

OS INTELLECTUAIS E A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA HEGEMÔNICA PARA O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Valdirene Alves de Oliveira – UEG

Ao analisar a reforma do Ensino Médio no governo FHC é imprescindível que os aspectos políticos, econômicos e sociais mais amplos sejam considerados, ou seja, é preciso considerar o contexto glocal¹ da reforma do Ensino Médio no governo FHC.

O sistema capitalista da atualidade é fruto de significativas transformações no mundo do trabalho, mudança no modelo de produção taylorista/fordista para o toyotismo; na esfera política, do Estado do Bem-estar social para o Neoliberalismo; no campo econômico, da economia nacional para a mundialização do capital. Antunes (1999), Chesnais (1996). Além desses fatores, soma-se, ainda, a revolução tecnológica como item imprescindível na análise da conjuntura do capitalismo. Schaff (1990).

Nas últimas décadas do Século XX ainda prevalecia a divisão social e técnica do trabalho pelo paradigma taylorista-fordista, assim como o Ensino Médio valorizava, de um lado o modo de fazer e o disciplinamento e em outra vertente o academicismo. Com a lógica originada do modelo japonês, denominado toyotismo, foi definido um sistema flexível de produção, que incorporou os avanços tecnológicos, permitindo a variação da produção em rápida velocidade. Nesse modelo significativa parte da produção deixa de ser em série e passa a ser de acordo com a demanda. Ao trabalhador não é mais solicitado o trabalho parcelado, mas sim a polivalência. (ANTUNES, 1999).

Sendo o trabalho o produtor de bens úteis e simbólicos, as alterações ocorridas no modo de produção, certamente, estabeleceram e estabelecem novas relações entre o trabalhador e o sistema de produção, e da classe trabalhadora entre si enfim, em todas as relações sociais. (FRIGOTTO, 2002).

Desse modo, ao contextualizar as causas das mudanças e das especificidades para o Ensino Médio, há que se considerar que existem diversos enfoques quanto à lógica que norteou as opções das políticas educacionais, que constituíram a reforma da educação no final do Século XX. Kuenzer ressalta que:

(...) tem-se afirmado que as mudanças ocorridas no final do século no mundo do trabalho têm trazido novos desafios ao Ensino Médio; uma

¹ Esse neologismo é a junção das palavras global e local. O termo ilustra a perspectiva de, sucintamente, apresentar elementos macro e micro, que se associam e corroboram com a compreensão da temática proposta.

análise mais aprofundada mostrará, contudo, que esses são apenas os desafios que sempre estiveram presentes no transcurso da constituição histórica desse nível de ensino, apenas agravados em face da crise que marca o cenário nacional e internacional. (2000, p 25).

No Brasil o processo de reforma do Estado foi inspirado nos primas do Consenso de Washington, na perspectiva de construção de um Estado mais eficiente, pois, segundo Luiz Carlos Bresser Pereira a reforma Estatal:

(...) é necessária quando promove o ajuste fiscal, o redimensionamento da atividade produtiva do Estado e a abertura comercial; que pode ser meramente conservadora quando se concentra na flexibilização dos mercados de trabalho; mas que se torna progressista quando aprofunda o regime democrático e amplia o espaço público não-estatal. (PEREIRA, 1999, p15)

Nesse aspecto, ao tratar da Reforma do Estado brasileiro, Silva Júnior (2003) destaca Luiz Carlos Bresser Pereira como importante intelectual na implementação desse modelo de Estado no Brasil. O autor mencionado afirma que Bresser Pereira, enquanto ministro do Mare (Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado do Brasil), durante o período de 1995 a 1998, propôs um programa de publicização, ou seja, uma série de transformações nas entidades de serviços do Estado, em organizações sociais, que passaram a ser entidades públicas não-estatais ou fundações públicas de direito privado.

Nesse cenário, intensificado pela obsessão do “fetichismo da liquidez”, conforme Chesnais (1996), sob um discurso de integração da economia global, a tônica da política se sustenta no entendimento de que as fronteiras nacionais são barreiras que dificultam o progresso da economia, uma vez que o capital necessita de espaço para se desenvolver, ou seja, mundializar-se. Embora a liberalização tenha uma aparência de integração, os efeitos podem ser sentidos na exclusão social e econômica dos indivíduos, enquanto que as multinacionais, nesta fase, têm mais flexibilidade para organizar seu trabalho, como ilustra Chesnais, pois:

Na época das fronteiras nacionais parcialmente protegidas e dos mercados domésticos regulamentados (que é também a época do apogeu da regulação fordista), o capital já gozava de mobilidade; mas ainda estava, em certa medida, enquadrado, delimitado. A liberalização, com a desregulamentação que a protege e acentua seus efeitos, devolveram ao capital uma liberdade de escolha quase total, no momento em que as novas tecnologias ampliam as opções com em nenhuma época anterior da história do capitalismo. (1996, p211).

Diante da concretização de modificações advindas da revolução eletrônica, da revolução técnico-industrial e da revolução da microbiologia, especialmente da

engenharia genética e da revolução energética, Schaff (1990), na obra “A sociedade informática”, sinalizou que essas mudanças trariam modificações na produção e nos serviços e que, necessariamente, fomentariam mudanças nas relações sociais.

Diante da concretização de algumas dessas mudanças aos trabalhadores passou a ser exigido que a qualificação fosse pautada em competências, criatividade, iniciativa e outros. Desse modo, se um novo perfil foi reivindicado ao trabalhador, à escola também chegaram novas demandas, em especial para as que ofereciam o Ensino Médio e a Educação Profissional.

