimento no aumento do tempo de permanência dos educandos nas unidades escolares.

O Programa Ensino Médio Inovador estabelece além de alterações curriculares inovadoras pelo Projeto de Redesenho Curricular (PRC), o aumento do tempo de permanência dos

alunos em sala de aula, estimulando assim uma carga horária anual mínima de 3.000 horas, sendo 2.400 horas de atividades obrigatórias, além de 600 horas que serão implementadas gradativamente. Importante notar que, atualmente, o ensino médio público regular, possui cerca de 800 horas de atividades educativas.

O ProEMI inicia suas alterações no currículo escolar propondo diferentes atividades, como oficinas, disciplinas optativas, grupos de pesquisa, trabalhos de campo, seminários, de forma a fazer com que o educando permaneça mais tempo do seu dia na escola.

A portaria do MEC que oficializa o ProEMI deve ser analisada junto ao Parecer Homologado, produzido pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP No 11/2009), aprovado em 30/06/2009. Nesse documento constam aspectos essenciais da proposta de experiência curricular que resultará na Portaria nº 971, que oficializará o ProEMI em data posterior. Apresentam-se também as justificativas, as proposições curriculares, a gestão do programa, apoio técnico e monitoramento. No parecer do CNE, o ensino médio é concebido como etapa intermediária entre o ensino fundamental e o ensino superior, caracterizado por ser um período de escolarização de caráter geral, que possui como finalidade o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe o direito à uma formação comum, indispensável ao exercício da cidadania, como meio de progressão rumo à inserção no competitivo mercado de trabalho.

O documento enfatiza que o ensino médio se definiria por meio da superação do dualismo existente entre o ensino propedêutico e o profissionalizante, adquirindo uma

identidade unitária. O parecer entende que: “[...] a base unitária implica na articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva da emancipação humana, de forma igualitária para todos os cidadãos” (Parecer CNE/CP No 11/2009). Entende-se que o conhecimento científico e tecnológico deve dialogar com o contexto do trabalho produtivo. Portanto, a nova organização do currículo deve estimular novas formas de organização das disciplinas e, segundo sua própria redação, deve ter como eixo central, o trabalho como princípio educativo⁴.

A portaria que oficializa o ProEMI e o Parecer Homologado pelo CNE estabelecem como pré-condição à participação do projeto, que os governos estaduais tenham aderido ao Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que implementa o Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação* (TPE), que se caracteriza pela conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios para atuar no fomento de mudanças necessárias para a organização curricular do ensino médio e na melhoria da qualidade e oferta. Segundo Evangelista e Leher (2012), o *Movimento Todos Pela Educação* se constitui como uma organização da sociedade civil, liderado pelo setor bancário, em articulação com o setor de *commodities*, no caso o siderúrgico, dirigido e organizado pelo setor empresarial para intervir nas políticas educacionais. Por mais que o TPE seja

uma iniciativa de classe, autônoma em relação ao Estado e ao governo, somente pode cumprir seus objetivos operando por meio dos governos, participando ativamente na articulação das políticas educacionais no Brasil, tanto do MEC, como via Secretarias da Educação (Evangelista e Leher, 2012, p.7). Dessa forma, a sociedade civil é Estado e este é sociedade civil, cuja expressão Antonio Gramsci denominou de Estado integral, ou Estado ampliado⁵. Nesse sentido, o TPE é a principal política educacional do governo Lula da Silva e de Dilma Rousseff e apontam que as grandes transformações curriculares realizadas para o ensino médio, por meio do ProEMI nas escolas da rede pública de ensino, visam aplicar diretrizes que vem sendo traçadas desde o Plano de Metas (Decreto nº 6.094, de abril de 2007), que institui o TPE como projeto de governo para a educação do Partido dos Trabalhadores (PT), até o ProEMI, como uma grande parceria entre o Estado e os representantes dos interesses da classe dominante, leia-se aqui a burguesia industrial e o setor financeiro.

Ainda segundo Evangelista e Leher (2012), essa junção se caracteriza como um bloco de poder que, por meio de suas representações, pactuou uma agenda do capital para a educação, e complementam que os setores dominantes aprisionam em concepções estreitas o que vem a ser a “qualidade da educação”, traduzindo-a sob a forma de subordinação à formação para o

4 “[...] Nesse sentido, propõe estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do Ensino Médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, tendo o **trabalho como princípio educativo**” (Parecer CNE/CP no 11/2009, p.03, grifo nosso).

