

DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO ÀS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO POPULAR

Caminhos para uma contraproposta ao Novo Ensino Médio

Rafaella Barbosa Alparone¹

Livia Fernanda Morales²

Resumo: Recentemente, no breve governo Temer, foram aprovadas a Reforma do Ensino Médio brasileiro e a Base Nacional Curricular Comum. Estas medidas fazem parte do avanço da agenda neoliberal e a educação é um campo importante para o estabelecimento deste domínio (Ducasse, 2015; Freitas, 2018). Este artigo tem como objetivo a análise dos possíveis efeitos desta reforma recortando através da tensão entre trabalho intelectual e trabalho manual partindo da abordagem marxista e, em seguida, apresentar caminhos para a construção de uma contraproposta a este Novo Ensino Médio. Através do resgate histórico de experiências da educação popular, apresentamos uma perspectiva de transformação educacional através da cultura junto a princípios pedagógicos para uma educação contra-hegemônica que importe América Latina.

Palavras-chave: Educação; Novo Ensino Médio; Pedagogia contra-hegemônica.

Resumen: Recientemente, en el breve gobierno de Temer, se aprobaron la Reforma de la Escuela Secundaria de Brasil y la Base de Currículo Común Nacional. Estas medidas son parte del avance de la agenda neoliberal y la educación es un campo importante para el establecimiento de este dominio (Ducasse, 2015; Freitas, 2018). Este artículo tiene como objetivo analizar los posibles efectos de esta reforma y luego presentar formas de construir una contrapropuesta a esta nueva escuela secundaria. A través del rescate histórico de experiencias de educación popular, presentamos una perspectiva de transformación educativa a través de la cultura junto con principios pedagógicos para una educación contrahegemónica que es importante en América Latina.

Palabras llave: Educación; Nueva escuela secundaria; Pedagogía contra hegemónica.

¹ Graduanda em História-Licenciatura na Universidade Federal da Integração Latino-Americana. E-mail: rb.alparone.2016@aluno.unila.edu.br

² Bacharel em Estudos Literários - Português e Espanhol, graduada em Licenciatura Espanhol e mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é docente na Universidade Federal da Integração Latino-Americana. E-mail: livia.morales@unila.edu.br

1 INTRODUÇÃO

“Aquele que tem em mãos a condução da escola, certamente,
vai influenciá-la na direção desejada”
(Ao congresso dos professores públicos - 1913)

“A instrução seguirá sendo privilégio classista da burguesia
enquanto não se modificarem os objetivos da escola”
(Contribuição ao tema da escola socialista – 1918)

Nadezheda Kruspskaya

Este artigo é apresentado como um trabalho de conclusão de curso em História Licenciatura, na Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA), e propõe uma investigação sobre os possíveis efeitos da Reforma do Ensino Médio, que será completamente implementada em 2021. Partindo do recorte sobre a relação da escola e o trabalho, primeiro nos propomos a analisar esta reforma através dos documentos normativos que a implementaram, observando os efeitos do avanço do neoliberalismo nos dias de hoje na educação. Assim, desenvolvemos ao longo do texto a hipótese de que a escola moderna aprofunda a separação entre a formação para o trabalho intelectual da formação para o trabalho manual. Tendo como efeito possível da reforma do Ensino Médio uma ampliação dessa separação, aligeirando ainda mais a formação da classe-que-vive-do-trabalho (Antunes, 2009). A escola que temos hoje tem sido mantida nos mesmos moldes desde sua consolidação como forma educativa no século XX. Mesmo passando por diversas reformas governamentais ou de contextos globais, a essência da escola burguesa moderna foi mantida para o cumprimento de suas funções dentro do sistema do capital.

Em um segundo momento deste artigo, avançamos no sentido de sair da denúncia dos problemas e passar ao anúncio propositivo das possibilidades, a partir das experiências da educação popular na América Latina. Para construir a escola que queremos é preciso conseguir enxergá-la como um dos elementos constituintes do campo educativo e também perceber o campo educativo enquanto um campo em disputa. Essa escola da *utopia concreta* que pretendemos construir - escola pública e popular - teria como tarefa então disputar essa hegemonia ao recompor e reorganizar a conexão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Para isso, nos nutrimos das Pedagogias Críticas Latino-americanas e das experiências da educação popular e contra-hegemônica para pensar sobre como reorganizar a relação entre teoria e prática no sentido de uma *práxis* transformadora das relações sociais e de produção.

Para este trabalho nos sustentamos na teoria marxista para tratar com centralidade a categoria de trabalho, dispondo de Sérgio Lessa para tratar das questões da ontologia do ser social a partir de Lukács, e para as questões que a atual configuração do trabalho demandam nos debruçamos sobre a leitura de Ricardo Antunes em relação aos atuais sentidos do trabalho. Fazemos

essa escolha por entender que a teoria marxista, enquanto método de leitura da realidade concreta, é a que melhor nos explica as questões estruturantes da nossa sociedade. Enfim, analisando a dicotomia da escola burguesa, porém entendendo a escola como uma instituição complexa, não pretendemos fazer deste artigo um apontamento reducionista de seus sentidos e funções.

Em tempo, este artigo está recomendado para todos aqueles verdadeiramente preocupados com a educação no Brasil. Aos trabalhadores da educação. Mais ainda aos que tomam a tarefa de construir uma alternativa necessária. Aos dispostos na busca do conhecimento material de base. Os que convido a junto comigo, depois de ler este artigo, repensar suas práticas e sua formação para uma ação ainda mais assertiva sobre o fator gerador dos problemas que enfrentamos.

2 A ESCOLA QUE TEMOS

No atual contexto de reformas colocadas pelo governo, desde o ano de 2016, a reforma do Ensino Médio (EM) foi respaldada, além de outros motivos, pelo discurso do fracasso da escola, que condena a efetividade da educação pública, desmoraliza as/os professores e ajuda a construir uma imagem de inutilidade do EM atual, inclusive propagado pela mídia, e em nada contribui para um debate construtivo sobre a escola. Pois bem, para elucidar esta problemática partimos da relação da escola com o trabalho, principalmente considerando o EM como última etapa de formação básica. A educação tem uma relação intrínseca com o trabalho e aqui vamos começar tratando do trabalho em seu sentido ontológico. Vejamos.

A teoria marxista define o trabalho como a capacidade do ser humano de agir sobre a natureza transformando-a em função das suas necessidades e desejos. Ou seja, para obter ferramentas, armas, moradia, roupas, medicamentos, alimentos, o ser humano em sociedade, diferente dos animais, modifica conscientemente e propositalmente a natureza que lhe fornece tudo necessário para sua sobrevivência e conforto. Dialeticamente, ao modificar a natureza, o trabalho modifica também ao ser humano. O trabalho, então, é a capacidade dos seres humanos “construírem um ambiente e uma história cada vez mais determinada pelos atos humanos e cada vez menos determinadas pelas leis naturais” (LESSA, 2015, p.40). Este chamamos de trabalho ontológico, da natureza do ser social.

O processo de aprendizagem intelectual e física para a realização do trabalho ou o seu desenvolvimento para melhorar suas técnicas se dá por meio da educação. Antes da massificação escolar iniciada na revolução industrial (PINEAU, 2001), as tarefas, técnicas ou conhecimentos eram hegemonicamente compartilhados pelas comunidades e famílias. Por exemplo, uma mãe ensina à sua filha as tarefas, seja de profissão ou de atividades do cotidiano, ou nas corporações onde um mestre artesão ensinava ao seu aprendiz as técnicas de seu trabalho até que ele se

desenvolvesse o suficiente para angariar sua própria oficina. Portanto, a educação é a instrução para (re)produzir a vida através do trabalho. Aí está a relação intrínseca entre educação e trabalho de que vou tratar ao longo deste texto.

Podemos dizer que a relação entre a educação e o trabalho foi radicalmente modificada com o surgimento dos processos de industrialização da sociedade. Na passagem do século XIX para o XX, a divisão social do trabalho é amplificada e à escola moderna é concedida a tarefa hegemônica da educação (PINEAU, 2001). Estando relacionada ao contexto político, social, cultural, científico e econômico da sociedade, essa escola só pode ser entendida enquanto lugar de uma prática social situada historicamente que envolve aspectos da vida concreta do ser humano. A escola moderna capitalista, além de outras funções, também tem papel de produzir e reproduzir as relações sociais de produção e as relações de dominação. Assim, parte das mudanças na escola são diretamente conectadas às mudanças do mundo do trabalho. Portanto, quando predominou-se a produção em massa, o processo de desqualificação e fragmentação de tarefas nas fábricas foi estendido também aos sistemas educacionais. E também, mais recentemente, o movimento é obter um maior controle do processo educativo através do currículo, de métodos e de disciplinas, para se “produzir” um estudante/trabalhador capacitado para as mudanças do mundo do trabalho.