5 Segundo Dias e Bianchi (2009): “Estado ampliado é a “sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia encouraçada de coerção”. Expressa o alargamento do conceito de Estado com vistas a abarcar o complexo de atividades por meio dos quais uma classe dominante afirma sua supremacia na sociedade”.

trabalho explorado requerido pelo capitalismo dependente [...]. Ademais, tentam expropriar os conhecimentos dos professores e uniformizam a pedagogia do capital nas escolas (2012, p.10).

Na senda dos conhecimentos elaborados por Marx e Engels, em *A Ideologia Alemã*, temos a indicação de que se faz necessário perquirir o tecido histórico-social na qual se explicitam determinadas consciências e determinadas categorias ou necessidades; que temos que buscar as causas dos fenômenos, não na consciência, mas no próprio ser; não no pensamento, mas na vida. Nesse sentido, as críticas levantadas por Leher e Evangelista (2012), tanto quanto para Frigotto (2000), demonstram que há uma disputa em torno dos processos educativos e de formação humana que, ora visam responder aos interesses de redefinição de um novo padrão de reprodução do capital, ora visa o atendimento às necessidades e interesses das classes trabalhadoras. Uma disputa que possui uma mesma materialidade, em profunda transformação, na qual o progresso técnico assume um papel essencial.

No interior da totalidade social, localiza-se uma contradição entre positividade e negatividade que coexistem antagonicamente, em um mesmo processo histórico. Segundo Frigotto (2000), o fantástico progresso técnico que tem o poder de dilatar o grau de satisfação das necessidades humanas e, portanto, da liberdade humana, e que tem estado sob a lógica férrea do lucro privado ampliando a exclusão social, não é uma predestinação natural, mas algo produzido historicamente (p.139).

David Harvey, importante geógrafo inglês, analisou as transformações do modo de produção capitalista ao longo

do século XX, em sua obra *A Condição Pós-Moderna* (1996), apontando que estas mudanças foram responsáveis pelo ingresso da sociedade em um novo padrão de produção, cujas transformações alteraram todos os âmbitos da vida social. Segundo Harvey, essas mudanças influenciam ações e comportamentos dos indivíduos, sejam eles capitalistas, trabalhadores, funcionários públicos entre outros. Para o sociólogo brasileiro Ricardo Antunes⁶, essas mudanças no setor produtivo resultam em um processo psíquico de interiorização, de naturalização das prerrogativas de exploração e humilhação concernentes à reprodução do capital, resultando em um processo de alienação, de dominação ideológica, que passa não somente àqueles diretamente envolvidos no trabalho produtor de mercadorias, mas para a sociedade como um todo. São processos de controle e cooptação, por meio da mobilização de sentimentos e valores de lealdade, orgulho, ética, de incentivo às iniciativas particulares, busca de identidade através do trabalho entre outros.

Para que o capitalismo se estabeleça, de acordo com Harvey, se faz necessário esse processo de 'convencimento', que tem na figura do Estado, a personificação tanto do controle do mercado como das relações sociais. No que tange às críticas de Leher e Evangelista (2012) e Frigotto (2000), temos que a reestruturação do setor produtivo, que se inicia com a crise do modelo fordista e keynesiano de produção, na chamada acumulação

6 Ricardo Antunes, professor titular da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em apresentação no III Seminários István Mészáros, em palestra intitulada: Trabalho e Alienação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3zf0N2W7V_I>. Acessado em: 18/01/2015.

flexível - sua característica mais central – resultou em uma necessidade de formação e qualificação profissional abstrata e polivalente, que se alia à defesa do Estado mínimo, que delimitam o campo educativo ao espaço da exclusão social. A literatura que embasa essa nova teoria investe na tese de uma sociedade contemporânea pós-industrial, sem a presença da contradição inerente à luta de classes, na qual o trabalho perde sua centralidade. Defende-se a presença de uma economia global cujo principal recurso seria o conhecimento, pois este não possui limites e deve estar ao alcance de todos.