O trabalho, em sentido ontológico, inerente à vida humana ganha um novo sentido na sociedade capitalista industrial. As pessoas vendem sua força de trabalho para garantir sua sobrevivência, submetendo-se ao trabalho para produção em escala: o trabalho produtivo alienado³. O trabalho ontológico, portanto é subsumido pelo trabalho alienado (DUSSEL, 2010 apud DUCASSE, 2015, p.115). Assim, a classe-que-vive-do-trabalho só ganha seu espaço na escola quando se necessita de uma qualificação - instrução em massa. Com o desenvolvimento das forças produtivas do capitalismo no processo de industrialização, a ciência e a tecnologia (o desenvolvimento da técnica) passam a ser utilizadas para melhorar o resultado da produção - ou exploração - e aumentar a produção do mais-valor, tendo a escola como tarefa garantir a ampliação desses conhecimentos na sociedade.

Temos então o problema central que trago para análise: a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual na formação dentro da escola. Hoje visível principalmente⁴ no EM com a *dualidade escolar*: um tipo de escola destinada a formar a mão de obra imediata para o mercado de

³ Entende-se que o trabalho alienado é aquele que diminui a sua conexão com a vida, por isso no capitalismo em seu estágio atual, o trabalho tem cada vez menos um sentido de realização das subjetividades humanas e cada vez mais um sentido de extração de valor. Porém, o método de análise dialética proposto pelo marxismo nos permite observar também que o trabalho no sentido ontológico não desaparece completamente. Ver ANTUNES, 2009.

⁴ O Ensino Médio é historicamente uma etapa formativa importante para se observar os efeitos da dualidade escolar porque é durante esta etapa da vida que a classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 2009) é excluída da escola em favor da entrada precoce ao mundo do trabalho. Bernardo Kliksberg (2006) faz uma análise panorâmica da juventude latino-americana na qual destaca alguns elementos importantes para se pensar os impactos que a precarização da vida capitalista tem sobre a juventude.

trabalho e outro tipo de escola que forma os estudantes com destino ao ensino superior, que futuramente ocuparão os cargos mais altos e de comando. Essa escola que temos hoje serve para manutenção da estrutura hegemônica de exploração do capital⁵. Também no contexto de industrialização, passa a ser necessário o controle ideológico das massas de trabalhadores que surgem com as fábricas.

A divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual é em certa medida somente na aparência, uma vez que todo trabalho humano contém atividades intelectuais e manuais envolvidas, mesmo que mínimas. Em relação à divisão do trabalho, dessa forma, nos referimos à uma divisão técnica e social de postos de trabalho que se ocupam das tarefas intelectuais de concepção e de gestão e, por outro lado, os que se ocupam das tarefas de pura execução.

De um lado uma minoria “superior” de trabalhadores que educa, administra, planeja, coordena, inventa, deve receber uma qualificação altamente especializada e para isso irão frequentar as universidades e institutos tecnológicos. De outro, a maioria “inferiorizada” dos trabalhadores submetidos às fábricas, comércios, serviços, encaixados agora na terceirização do trabalho, que não tem necessidade de adquirir qualificações complexas, e assim saem da escola diretamente para o mercado de trabalho, ou muitas vezes já compõe o mundo do trabalho desde cedo junto com a vida escolar. Os mecanismos de exclusão e hierarquização da escola refletem e reforçam a desigualdade da sociedade. Assim, a escola burguesa se ocupa do trabalho intelectual e fragmenta e especifica o trabalho manual em segmentos específicos.

É com esse olhar sobre a função da escola dentro do Estado capitalista que volto à problemática das reformas. Especificamente, como a reforma do EM com suas mudanças sobre a escola, já sendo colocada em prática, reforça ainda mais a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, sabendo dos objetivos desta dualidade. Além disso, consideramos esta análise dentro das atuais mudanças do mundo do trabalho de forma a entender como a lógica neoliberal chega, também, dentro da escola e EM.

Segundo Antunes (2009, p.126), partindo de uma análise ampliada de trabalho e da classe trabalhadora (que ele chama de classe-que-vive-do-trabalho), é possível observar que uma das tendências do capitalismo atual é a reorganização da divisão social do trabalho (manual e intelectual) na que há a expansão do trabalho manual - precarizado e terceirizado - no setor de serviços e o aumento do trabalho intelectual - reificado e sem autodeterminação - em todo o trabalho produtivo, seja na indústria ou no setor de serviços.

O progresso técnico e tecnológico, ainda que se sobreponha ao trabalho vivo, não será capaz de substituir completamente a presença humana no processo de produção de valor. Por isso a escola

⁵ É importante notar que a escola não é só isso. Ela é uma instituição complexa que se constitui historicamente. Pablo Pineau (2001) chama a atenção justamente para a natureza complexa da instituição escolar: Ao mesmo tempo em que ela reproduz a ordem hegemônica ela é capaz de ser um lugar de resistência, liberação e alegria.

ainda tem como tarefa a qualificação de todas/os as/os trabalhadoras/es, mas também a formação do exército de reserva, inclusive sendo possível afirmar que a exclusão sistêmica de grandes parcela da população dos sistemas escolares faz parte desta lógica de desemprego estrutural necessário para a lei geral da acumulação capitalista (MARX, 2013).

Neste sentido, Antunes defende a centralidade do trabalho na sociedade contemporânea e analisa sua reestruturação para demonstrar como todo o trabalho está subordinado radicalmente à lógica financeira. Partindo desse desenho da estruturação das atividades produtivas, podemos compreender que se solicita das reformas educativas a formação de traços subjetivos, construídos através da esferas intelectuais e cognitivas da formação, como demonstrado por Silva (2008), com o objetivo de que a/o trabalhadora/or seja capaz de “tomar decisões”, “analisar as situações”, oferecer alternativas frente a ocorrências inesperadas, enfim, que tenha “habilidades” e “competência” necessárias para (não) trabalhar. (ANTUNES, 2009, pp.127-128)

3 OS EFEITOS DA REFORMA

Podemos analisar a reforma do EM sob duas esferas de mudanças: uma se manifesta sobre a estrutura organizativa e outra sobre o conteúdo do currículo, não deixando de estarem interligadas. A nova estruturação do EM, pelo decreto do tempo integral (alteração do artigo 24 da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, [1996])) e da escolha de áreas que a/o estudante irá seguir estudando através dos *itinerários formativos* (alteração do artigo 36 da LDB (BRASIL, [1996])), foi o carro chefe propagandista que ganhou a aprovação de boa parte da população, que já questionava a utilidade do EM como dito anteriormente. O currículo ganha sua padronização nacional com a BNCC - Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), artigo 35-A incluído na LDB, uma das ferramentas ideológicas do mercado empresarial guiados pela nova onda do neoliberalismo. Para as mudanças serem completamente implementadas se estabelece um prazo de cinco anos.

Apesar da intensa mobilização⁶ dos estudantes secundaristas contra a reforma, a rapidez com que foi aprovada através de uma medida provisória (MP 746/2016) não permitiu o entendimento completo do que essas mudanças iriam gerar. Além disso, o Novo Ensino Médio (lei

⁶ Em outubro de 2016, um movimento de ocupação de escolas começou no estado do Paraná em protesto à PEC 241/2016, para o congelamento de gastos, e contra a MP 746/2016 da reforma do ensino médio. Mais de mil escolas foram ocupadas pelos estudantes em 22 estados do Brasil. No movimento foram ocupadas também Câmaras Municipais, Núcleos Regionais de Educação e Universidades, além de diversas manifestações de rua. Informações disponíveis em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/mais-de-mil-escolas-do-pais-estao-ocupadas-em-protesto-entenda-o-movimento>>. Acesso em: 28 jun 2019.

Para melhor visualização das ocupações recomendamos o documentário “República do Caos” que pode ser encontrado no YouTube.

13.415/2017) foi aprovado em fevereiro de 2017 com a BNCC ainda em produção. Esta só foi completamente aprovada e publicada ao final de 2018, só então pudemos de fato começar a conhecer o currículo. Foi necessária profundidade teórica de debate e tempo para a assimilação das subjetividades implícitas nos reais objetivos finais ocultos.

O que problematizo neste momento não é o estabelecimento de uma Base Nacional Comum que oriente os Estados a construírem seu currículo tomando-a como referência. A questão é a política educacional onde esta Base está sendo inserida. A base fornece os padrões congelados de conteúdo para serem aplicados em todo o país, sendo 60% do conteúdo definido por esta Base fixa e sobrando 40% para a “parte diversificada” (artigo 26 da LDB), isto é, assuntos de especificidades locais referentes a cultura, sociedade e economia. Toda a diversidade do país e/ou local fica com 40% do currículo.

Considerando que a BNCC pode ser traduzida em itens de avaliação, já que os objetivos do currículo e as avaliações locais, nacionais (como o ENEM) e internacionais (como o PISA) são alinhados, tudo o que é diverso se transforma em optativo⁷. Na preocupação com as notas e índices de avaliação podemos imaginar qual parte será deixada de lado. Lembrando que somente o ensino da língua portuguesa e da matemática são obrigatórios durante os três anos do ensino médio (§ 3 do art.35-A), e o estudo da língua inglesa se torna obrigatório sem tempo definido (§4 do art.35-A). Para educação física, arte, sociologia e filosofia fica definido a inclusão obrigatória na BNCC apenas de “estudos e práticas” (§2 do art.35-A). As outras disciplinas como história, geografia, biologia, química e física não são sequer citadas.

A escala de padronização vai além, a formação de professores e a produção de material didático também serão definidos pela BNCC. Por mais que os reformadores digam que não tiram a autonomia do professor, sistemas de ensino pré-fabricados pelas grandes corporações vão ser a grande referência de professores que passam por uma formação também padronizada e pré-estabelecida. Tudo isso gera prejuízo para a diversidade de experimentação, de estratégias locais, de inovação metodológica criativa, dizimados pela padronização.

A padronização é o primeiro passo dessa política empresarial para a educação (FREITAS, 2018; SILVA, 2008). A classe empresarial enxerga o problema da escola como um problema unicamente de gestão. Exclui-se os fatores externos à escola, as subjetividades dos sujeitos que

⁷ Destacamos aqui que o movimento das políticas educacionais de adequação da educação brasileira em direção às diretrizes educacionais internacionais (FMI, Banco Mundial, OCDE, etc) se iniciou nos anos 90. Nesse sentido, Mônica Ribeiro da Silva (2008) analisa a forma como as políticas curriculares administram o conteúdo escolar através da categoria de “competências”. Freitas (2018) em certa medida atualiza a análise ao pontuar a forma em que os governos do PT tiveram um papel importante na capilarização desta política uma vez que, através da lógica desenvolvimentista, permitiu a atuação de fundações, organizações sociais, institutos e associações empresariais nos rumos da educação. Recentemente, uma vez que a coalizão do PT foi vencida pela “nova direita” neoliberal, esta lógica toma novo impulso e aprofunda todas as reformas privatistas do Estado.

compõe as relações humanas e políticas, os fatores sociais de marginalização e capital cultural (BOURDIEU, 1998) que influenciam no processo de ensino-aprendizagem, os sujeitos da comunidade escolar que não estão ocupando seu devido lugar, a falta de investimento e recursos mínimos para uma educação pública de qualidade, a injusta remuneração dos professores, nada disso é levado em consideração. Os educadores não entendem de gestão, o problema é gerir melhor.

O governo, enquanto representante do Estado burguês, está alinhado à esta visão empresarial sobre os problemas da educação. Considerando a nova onda neoliberal, estamos vivendo um retorno à pedagogia tecnicista predominante a partir dos anos 60, porém, com uma capacidade de penetração no sistema público que não havia antes. O nível de desenvolvimento tecnológico atual permite redefinir e controlar mais o trabalho do professor e do estudante, inclusive com as ferramentas digitais e variações de softwares de dados escolares. Demerval Saviani define a pedagogia tecnicista da seguinte forma:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2012, p.13).

Desta maneira, a política da reforma do EM se baseia na teoria organizacional (FREITAS, 2018) de administração de empresas. Guiados pelos critérios de boa gestão, primeiramente, se estabelecem objetivos e metas compartilhadas. É essa padronização, que se manifesta no discurso de garantir uma “educação igual para todos”, estabelecendo habilidades e competências como objetivos obrigatórios a serem atingidos.

O próximo passo é ter os instrumentos para quantificar as metas e acompanhar os resultados, estes são os testes censitários e índices, como SAEB, ENADE, IDEB, ENEM e PISA⁸. Portanto, o segundo objetivo da Reforma é promover com o tempo uma resposta a estes testes. Os números de referência seguem parâmetros internacionais com base no mercado educacional, assim, devem ser atingidos para tornar o campo educativo mais atrativo para os investimentos internacionais, por isso a centralidade da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), que coordena o PISA, e de órgãos ligados ao Banco Mundial.

Os testes cobram as “competências e habilidades” exigidas pela Base e fornecem os números para uma cobrança vertical de responsabilização - *accountability* (FREITAS, 2018). Este é

⁸ SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica (conjunto de avaliações para a educação básica); ENADE: Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (aplicado aos estudantes ao final da graduação) IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (reúne o fluxo escolar e as médias das avaliações nacionais, além de ser a meta 7 do Plano Nacional de Educação); ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio (avalia o ensino médio e gera notas para o processo seletivo de acesso ao ensino superior, o SISU); PISA: Programa Internacional de Avaliação de Alunos (sigla em inglês, coordenado pela OCDE); no paraná: Prova Paraná

o terceiro passo para uma gestão ideal, criar mecanismos para premiar os bons e punir ou corrigir os ruins. Responsabilizar unicamente a escola e os professores por seu mal funcionamento porque não souberam gerir seus recursos. A escola que não atinge os números considerados satisfatórios é punida, e a escola que está conseguindo realizar bem o seu trabalho recebe gratificações. A prestação de contas que gera a competição entre escolas e professores. A concorrência é o que faz o livre mercado funcionar. Bingo! A escola virou empresa.

O governo promove a entrega da educação pública colocando uma solução para uma escola de má gestão: a terceirização. O parágrafo 11 do artigo 36 da LDB foi incluído pela lei do Novo Ensino Médio, tal qual preocupante, presumo necessário transcrevê-lo:

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (BRASIL, [1996])

Simplificando: agora são permitidos *convênios com instituições de educação a distância* de desconhecimento público nas escolas para vender a educação faltante, a gestão, ou para suprir a falta de professores, ou ainda para uma aceleração da formação. Uma maneira de desvio – legal – de verbas públicas para instituições privadas e, de maneira agravada, dentro de uma lógica de precarização da escola, posto que a qualidade deste ensino será mediante *notório reconhecimento* através de *demonstração prática*. Altera as regras de financiamento público da educação. Passa a permitir o deslocamento de uma responsabilidade pertencente ao Estado para o setor privado. Assim, está aprovada em lei o início da privatização da educação pública, a terceirização.

Dessa forma, sendo fundamental no processo de escrita e elaboração do documento da BNCC (MARCIGLIA, et al., 2017, p.108), o setor empresarial e representantes de instituições privadas que compõem a ONG Movimento Pela Base Nacional Comum, alcançam por completo o controle do processo educativo. Agora eles têm em mãos o controle do projeto formativo e da execução, com a produção e venda de assessorias, provas de contabilização e avaliação, material didático, formação de professores, educação à distância (EAD), formação técnica e profissional.

A gravidade da reforma pode ser ainda pior se fixarmos nosso olhar nas intenções ideológicas desse empresariado que se presta ao capital global, a finalidade vai além de ganhar rios de dinheiro individualmente: trata-se do agravamento da contradição existente no próprio

desenvolvimento das forças produtivas do capital. Com o desenvolvimento tecnológico, nessa fase de geração de acumulação de riquezas, a automação ocupa grande papel em ramos relevantes da produção, e assim gera novas demandas na área da educação. O trabalhador precisa ser um pouco mais instruído para lidar com as tecnologias. Nem mesmo o exército de desempregados⁹ pode ser tão miserável intelectualmente, precisa estar pronto para entrar em cena onde e quando for convocado.

Assim, as mudanças da reforma do EM são mudanças estratégicas para o capital, feitas de forma rápida e decisiva através de uma medida provisória, para colocar a educação na perspectiva de apoiar as necessidades do trabalho capitalista. A tecnologia no trabalho evolui, mas não melhora a vida do trabalhador. Ao contrário, o trabalho é cada vez mais escasso e o trabalhador é cada vez mais precarizado (ANTUNES, 2009).

Os textos normativos nacionais e internacionais utilizam-se da justificativa de formação para adaptação às mudanças do mundo do trabalho. Não é minha intenção negar essa necessidade de atualização da formação, porém o que está implícito é uma formação que atende as demandas do capital, de setores da economia, e implica uma prática humana de trabalho alienado, trabalho mercadoria, cada vez mais precário e subsumido.