Concordamos com Frigotto (2000) quanto à assertiva de que opera-se aqui em um campo profundamente ideológico e apologético, tendo essas teses uma origem nas formulações interesseiras advindas dos organismos internacionais que representam o capitalismo transnacional, sendo eles o FMI (Fundo Monetário Internacional), BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento) e a OIT (Organização Internacional do Trabalho). Esses argumentos revelam demandas reais do setor empresarial-financeiro por trabalhadores que tenham novas qualificações diante da reestruturação econômica que se dá baseada em novas técnicas, ou seja, na reconversão tecnológica. Como plano de fundo, tem-se a crise do modelo fordista de organização e de gestão do trabalho, aliado à uma reorganização mundial da economia e do processo produtivo.

Torna-se necessário questionarmos, portanto, quais as consequências para a educação, para o campo educativo, e qual a qualificação e qual modelo

educacional vem sendo proposto para a força de trabalho, para os cerca de 50 milhões de jovens brasileiros que ingressarão no mercado de trabalho, oriundos das redes regulares de ensino. Segundo Neves (2005), foi a partir dos anos 1990, que a questão educacional passou a fazer parte permanentemente nas discussões sobre as relações de trabalho e desenvolvimento social. Conforme citação em Frigotto,

[...] parece-nos importante mostrar, primeiramente, que os novos conceitos abundantemente utilizados pelos 'homens de negócio' e seus assessores – *globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e defesa da educação geral, formação polivalente e valorização do trabalhador* – são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista, tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação, quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial (Neves, 2005. Apud Frigotto, 2000, p.144, grifo nosso).

O ajuste neoliberal se manifesta, portanto, no campo educativo e da qualificação com a tendência de rejuvenescer a teoria do capital humano, com uma roupagem social. Dessa forma, a integração econômica e a valorização da educação básica geral são essenciais para uma capacitação profissional e humana mais abstrata, flexível e polivalente, mais *criativa*, pois agora encontra-se ainda mais submetida e subordinada à lógica ferrenha do mercado e do capital.

No Brasil, no período em que se convencionou chamar de pós-fordismo, convivem formas sistêmicas de trabalho remanescentes do taylorismo, do fordismo e do modo de organização

pós-fordista. Nota-se que o pós-fordismo refere-se aos países que esgotaram seus ganhos realizados durante as políticas do Estado de Bem-Estar-Social, principalmente nos países europeus. No Brasil, tem-se um fordismo periférico, mesclando formas de produção tayloristas, clientelistas e populistas. Portanto, a dúvida ainda se mantém: O que as novas mudanças que ocorrem na produção, na organização e na divisão do trabalho requerem de *novo* para o campo educativo e para a qualificação? Como esta nova base técnica é incorporada no processo produtivo e quais suas implicações para a formação humana e para os processos de emancipação das classes trabalhadoras?

Sem a pretensão de esgotar o leque de respostas possíveis, temos em Frigotto (2000), que o progresso técnico vem demarcado pela lógica da exclusão, com custos humanos cada vez mais amplos e que podem ser evidenciados pelo desemprego estrutural que aumenta cada vez mais, pelo emprego precário e pela produção, em todo mundo, de 'cidadãos de segunda classe'. O sentido prático-político da reestruturação do capital para o campo educativo, se dá na criação de um sentido de aparente igualdade de condições, principalmente no que diz respeito ao acesso à educação, mas o que se pode observar de fundo, é um processo intenso de acirramento da desigualdade social; por detrás do apelo à valorização da força de trabalho, de uma educação geral e de uma formação polivalente, há uma busca pelo ajuste dos sistemas educativos às estratégias empresariais.

Frigotto, ao citar L.W. Neves (1994), diz que o empresariado parece estar se dando conta de que o baixo nível de escolaridade de amplas as camadas da população começam a se constituir em

um obstáculo à reprodução do capital; se na década de 1930, os empresários tiveram que ser induzidos por Getúlio Vargas para cuidarem da formação profissional, hoje vê-se que seus organismos de classe tomam a iniciativa para fazer valer seus interesses face ao Estado (2000, p. 150). Temos em Frigotto, portanto, que o movimento de crítica ao Estado, à sua ineficiência na gestão das instituições públicas, por parte do setor empresarial, caminha no sentido de cobrar do Estado espaços de inserção na manutenção e na defesa da privatização e de mecanismos privatizantes.