Pelo parecer CEB nº 15/98 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) (BRASIL, [1998]) o *trabalho* é o contexto mais importante e, portanto, deve ser tomado como princípio organizador do currículo. Também na LDB, principalmente os artigos 35 e 36 que dispõe sobre o EM, o trabalho é finalidade e orientação para o currículo, tendo em vista o desenvolvimento de competências. Com *competências* pretende-se produzir uma determinada subjetividade e adequar a formação à convivência com a tecnologia (SILVA, 2008).

Nesse tipo de formação, a relação entre tecnologia e conhecimento científico é pragmática. Passa longe de discutir a relação social que regula a produção das tecnologias então marcada por interesse econômico para a acumulação do capital. Não requer por exemplo a *competência* de entender a origem de tais tecnologias e suas implicações sociais, políticas, culturais, etc. Nos fundamentos pedagógicos da BNCC está evidente o porquê de adotar as competências: “É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de

⁹ Hoje (novembro de 2019), segundo dados do IBGE (disponíveis em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?t=resultados>), o exército industrial de reserva no Brasil se compõe de 38 milhões de trabalhadores na informalidade e 12 milhões de desempregados. Neste sentido, Antunes (2009) comenta: “O mundo do trabalho capitalista moderno hostiliza diretamente esses trabalhadores, em geral herdeiros de uma ‘cultura fordista’, de uma especialização que, por sua *unilateralidade*, contrasta com o operário *polivalente e multifuncional* (muitas vezes no sentido ideológico do termo) requerido pela era toyotista. Paralelamente a esta exclusão, há uma inclusão precoce e criminosa de crianças no mercado de trabalho, não só nos países asiáticos, latino-americanos, mas também em vários países do centro”. (2009, p. 112)

Alunos (Pisa, na sigla em inglês) ” (BRASIL, 2018, p.13). Uma vez que tem o controle do processo educativo, da gestão e da formação de professores, através da pedagogia das competências, o empresariado que comanda o capital global cumpre também seu objetivo de hegemonia das ideias neoliberais na educação (SILVA, 2008).

A verdade é que os objetivos estão todos interligados. Através da privatização os agentes da reforma neoliberal conseguem transformar a educação em um serviço lucrativo do livre mercado, consumando sua imagem de direito social, e instalar a hegemonia das ideias. Agora vivemos uma lógica em toda a formação básica, que antes já fazia parte da educação infantil e do ensino superior, esta é: teremos qualidade de ensino se produzirmos concorrência. Então começam a se inserir terceirizações, gestão privada, educação a distância por instituições privadas, vouchers, mecanismos que geram concorrência dentro da educação pública.

Na lógica da concorrência ocorre a “seleção natural” do que “funciona” ou não, porém no âmbito da educação estamos lidando com pessoas e esse processo não tem nada de natural. Freitas (2018) reúne estudos que mostram que esse tipo de seleção desloca os estudantes de maior rendimento e da classe média para a escola privada, que são as melhores, e destina às classes mais pobres e mais difíceis de ensinar para as escolas que restaram pública. Ou seja, os estudantes problemáticos e que não atingem as notas desejadas são jogados para as piores escolas, já que não podem pagar por uma boa escola privada. Assim, voltamos ao problema da dualidade escolar, agora mais agravado. O resultado da competição é a segregação cada vez maior chegando até a completa exclusão do jovem da escola. Como diz Freitas “em educação não pode haver perdedores” (FREITAS, 2018, p.130), são lógicas opostas.

É incluído no art 36 da LDB a escolha de *itinerários formativos* pelo discente a seguir estudando, que completa o currículo do EM. Além das quatro áreas divididas pela BNCC (art.35-A da LDB), já conhecidas na tradicional divisão do ENEM, é oferecido também o itinerário da formação técnica e profissional. A reforma traz uma suposta alternativa para os estudantes das classes mais baixas, porém a possibilidade de escolha é uma promessa mentirosa e covarde, já que os itinerários serão oferecidos de acordo com a relevância local e possibilidades do sistema de ensino. Não há obrigatoriedade em ensino de ofertar uma quantidade mínima de itinerários, ou seja, a opção de ênfase do estudante pode ser somente uma.

Podemos imaginar que as escolas privadas irão mobilizar todos os recursos possíveis para a oferta de todos os itinerários e ainda mais, como já acontece, oferecendo cursos de línguas, música, artes, etc. Restará as escolas públicas se resolverem com o pouco recurso que recebem e oferecer basicamente o itinerário de formação técnica e profissional para tentar inserir seus alunos no mercado de trabalho, já que dificilmente acessam o ensino superior. O ENEM torna-se também mais seletivo já que nem todas as escolas públicas vão conseguir oferecer uma formação completa.

Mais uma ilusão fica evidente, o Novo Ensino Médio vende ao jovem a esperança de que através da educação com formação profissionalizante ele terá acesso garantido ao emprego. É comum a ideia de que o EM profissionalizante resolve a necessidade e o anseio do jovem se inserir no mercado de trabalho, quando na verdade estamos experimentando mudanças no processo produtivo onde postos de trabalho desaparecem em consequência da tecnologia e uma rotatividade que não deixa nenhum emprego estável para a classe-que-vive-do-trabalho.

Segundo a análise de Silva (2008), a educação profissionalizante para todos oferecida na educação básica é na verdade uma política de responsabilização do indivíduo pela empregabilidade. Uma pessoa que recebeu qualificação e não consegue emprego é explicado pela falta de competência. Retira a responsabilidade do Estado em promover políticas públicas de geração de emprego e em contribuir para que o trabalhador se mantenha empregado. Em conclusão, a escola pública é completamente desmontada, enquanto as escolas privadas e da elite certamente continuam oferecendo um ensino propedêutico com tudo o que estes estudantes têm direito. A velha conhecida dualidade escolar se mostra revigorada no “novo” EM gerido pela classe empresarial. Este se torna cada vez mais um lugar de ensino destinado a preparar a mão de obra barata, não crítica, para o trabalho manual precarizado, e também um lugar - bem longe deste primeiro - de formação completa para os cargos superiores prometido à classe média.

4 QUE FAZER?

Diante do exposto percebemos que *a escola que temos* está sendo renovada apenas em sua aparência, estruturante e de currículo. Essa renovação cumpre o papel de intensificar sua essência sem modificá-la. O “novo” segue a mesma lógica do ensino tradicional, mecânico, fragmentado, distante da vida real, agora com uma formação flexível e acelerada, ainda com base na meritocracia que exclui, buscando a eficiência, produtividade e a polivalência dos futuros trabalhadores. Você, leitor, pode estar se perguntando. “Então nenhuma reforma vai funcionar?”.

As reformas no sistema do capital não mudam sua estrutura de fato. Temos aqui, como vimos, um problema na escola que faz parte da estrutura do capitalismo. Na origem da escola e nos motivos pelos quais ela surgiu na história da humanidade, o problema que identificamos está na divisão manual e intelectual do trabalho, que gera uma escola dualista (SAVIANI, 2012) atribuindo aos alunos seus respectivos lugares na divisão social e técnica do trabalho.

Com esse Novo Ensino Médio da forma que está posto podemos refletir novamente sobre aquele discurso do fracasso da escola. A escola não tem fracassado, ela tem cumprido seu papel dentro da estrutura desigual do capitalismo. Essa formação para um trabalho produtivo alienado é a

função da escola moderna que conhecemos. Assim ela tem cumprido sua tarefa de formar as massas para o trabalho precarizado.

Então, se a escola que estão propondo não é a que nós queremos, e também não gostamos da escola que temos, qual é a escola que queremos? (TRASPADINI, 2010). Esta tem sido a grande trava das discussões no campo progressista da educação. Não sabemos o que queremos, no sentido de entender que pensar um projeto para a escola é pensar um projeto societário. Promovemos debates sem perspectiva de futuro e nenhum campo político partidário nos dá essa resposta. Mas sabemos que o povo trabalhador não quer essa escola. Sabemos também que a educação é um campo em disputa. Porque o campo pedagógico não é neutro, não está à parte dos conflitos de poder,

(...) se encuentra tironeado por el campo político, el que intenta definir qué tipo ciudadano requiere determinada sociedad; por el campo económico, el que aspira a definir el tipo de sujeto económico, trabajador y consumidor requerido; por el campo cultural el que reivindica y legitima ciertas subjetividades y saberes, relegando y postergando otros; y por otro lado, el campo pedagógico también interpela y tensiona a los campos señalados (DUCASSE, 2015, p.27).

Neste cenário, nitidamente estamos perdendo a disputa pela hegemonia no campo pedagógico, que passa em grande parte por deter o monopólio da autoridade científica. Nesta posição hoje se encontram as agências internacionais como OCDE, Banco Mundial, FMI e UNESCO que orientam as reformas e políticas educativas. Estes têm a possibilidade de delimitar o campo sob seu controle, assim, não possibilitam potencializar as Pedagogias Críticas Latino-americanas, as experiências de Educação Popular e os projetos educativos desde os marginalizados (DUCASSE, 2015).

Nós trabalhadores da educação, pedagogos críticos, educadores populares, enquanto atores do campo pedagógico, temos responsabilidade ético-política e dever de assumir a luta pedagógica nessa disputa, caso contrário estaremos entregando o campo disciplinar aos grupos empresariais e políticos que não tem o compromisso com uma educação verdadeiramente justa. Por isso, daqui em diante tomo a difícil, porém possível, tarefa de apontar alguns horizontes possíveis para a construção de projetos político-pedagógicos transformadores.

O caminho que – historicamente – nos tem dado boas respostas é o caminho da educação popular e contra hegemônica. Para uma primeira pontuação importante, este caminho não tem a intenção de se desvencilhar do trabalho. O problema pontuado a partir da categoria de trabalho é sobre o novo tipo de trabalho que as relações de exploração do capitalismo reorganizaram. Um trabalho para a produção de excedentes, alienado de seu produto final, precarizado, terceirizado. Porém o trabalho ontológico, da natureza do ser social, é categoria chave para pensar uma escola que projeta um futuro menos desigual na formação integral do ser humano.

A potencialidade ontológica, a dimensão do trabalho vivo, da relação trabalho e educação deve ser retomada para a criação de sentido enquanto atividades humanas de autorrealização. Uma vez que entendemos que as atuais reformas neoliberais são, em síntese, o mercado financeiro se movimentando em busca de um controle cada vez maior da esfera de trabalho que movimenta a vida cotidiana, retomar a conexão da escola com o trabalho vivo é retomar os sentidos do trabalho e os sentidos da vida, é voltar para o social.

Para tanto é importante visitar as experiências e debates sobre educação libertária/emancipadora que existem muito antes – e além – da popularização de Paulo Freire. Estas são soluções, ferramentas e exemplos que partem de *mediações de primeira ordem* para a reprodução da existência humana, que no sistema do capital são afetadas por uma *segunda ordem de mediações* que introduzem elementos fetichizadores e alienantes de controle social (ANTUNES, 2009). Não são representantes do mercado financeiro que vão nos trazer soluções para a educação, é preciso voltar o olhar para o que acontece nessa *classe-que-vive-do-trabalho* (ANTUNES, 2009), as soluções comunitárias, práticas, dos sujeitos marginalizados, onde o conhecimento da técnica é também o conhecimento da teoria, indissociáveis. Para se projetar ao futuro devemos conhecer o passado.

4.1 BREVE HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO POPULAR

No processo de estudo que construiu este artigo foi notória a carência de uma sistematização da história da educação popular e suas diversas experiências, fato que inclusive abre possibilidade para futuras e necessárias pesquisas. Como não é intenção deste artigo aprofundar essa historicidade, me detenho nas experiências latino-americanas uma vez que elas apresentam realidades e histórias de proximidade. De início trago uma condensação do que Fabian Cabaluz Ducasse nos oferece em seu livro “Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas”. Ele convoca dois autores, Marco Raúl Mejía (2013) e Adriana Puiggrós (1998 e 2010) (apud DUCASSE, 2015, p.36), que trazem cronologias na tentativa de historicizar a educação popular na América Latina.

É consenso que este acumulado histórico começa no século XIX através dos libertadores da América, Simón Rodríguez e José Martí, com suas proposições e pensamentos sobre uma educação que nos faça propriamente americanos, sendo um primeiro rompimento com o eurocentrismo. O segundo momento, na primeira metade do século XX, se dá com movimentos de reapropriação do espaço público em Buenos Aires, Peru, Chile, Guatemala e México, e a consequente criação de Universidades Populares no México (1912), no Peru (1921) e em El Salvador, causando a emergência de uma nova cultura popular e política latino-americana junto à Reforma Universitária de Córdoba de 1918 (ou Reforma de Córdoba).

Ainda dentro desta primeira metade do século XX é destacado o trabalho a partir das comunidades aymaras e quéchuas, com o exemplo da Escola Ayllu de Warisata. A partir de uma demanda de verdadeira sobrevivência, as comunidades indígenas se apropriaram de terrenos, construíram os prédios e receberam terras de pequenos agricultores para cultivo. Ali os estudantes dormiam, cultivavam seus alimentos, produziam suas roupas, móveis e materiais de construção. Foi criado um órgão de decisão comunitária sobre a escola, o Parlamento Amauta.

A escola era uma extensão da comunidade, que tomava todas as decisões desde ensino à estrutura. O aprendizado partia da prática comunitária, assim, as aulas poderiam acontecer em qualquer espaço e a partir de todas as atividades diárias. Esta foi a primeira escola indígena de formação de professores e primeira escola bilíngue espanhol-aymara, fundada por Avelino Siñani e Elizardo Perez, em Warisata na Bolívia, que ainda hoje segue viva e funcionando nos mesmos moldes.

Depois, ainda na primeira metade do século XX, há dois momentos de discursos pedagógicos nacionalistas populares, um inicial a partir do Yrigoyenismo na Argentina, do Aprismo no Peru e do Sandinismo na Nicarágua. Destaco neste último os ideais e ações revolucionárias de Augusto César Sandino, nas décadas de 1920 e 1930, que alimentaram posteriormente guerrilhas contra a ditadura dos Somozas¹⁰. Então, é formada a Frente Sandinista de Libertação Nacional (FSLN) que toma o poder em 1979 iniciando um processo de transformação social, que caracterizou a Revolução Sandinista, durante toda a década de 80. Neste processo, os sandinistas se depararam com o que classificaram como o problema mais grave do país: havia 52% da população no analfabetismo.

Assim, “o analfabetismo passou a ser alvo de uma verdadeira cruzada nacional, envolvendo diretamente um contingente estipulado em 180.000 alfabetizadores (ASSMAN, 1981, p. 71 apud FRAGA, 2006). Após 5 meses, este índice havia caído para 12,9%, conforme os dados oficiais do governo nicaraguense” (FRAGA, 2006, p.102). Esse movimento ficou conhecido como Cruzada Nacional de Alfabetização (CNA), os alfabetizadores poderiam ser qualquer pessoa que soubesse ler e escrever e tivesse disposto a se engajar. Foram em sua maioria mulheres, donas de casa, mas também estudantes, operários, etc. Esse alto índice de analfabetismo era reflexo de uma economia de exportação baseada em grandes latifúndios à quem servia a mão de obra barata de baixa instrução. Por isso, a CNA tinha oito objetivos¹¹ bem marcados que vão muito além de uma

¹⁰ Depois do assassinato de Sandino, o general Anastasio Somoza, que havia instigado sua morte, se elege à presidência iniciando a sequência de governos autoritários. Depois da morte do primeiro Somoza, a presidência foi sucedida por seus filhos e outros fantoches. Assim, por 43 anos a Nicarágua esteve sob domínio de Somoza e seu clã mantendo um regime ditatorial.

¹¹ “De forma sucinta, seus objetivos eram: 1-Buscar o fim da alta taxa de analfabetismo existente entre a população. 2-Promover a tomada de consciência por parte do indivíduo de sua atividade, de sua condição de sujeito histórico, capaz de realizar transformações no *meio* em que vive. 3-Assentar as bases para a instauração de um processo permanente de alfabetização de adultos, proporcionando-lhe inclusive o acesso ao ensino superior quando assim o desejasse. 4-Promover o fortalecimento das organizações populares. Tais organizações deveriam enviar para a cruzada seus

alfabetização puramente técnica, assim como, inclusive, utilizaram o método de alfabetização de Paulo Freire.

O segundo momento de governos populares se dá com o Cardenismo no México, o Peronismo na Argentina, o Vargasismo no Brasil e a Frente Popular no Chile. Na década de 50 é destacado o movimento Fé e Alegria, fundado pelo padre jesuíta José Maria Vélaz, em Caracas, Venezuela. Começa com a formação de uma rede de escolas nas periferias da cidade e na área rural, convocaram todos aqueles dispostos a realizar as tarefas de um serviço cristão.