A luta contra essa lógica de privatização, se dá no plano teórico na crítica aos postulados neoliberais e neoconservadores, que insistem em revisitar as teorias do capital humano e na sociedade do conhecimento. Em Neves (2005), a história da hegemonia burguesa no Brasil não se restringe somente à atuação na aparelhagem do Estado; ela se ampliou por meio da sociedade civil, na construção de uma rede de organismos para obtenção e consentimento ativo ou passivo com diferentes projetos societários, além de atrair sujeitos políticos coletivos a esses aparelhos e projetos (2005, p.87). Trata-se da ampliação do Estado, das mediações partidárias e da integração de setores organizados ao aparelho estatal. Neves (2005) refere-se à história do Brasil desenvolvimentista, cuja característica se deu pelas várias tentativas da classe trabalhadora de se tornar protagonista da história. Apesar das estratégias burguesas de repressão e cooptação individual às lideranças, a modernização capitalista empreendida pelo Estado burguês, ofereceu pré-condições objetivas para que a classe trabalhadora, com diferentes níveis de consciência política, edificasse na sociedade civil seus aparelhos privados

de construção de hegemonia, tais quais os sindicatos, os movimentos sociais, os partidos entre outros.

A pedagogia que vem se efetivando, portanto, nesse processo de 'repolitização das relações entre a sociedade política e a sociedade civil' (2005, p.89), indica que o neoliberalismo faz nascer das fábricas, na cultura urbana industrial, uma quantidade mínima de profissionais da política e da ideologia, e que estes se inserem de acordo com a conjuntura social e econômica, além de um esforço coletivo para criar um tipo de trabalhador novo e um novo tipo de homem, que em nada condiz com o homem universal e com a consciência coletiva proposta por Marx em *A Ideologia Alemã*.

Está a ocorrer um processo de repolitização da sociedade civil, no sentido de fortalecer práticas que conduzam à conciliação de classes, no âmbito do Estado e no campo educativo, enquanto um projeto hegemônico do capital, de consolidação da sociabilidade burguesa, que vem se desenvolvendo ao longo das diferentes conjunturas do desenvolvimento do neoliberalismo no Brasil, na medida em que o Estado Educador, redefine suas práticas de consentimento ativo/passivo do conjunto da população brasileira (Neves, 2005, p.91). Esse é o tom do argumento apresentado por Evangelista e Leher (2012), quando afirmam que o Estado-maior intelectual do bloco histórico não necessariamente se apresenta enquanto um partido político formal, mas pode se espalhar por inúmeras siglas partidárias e atuar por meio de jornais, associações, institutos entre outros. Para estes autores, o bloco de poder que entrou em crise no final da ditadura civil militar, vem sendo liderado pelo setor financeiro, que se

constitui como a fração burguesa mais poderosa do capitalismo nos dias de hoje (2012, p. 6).

A análise de conjuntura nos permite recorrer às formulações do filósofo e educador Paolo Nosella (2011) quanto aos questionamentos levantados acima sobre a nova base da reestruturação produtiva e o campo educativo. Para Nosella, encontra-se em curso uma atual apologia e expansão da profissionalização precoce dos educandos, principalmente àqueles de nível médio, em uma evidente declaração de falência e abandono do ensino público regular, propedêutico, ou da esfera de valorização da escola enquanto instituição pública, e com o dever de manutenção do Estado enquanto seu provedor, enquanto mantenedor de um ensino *culturalmente desinteressado* e destinado a preparar os adolescentes para cargos dirigentes, ou seja, preparados profissionalmente, e não precarizados, como exércitos de reserva, engrossando a fila dos desempregados e descontentes. O ensino médio é caracterizado aqui, como a fase ou o momento do educando em que há a busca por sua autonomia e por sua identidade moral, intelectual e social; uma transição da fase de aprendizagem prioritariamente heterônoma, para uma fase de aprendizagem mais autônoma. Nesse sentido, as teses desenvolvidas por Nosella, muito influenciadas pela tradição marxiana e pelos textos marxistas sobre educação e política do filósofo italiano Antonio Gramsci, nos permitem lembrar o que dizia Frigotto quanto aos projetos hegemônicos em conflito no Brasil. A tradição teórica crítica da educação contemporânea demonstra que o ensino no Brasil tem seguido os desmandos oriundos de um projeto de hegemonia idealizado pela burguesia liderada por setores

financeiros internacionais e por seus organismos de classe interferindo nas políticas educacionais, visualizando na educação, um amplo projeto de consolidação de seus interesses de manutenção e desenvolvimento contínuo do capital. Arrisca-se dizer que as propostas curriculares 'inovadoras' para o ensino médio, apresentadas por meio do ProEMI, não são de fato inovadoras, dentro da conjuntura internacional para a expansão do sistema capitalista.