En 1964 ya había 10 mil alumnos en Venezuela y la acogida de la experiencia permitió replicar el modelo en otros países con semejante respuesta (...) De esta manera el movimiento definió su acción como una apuesta por la Educación Popular Integral. Educación para los más pobres y ante todo educación de calidad. Es así que Fe y Alegría no quiere apenas ser un parche en un boquete gigante, ni un remiendo para maquillar una realidad desoladora. (trecho da história no site oficial)¹².

Hoje a Federação Internacional Fé e Alegria, Movimento de Educação Popular Integral e Promoção Social está em 19 países, em três continentes (América, África e Europa).

Na década de 60, fica marcado as mudanças causadas pela Revolução Cubana com grandes reformas educativas de caráter popular, o crescimento do movimento estudantil em diversos países, o nascimento e desenvolvimento da Pedagogia da Libertação, Pedagogia do Oprimido, Educação para a Emancipação e as obras de Paulo Freire. Do pensamento crítico e teoria social latino-americana emergiram, neste contexto, a Filosofia da Libertação, a Teologia da Libertação e as Teorias da Dependência como corpos teóricos para a constituição desta Pedagogia Libertadora. Por último nesta cronologia está o movimento de resistência às ditaduras militares que dá o caráter dos discursos e projetos pedagógicos da época, nas décadas de 70 e 80, centrados na redemocratização.

Podemos olhar também as experiências educativas do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) com as escolas itinerantes, criada no início dos anos 2000, para uma educação do campo que respeite suas especificidades, de um povo que não quer ser expulso do campo para ir à escola. Estas escolas acompanham o deslocamento das famílias Sem Terra e partem do princípio de gestão democrática, concretizada na participação das comunidades na organização coletiva dos espaços, da administração e dos processos pedagógicos. É um lugar de formação humana vinculado

melhores quadros, que assim teriam, através do trabalho neste processo, um período de formação e crescimento pessoal. 5-Promover a conscientização dos jovens, uma vez que estes se constituíam na força básica de efetivação da CNA. 6- Formar uma identidade comum entre a população, uma vez que o país encontrava-se extremamente dividido em uma série de dualidades (campo-cidade, Atlântico-Pacífico, trabalho manual-trabalho intelectual). 7-Difundir hábitos de higiene e saúde. Através desta ação, esperava-se reduzir um índice de mortalidade infantil que beirava 15%, mas que certamente era bem mais elevado em regiões periféricas. 8-Elaborar uma coleção da flora, da fauna e da geologia nicaraguense, levantar cantos, contos e lendas típicas, levantamentos de sítios arqueológicos, elencando um patrimônio cultural capaz de caracterizar a nação e com o qual sua população pudesse se identificar. Da mesma forma, seriam colhidas duas mil gravações, dois mil relatos sobre o processo revolucionário, com pessoas escolhidas nos mais diversos recantos do país, a fim de organizar-se um verdadeiro museu de história oral da luta pela liberdade do povo nicaraguense.” (FRAGA, 2006, p.104)

¹² Site oficial: <http://www.feyalegria.org/es/quienes-somos/historia>

ao processo de luta pela emancipação e dignidade humana. Suas diversas pedagogias incorporadas resultam na chamada Pedagogia do Movimento:

São oito as matrizes pedagógicas (...) que compõem a proposta educativa do MST: Pedagogia da luta social, Pedagogia da organização coletiva, Pedagogia da terra, Pedagogia do trabalho e da produção, Pedagogia da cultura, Pedagogia da escolha, Pedagogia da alternância e Pedagogia da história. Essas pedagogias estão vinculadas a alguns princípios educativos, quais sejam: o *trabalho*, a *práxis social* e a *história*. Articulados eles compõem a teoria pedagógica em movimento, que nos dá a idéia da Pedagogia do Movimento. (LUCINI, 2005, p.4).

A educação latino americana é cheia de práticas transgressoras, “alternativas”, e na maioria das vezes porque tiveram que ser. Porque o Estado não chegava, porque não tinha acesso à Universidade, porque precisava alfabetizar suas crianças, porque um assentamento de trabalhadores rurais precisa de uma escola. A escola é um meio para se educar, mas não podemos nos restringir a esse espaço. Também não devemos negligenciar o poder formativo das organizações, sejam elas de estudantes ou docentes, movimento de mulheres, luta por moradia, etc. Por exemplo, podemos enxergar o movimento negro hoje como uma verdadeira pedagogia contra-hegemônica, uma vez que é a principal forma de acesso ao conhecimento sobre as questões raciais, de negritude, da diáspora africana, e de obras de autores negros para tantas pessoas de forma autônoma. Ou ainda, se insere nos espaços mais tradicionais de discussão acadêmica cobrando e questionando a falta desses autores e temas.

Fica claro que não precisamos de uma reforma, e sim de uma educação que precisamente rompa com toda a lógica de formação que está posta. Ser resistência faz parte deste esforço coletivo, mas é preciso adotar uma postura firme para a construção do novo. Como já dito, não temos a intenção de apresentar uma metodologia pronta para ser aplicada, mas a metodologia da educação popular, formada a partir desses diversos exemplos, também faz parte da mudança. Porém, sem o posicionamento ético-político a mudança que queremos pode não vigorar. Inclusive, muita coisa da metodologia da educação popular o capital já absorveu. Por isso precisamos ser fiéis aos princípios pedagógicos que a norteiam. Os exemplos vêm de campos políticos diferentes, de lutas diferentes, vêm do campo, da cidade, mas eles pressupõem elementos em comum que dão unidade. Estes são as chaves ou categorias que definem a postura ético-política para uma educação contra hegemônica.

4.2 CHAVES PARA UMA POSTURA ÉTICO-POLÍTICA CONTRA-HEGEMÔNICA

A partir do momento em que conseguimos enxergar as estruturas que estão postas para a escola e do momento em que conhecemos experiências diferentes da normativa, podemos retomar conscientemente os processos educativos e pedagógicos. Podemos escolher quais práticas seguimos

mantendo e quais práticas não cabem mais nessa escola do futuro. Bem como criar novas práticas diante das especificidades de cada contexto. Uma ruptura de fato com essa estrutura não ocorre de forma espontânea, nesta verdadeira batalha pela hegemonia é preciso ter profissionais engajados cotidianamente na construção de realidades mais justas, humanas e igualitárias.

Para esta síntese estamos trazendo as contribuições do chileno Fabián Cabaluz Ducasse com seu livro *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas*, publicado em 2015. Neste livro Ducasse busca expor todos os atributos que envolvem as pedagogias críticas na América Latina, que caracterizam sua teoria e prática neste território de histórias e lutas aproximadas. Para mais, tem um objetivo claro de servir como ferramenta de transformação social, como nomeia o subtítulo: *Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*.

a) O CARÁTER CONTRA-HEGEMÔNICO

A pedagogia, para a escola que queremos, deve ser contra-hegemônica por se colocar a todo momento de forma oposta à hegemonia do capital, contra o capitalismo. Construir uma outra hegemonia passa pela cultura, pela educação e também pela consciência. Uma pedagogia contra-hegemônica busca superar a compreensão de mundo espontânea e ingênua, para alcançar uma consciência ético-crítica que permita ler o mundo e transformar as estruturas que sustentam as relações de dominação. Este é o processo de *conscienciação* (DUSSEL, 1998a apud DUCASSE, 2015, p.51). É um movimento dialético, de ação e efeito, de transformação sobre conhecimento do educando e do educador. Dessa forma, a tomada de consciência não se dá individualmente e nem fora da historicidade das coisas que existem no mundo. E, para que não seja um processo doloroso e sem perspectiva de futuro, o educador deve estar compromissado com a ação e com a mudança, deve construir realidades possíveis com seus estudantes, deve trabalhar com as possibilidades factíveis de mudança, dentro de um cenário sempre esperançoso.

É importante entender que o campo pedagógico está dentro do campo científico, para que se critique o reducionismo técnico sem rechaçar as ferramentas teóricas, conceituais e metodológicas do campo das disciplinas (DUCASSE, 2015). Não há que se dissociar o técnico do político. É preciso formar integralmente os sujeitos buscando deteriorar a divisão social do trabalho, que sejam sujeitos autônomos e se enxerguem ativos no processo de mudança e constituição da história.

b) O TERRITÓRIO

O primeiro impulso do neoliberalismo é individualizar as relações humanas e quebrar as relações comunitárias que as pessoas construíram. As formas de trabalho, antes da ascensão do capitalismo, foram por muito tempo realizadas coletivamente. Assim como a educação, que entra na esfera do trabalho reprodutivo, do cuidado. Então, deve ser dever central de um educador popular

territorializar a aprendizagem. Isto é, retomar a importância das nossas próprias experiências, entender a dinâmica da cultura e do espaço local, resgatar a história e a memória de constituição da vida destas pessoas, a maneira de ver o mundo, os saberes populares, as formas de comunicação próprias, as quais foram ocultadas e negligenciadas por uma racionalidade ocidental eurocêntrica que habita nossas escolas.

Assim como no exemplo de Warisata, a escola deve reproduzir a vida da comunidade. Tomar essa postura pressupõe reaprender tudo o que sabemos, tudo o que as práticas do individualismo nos tiraram. As escolas serão espaços de formação também dos professores e pedagogos. Reverter essa disputa que está sendo perdida não é uma luta que se faz sozinho, é preciso acreditar no poder de organização coletiva. Essa crença se dá através de experiências vividas, experimentando o companheirismo, a solidariedade, a tomada de decisões coletivas, e visualizando seus resultados. O coletivo não é um amontoado de gente, ele tem identidade, tem uma história e objetivos em comum. Promover que os estudantes experimentem a coletividade é um caminho para desenvolver esta importante dimensão da vida e para isso torna-se necessário a confiança no Outro, o que nos encaminha para a próxima chave.

c) ALTERIDADE RADICAL

A alteridade se constitui na relação com o Outro, com o diferente. Perceber o Outro, se colocar na condição dos Outros dá sentido à ação dos sujeitos que tomam por opção ético-política este Outro excluído, marginalizado, explorado, negado, dominado, oprimido. Estes são as mulheres objetificadas e oprimidas, as crianças e jovens sujeitos às relações pedagógicas hegemônicas, o bloco social excluído das relações políticas, o trabalhador livre e o pobre nas relações de produção, povos periféricos e dependentes. A radicalização da prática da alteridade é construir uma prática coerente com a pedagogia contra-hegemônica. É tomar posições, desde as alteridades, em que o compromisso seja forte de tal forma que permita o desenvolvimento do processo educativo. Se propor a conhecer a realidade a partir destes é negar qualquer pré-atribuição ao Outro. É tomar uma postura responsável diante da fragilidade do Outro, construir formas de trabalho que alcance a dor do outro e também o seu potencial crítico-transformador. Não se trata de assumir práticas voluntaristas, e sim de uma ação explicitamente política e militante

d) DIALOGICIDADE

O diálogo pode ser em grande parte visualizado na relação de alteridade, porém dou também importância para esta categoria porque a relação dialógica tem sido a âncora de projetos pedagógicos libertadores na América Latina. Uma prática que se inicia na relação cara-a-cara, que pressupõe o contato com o Outro, que exige o saber escutar, e que, sem eliminar a diferença, marca

uma relação democrática entre os sujeitos. O diálogo se baseia necessariamente na confiança no Outro, que permite o processo do conhecimento sem a manipulação ou imposição. Para Paulo Freire (2018), ensinar exige disponibilidade para o diálogo pois ele permite o encontro entre as pessoas que não fizeram necessariamente as mesmas opções políticas. Viabilizar o diálogo dentro da disponibilidade pela realidade que construo é reconhecer essa abertura como experiência fundante do ser inacabado que somos já que o diálogo tem a potência de provocar a inquietação e curiosidade que dá continuidade ao movimento da história. A palavra em si é ação, reflexão e consciência do mundo. O diálogo e a linguagem alimentados de forma crítica são carregados de realidade e possibilidade, é o terreno onde se colocam significados aos desejos, aos sonhos, as esperanças, as possibilidades de mudança.

e) PRÁXIS LIBERTADORA

Práxis pode ser caracterizada enquanto um “duplo inseparável” entre teoria e prática. São processos dinâmicos indissociáveis, em que a reflexão sobre uma prática alimenta a teoria e a teoria refletida também alimenta a prática. Ao passo que, os dois nos formam em mesmo nível de importância. O projeto e os princípios de Libertação forjados na década de 1960, como já exposto na seção anterior, seguem sendo trabalhados nas pedagogias críticas e contra-hegemônicas. Tomar a práxis e os princípios de libertação para construir uma Práxis Pedagógica Libertadora são necessários para as alteridades oprimidas do mundo (DUCASSE, 2015, p.49). Todas essas categorias ou chaves anteriores se definiram a partir de uma *práxis*, elas sozinhas, no campo das ideias ou pura ação mecânica sem reflexão, não constituem ferramentas reais para fazer diferente.

A práxis requer uma ação consciente sobre o mundo, a partir de suas pretensões transformadoras da realidade concreta. O que implica também avançar em termos teóricos e práticos para uma práxis contra hegemônica de ruptura real das estruturas de dominação. Territorializar uma pedagogia também pressupõe uma práxis coletiva. Assim como, se posicionar desde a alteridade requer uma práxis aberta e dialógica para conhecer e aprender com o Outro. A esperança também é necessária nesta relação. O futuro como uma dimensão de oportunidades e possibilidades inacabadas só se constrói pela práxis, uma vez que, não há como criar outro futuro sem testar outras práticas, refletir sobre os resultados, aprender e tentar de novo de outra forma.

Para a conclusão deste artigo precisamos de um método preocupado com a educação popular. Saviani (2012), em “Escola e Democracia”, faz um encaminhamento metodológico do que ele apresenta anteriormente como educação revolucionária. Assim, apresenta as características básicas de sua proposta metodológica enunciando passos de um processo educativo que mantenha, enquanto encaminhamento principal, uma contínua relação entre educação e sociedade, no qual professores e estudantes são tomados como agentes sociais. O primeiro passo (1) seria a *prática*

social, tomada como ponto de partida comum a professores e alunos. Porém, estes estão em níveis diferentes de compreensão da prática social, em relação ao conhecimento e experiência. O professor tem uma certa articulação da síntese de seus conhecimentos e experiências prévias, porém é realizado ainda de forma precária porque a inserção da sua prática pedagógica depende do quanto ele “acerta” sobre os níveis de conhecimento dos estudantes. Já a posição de estudantes implica uma incapacidade de articulação, sobre sua prática social, de suas experiências e conhecimentos de forma pedagógica.

O segundo passo (2), chamado de *problematização*, seria a identificação dos principais problemas colocados pela prática social que precisam ser resolvidos e, por isso, quais conhecimentos é necessário dominar. O terceiro passo (3) Saviani chama de *instrumentalização*, consiste na apropriação de instrumentos teóricos e práticos necessários à análise dos problemas detectados na prática social. O quarto passo (4) é a *catarse*, incorporação efetiva dos instrumentos culturais, teóricos e práticos que se tornam elementos ativos da transformação social, “momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu” (SAVIANI, 2012, p.72). Por fim, o quinto passo (5) é a *prática social* novamente. É o ponto de chegada onde o estudante ascende ao nível de síntese que o professor detinha anteriormente, e a síntese do professor se torna mais orgânica e menos precária. Nesse processo, a compreensão da prática social passa por uma mudança qualitativa, e, ao mesmo tempo, modifica a prática social uma vez que a nossa forma de se situar em seu interior muda mediada pela prática pedagógica (SAVIANI, 2012).

Este processo (1.prática social; 2. problematização; 3. instrumentalização; 4. catarse; 5. prática social) é a constituição de um método dialético que envolve práxis e conscientização. É teoria que envolve a prática. Integra a práxis do trabalho tomado como princípio pedagógico na relação de ensino-aprendizagem pela dialética que envolve o trabalho manual e intelectual de forma inseparável.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já vimos como a escola que temos, a escola burguesa moderna, se organiza de forma que a aprendizagem está sempre a serviço da perpetuação da ordem social do capital. Já vimos também como se deu a estruturação da reforma do ensino médio brasileiro em sua aparência e em sua essência. E também que essa estruturação teve e está tendo um papel fundamental de instituições privadas e empresariais, assim pudemos enxergar os efeitos da política educacional sobre a qual a Base está inserida. Neste caminho, vimos que as intenções ideológicas do neoliberalismo se

expressam no currículo a partir da noção de competências que o adequa para produzir uma determinada subjetividade no indivíduo.

Segundo Silva (2008), essa noção de competências é tomada de duas fontes principais: primeiro do campo das Psicologia da Aprendizagem, sendo primordial a teoria cognitivista de Piaget, conhecida como Psicologia Genética, que traz a ideia de *competência cognitiva*, e ainda Chomsky com a possibilidade de se avaliar o desempenho. E então, o campo da Sociologia do Trabalho se apropria da noção de competência e aplica para competências laborais. A partir da descrição do desempenho destas competências de um trabalhador em seu posto de trabalho, se determinaria a formação de outros trabalhadores. O campo do trabalho define competência como a capacidade produtiva de um indivíduo possível de ser medida e definida em termos de seu desempenho real. Esta lógica foi incorporada também nas formações escolares. O currículo deixa de ser organizado em saberes disciplinares e passa a definir competências a serem desenvolvidas nos estudantes. As avaliações passam a ser feitas sobre as competências e não mais os conteúdos (SILVA, 2008).