Torna-se necessário, portanto, pesquisas empíricas para relatar e compreender como tem se dado a implantação deste projeto nas unidades escolares estaduais e apontar quais suas modificações diante da autonomia dos professores nas propostas de alteração curricular, assim como verificar se de fato, há um aumento qualitativo na educação dos adolescentes que passarão a permanecer em jornadas integrais nas unidades de ensino; se o ensino que busca aliar o trabalho produtivo à educação propedêutica atinge uma educação integral humanizadora, *omnilateral*, ou se, pelo contrário, tem se dado uma maior ênfase no ensino tecnológico, abstrato e flexível.

Referências

BRASIL, Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acessado em: 18/01/2015.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996). Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.htm>> Acessado em: 01/07/2014.

BRASIL, MEC Conselho Nacional de Educação - CNE. Parecer Homologado. PARECER

CNE/CP Nº 11/2009. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 25/08/2009, Seção 1. Pág.11. Aprovado em: 30/06/2009. Proposta de experiência curricular inovadora de Ensino Médio.

ALTHUSSER, Louis. (s/d.). *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa, Editorial Presença.

CALLEGARI, Cesar. *O mapa do Ensino Médio brasileiro: desafios da universalização*. Seminário Nacional do Ensino Médio Integral: construindo a política de Ensino Médio para todos no Brasil. Brasília-DF, junho de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17936&Itemid=1192>. Acessado em: 19/06/2014.

DIAS, Edmundo Fernandes Dias. BIANCHI, Álvaro. *Pequeno Vocabulário Gramsciano*. In: Realismo e Política. Dossiê Antonio Gramsci. Revista CULT. ISSN: 1414707-6. No141. Novembro/2009. Ano 12.

DIAS, Edmundo Fernandes Dias. *Marx e Gramsci: sua atualidade como educadores*. In: Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações. Orgs. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, Vandei Pinto da Silva e Stela Miller. Araraquara/SP: Junqueira & Marin; Marília/SP: Cultura Acadêmica, 2009.

EVANGELISTA, Olinda. LEHER, Roberto. *Todos Pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira*. Revista Eletrônica. ISSN: 1808 – 799x, ano 10, nº 15/2012. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN1519%20Artigo%20Roberto%20Leher%20Olianda%20vangelista.pdf>. Acessado em: 02/07/2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 4aed. 2000.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986. (Coleção educação contemporânea)

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 6ªed. São Paulo: Loyola, 1996.

IANNI, Otavio. *Dialética e Capitalismo*. Petrópolis, Vozes, 1988, 3ªed.

MARX, Karl. *A Ideologia Alemã*. Martin Claret, São Paulo, 2005.

_____. *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*. Revista Espaço Acadêmico – Ano II – No 17 – Outubro/ 2002– Mensal – ISSN: 1519.6186. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/017/17kmarx.htm>>. Acessado em: 05/01/2015

_____. *A questão judaica*. Editora Moraes. São Paulo, 1991.

_____. *Crítica ao Programa de Gotha*. Textos, volume 01. São Paulo, Edições Sociais, 1975

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia*. NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o*

consenso. São Paulo: Xamã, 2005. pp. 174-192.

NETTO, José Paulo. *Marx, Hegel e a origem do Estado*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nyfVe-eP5G4>> Consultado em 05/01/2015.

NOSELLA, Paolo. *Ensino médio: em busca de um princípio pedagógico*. Educ. & Soc.: Revista de Ciências da Educação, Campinas: Cedes; São Paulo Cortez, v.32, n.117, p.1051-1066, out.-dez.2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acessado em: 20/06/2014.

Recebido em 2015-12-01
Publicado em 2016-07-15