A questão é, além de “competências” ser um conceito muito diluído e solto, estas competências curriculares tentam medir a capacidade de mobilizar saberes, capacidade de agir eficazmente sem se limitar na resolução de problemas, capacidade de comunicação, de organização, de liderança, etc. Mas não há como medir esse tipo de conhecimento ou habilidade, envolve componentes subjetivos que serão resultados de diversos fatores e não somente de uma disciplina escolar. Falar de competências é falar de um saber em ação e um saber que está sempre em mudança e desenvolvimento. Competências não são saberes disciplinares. Significa um *saber fazer* que são impossíveis de prescrever dessa forma. Assim, todos os testes censitários ou avaliações serão sempre artificiais. E dentro do debate da divisão do trabalho manual e intelectual, saber fazer não significa entender o porquê de estar fazendo, o conceito de competências aqui é pragmático. Porém, a dimensão do trabalho vivo pressupõe um estágio anterior de abstração, o estágio da consciência sobre o produto final, e só saber fazer não basta. Na mesma medida, esse *fazer* nos altera e nós alteramos o *fazer*. O pragmatismo tem limite na dialética do trabalho.

Além disso, utilizar a noção de competências faz parte de uma estratégia que coloca a responsabilidade pela empregabilidade no indivíduo “competente” ou não, sendo esta uma noção abstrata “encaixável” em qualquer pessoa desempregada. Assim, vimos também como as mudanças na escola estão conectadas com as mudanças no mundo do trabalho. A precarização da escola assim como a precarização do trabalho passa pelas mediações de primeira e segunda ordem do capital (ANTUNES, 2009). Com a atual reestruturação do trabalho, que intensifica a exploração e recorre cada vez mais à precarização, terceirização, subcontratação e ao trabalho *part-time*, a tentativa é de reduzir cada vez mais o trabalho vivo e ampliar o trabalho morto. Porém, como sabemos que este

jamais poderá ser eliminado, uma vez que é a qualidade do trabalho humano que gera valor, devemos nos posicionar pedagogicamente desde o trabalho vivo. Nos posicionar pelas lutas pelo direito ao trabalho, pela redução do tempo de trabalho e pelo autocontrole do trabalho e do processo educativo, são pilares fundamentais para dotar de sentido à vida dos sujeitos e das comunidades (ANTUNES, 2005 apud DUCASSE, 2015, p.119).

A partir das ferramentas que temos é preciso estar seguro com princípios pedagógicos que tenham por objetivo primeiro resgatar a manifestação de dignidade da pessoa que é constantemente subsumida de forma perversa pelo capital. É pensar e executar uma educação revolucionária que diariamente esteja na luta por disputar a hegemonia, na tentativa de recompor e reorganizar a conexão do trabalho manual e intelectual dentro da escola, para retomar a potencialidade ontológica do trabalho humano. É resgatar o sentido da vida e o sentido do trabalho reorganizando também a relação entre teoria e prática, no sentido de avançar para uma *práxis* que transforme as relações sociais e de produção.

Tudo isso eu retomo para deixar claro, por fim, que a reforma do ensino médio e a BNCC não respondem aos problemas da juventude hoje. Quando fazemos este movimento de voltar ao trabalho ontológico, principalmente na etapa final de escolarização básica, estamos lidando com questões do ser social ligado à juventude. Desde os problemas mais graves de exclusão e desemprego, os crescentes índices de transtornos mentais e suicídios entre jovens de 15 a 29 anos, até a pura falta de interesse e importância com a escola pela maneira de lidar com conteúdos desligados da vida prática. Os jovens são comunicativos, curiosos, criativos, e o caminho escolar frequentemente massacra toda essa parte “viva” do processo. Crianças e adolescentes estão a todo tempo nos dizendo o que querem, questionando e pedindo por mudanças.

Ficou visível no movimento de ocupações de escolas em 2016 contra a MP da reforma do EM (ver nota de rodapé 6), que quando os estudantes tomam o controle da escola e se apropriam do espaço que nunca lhes foi permitido aparecem as reivindicações por direitos mínimos, o interesse por temas variados de aulas ou oficinas, a auto-organização efetiva e politizadas, a dedicação e o cuidado com a escola. Eles nos mostram que querem uma escola pública de qualidade em que eles se enxerguem e construam conjuntamente seus aprendizados. Nos mostram uma juventude diferente dos estereótipos de “preguiçosos”, “desinteressados”, “ignorantes”, que muitas vezes lhes atribuímos. Se nós não respeitamos a habilidade da juventude de responder por si próprios e escutar o que eles têm pra nos dizer, que tipo de crianças e jovens estamos possibilitando criar? Que tipo de escola permitimos construir? Nas ocupações uma frase recorrente nos cartazes e faixas era “A ESCOLA É NOSSA!”, e acreditamos ser essa grande parte da missão. É preciso desorganizar a escola de forma orgânica e tomá-la para si, professores, estudantes, comunidade, famílias e trabalhadores, juntos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, Boitempo. 2009.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Nogueira, Maria Alice, Catani, Afrânio (orgs.) **Escritos de educação: Pierre Bourdieu**. Petrópolis, Vozes, pp. 39-64, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: jun de 2019.

_____. **Parecer n. CEB 15/98, de 01 de junho de 1998**. Aprova as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação, Brasília, CEB/CNE, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422/legislacao>>. Acesso em: jun de 2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/Secretaria de educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf>. Acesso em: jun de 2019.

DUCASSE, Fabian Cabaluz. **Entramando pedagogías críticas latino-americanas**. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario. Editorial Quimantú. Santiago de Chile, octubre de 2015.

FRAGA, Gerson Wasen. A educação como elemento de reconstrução nacional: o caso da Nicarágua Sandinista. **História & Ensino**, Londrina, v.12, p. 101-112, ago. 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 57. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo, Expressão Popular, 2018.

_____; CALDART, Roseli Salete (org). **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados** (N.K. Krupskaya). São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KLIKSBERG, Bernardo. O contexto da juventude na América Latina e no Caribe: as grandes interrogações. **RAP**, Rio de Janeiro 40(5): 909-42, Set./Out. 2006.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 4ª Edição, São Paulo, Instituto Lukács, 2015.

LUCINI, Marizete. O conhecimento histórico na pedagogia do Movimento Sem Terra. In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, 23., 2005, Londrina. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz. Londrina: ANPUH, 2005.

MARCIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: Um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARX, Karl. A lei geral da acumulação capitalista. In: MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013, pp. 835-959.

PINEAU, Pablo. ¿Porqué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “esto es educación”, y la escuela respondió “yo me ocupo”. In: PINEAU, Pablo, DUSSEL, CARUSO, Marcelo. **La escuela como máquina de educar**. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós, 2001.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas, Autores Associados, 2012.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo, Cortez, 2008.

TRASPADINI, Roberta. Elementos Estruturais da Educação Popular e os movimentos camponeses no Brasil. **Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, v. 7, n 5, pp 87-114, julho 2010.

AGRADECIMENTOS

Ao grupo de estudos sobre Educação Libertadora na América Latina, que foi lugar de estar e compartilhar saberes na mais pura das intenções, por sempre pautar o anúncio com esperança que deu sentido final ao meu trabalho.

Ao Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná, por compartilhar suas pesquisas e reflexões importantes que nutriram meu trabalho.

À Universidade Federal da Integração Latino Americana, que me fez essencialmente enxergar América Latina e me proporcionou trocas e conhecimentos que nenhum outro lugar poderia.

Aos professores da vida, que de alguma forma me inspiraram e me inspiram todos os dias a optar pela profissão.

À minha orientadora, pelo grande trabalho em conjunto durante os últimos dois anos, pela dedicação impecável, por me encaminhar em intensa evolução no tema de pesquisa e na área de estudos sobre a educação, pela confiança e por ser inspiração.

Aos amigos do Camarote, por ter sido uma verdadeira família de cuidados e afetos que fez desta uma etapa mais bonita. E a todos os outros amigos que compartilharam a vida aqui comigo.

À minha família, em especial à Gabi, minha prima, por ter me mostrado que era possível ir longe em todos os sentidos. À Deize e Isabella, mãe e irmã, por nunca falharem em estar ao meu lado.

Ao meu pai, Mauro, por ter sido em vida o pai que eu precisava.

Esta formação é porque todos vocês foram.