Na educação brasileira a concepção de Estado gestor foi a tônica das mudanças propostas ou implementadas no governo FHC. Nesse período as Escolas Técnicas Federais e os Centros Federais de Educação Tecnológica possuíam um dos exemplos mais positivos de formação de nível técnico, através da integração entre formação acadêmica e profissional. Esta vertente de ensino começou a sofrer pesadas críticas quanto ao seu custo.

O modelo de Ensino Médio, vislumbrado com a extinção da formação integrada, realizada nas Escolas Técnicas Federais, balizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), se fundamentava em: um currículo por áreas de conhecimento, voltado para o desenvolvimento de competências; coerente com as consignas da sensibilidade, igualdade e identidade, sob os princípios pedagógicos da interdisciplinaridade e contextualização.

A proposta de materialização desse modelo vinha sendo discutida desde 1997, antes mesmo da aprovação das DCNEM. A criação de um projeto para viabilizar, em termos financeiros, a proposta ocorreu por meio de convênio entre o MEC (via Secretarias Estaduais de Educação) e o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) em 2000. Nascia então o Projeto Escola Jovem:

Um subprograma destinado ao financiamento das políticas de melhoria do atendimento e de expansão de vagas para o ensino médio nos sistemas públicos dos estados e do Distrito Federal, por meio de projetos de investimento apoiados técnica e financeiramente. (BRASIL, 2001, p 8).

O Projeto Escola Jovem foi sistematizado na esfera federal, elaborado durante as missões do (BID) Banco Interamericano de Desenvolvimento, que ocorreram em Brasília, de agosto de 1998 a julho de 1999. Além de uma missão² do Brasil em

² Em visita ao MEC, durante a realização da pesquisa que fundamenta este trabalho, foi possível ter acesso à versão impressa das atas das reuniões do MEC com o BID, para efeito de elaboração do Projeto

Washington, na sede do BID, no período de 25 a 29 de outubro de 1999. No histórico do Proej é notório o protagonismo do BID nas definições estabelecidas para a configuração do Projeto, desde a escolha de unidades da federação, número de etapas do financiamento, entre outros.

O dualismo estrutural e a Teoria do Capital Humano como pilares do aparato legal do Ensino Médio no governo FHC

O aparato político ideológico que baliza a reforma educacional na América Latina na década de 1990 é discutido por pesquisadores como Leher (2010), Cunha (2002), Kruppa (2001). Esses estudos apontam que a educação escolar, via organismos multilaterais, é preconizada com a intencionalidade de formar indivíduos em consonância com os valores e comportamentos que o mundo do trabalho requer, nesse amplo processo de competitividade.

Shiroma (2000) ao analisar as reformas educacionais no Brasil, no governo FHC, para todos os níveis de ensino, há que se considerar que:

O percurso realizado até o momento permite-nos afirmar que não há ineditismo algum nas medidas implantadas na educação ao final da década. Elas haviam sido anunciadas há anos e em diversos veículos. Ademais foram difundidas e recomendadas por diferentes segmentos sociais em vários eventos que reuniram intelectuais, empresários, centrais sindicais, técnicos de organismos internacionais, do MEC e de outros ministérios. O grau de homogeneidade entre as formulações, diagnósticos, justificativas e recomendações encontrados nos mais variados documentos não surpreende. Não raro, são os mesmos sujeitos e encarregados de colocar, nos diversos fóruns, os dados e propostas disseminando argumentos favoráveis à reforma. (p 86)

As recomendações mundializadas de maior relevância para a configuração do Projeto Escola Jovem, eixos da reforma do Ensino Médio no governo FHC, são: o dualismo estrutural e a Teoria do Capital Humano.

O dualismo estrutural é peça chave na compreensão da trajetória do Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil, sinaliza Kuenzer (2001). Nas reformas anteriores, observa-se que o Ensino Médio sempre esteve associado com o mercado de trabalho, concomitante com as diferenças sociais do seu público, ou seja, a reformas do “antigo 2º grau”, no Brasil, sempre estiveram diretamente relacionadas à formação de

Escola Jovem. Esse material compõe o “Ajudas memórias do Proej” e possibilitou correlacionar os intelectuais e pilares da reforma.

mão-de-obra e à contenção de alunos para a universidade. Romanelli (1978), Germano (1993), Shiroma (2000).

Ao analisar a legislação vigente para o Ensino Médio, infere-se que questões emblemáticas certamente subsidiaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96 que, pela primeira vez na história da educação brasileira, incluiu o Ensino Médio na educação básica e, por outro lado, a Emenda Constitucional nº 14/96 que alterou o Art. 208, no inciso II da Constituição Brasileira, de “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” para “a progressiva universalização do ensino médio gratuito”.

Na década de 1990 há um revigoramento na crítica, por parte das agências multilaterais e financeiras, de que o problema principal a ser enfrentado no ensino médio brasileiro seria o do alto custo com a articulação entre a formação acadêmica e profissional, pois:

O treinamento vocacional e o ensino técnico são muito mais custosos por aluno/hora. Por outro lado, os programas de treinamento vocacional em geral implicam menos horas de ensino e muito menos diversificação da aprendizagem. (...)Os principais problemas do ensino médio de hoje são encontrados no nível estadual, porém os estados não possuem nem idéias, nem determinação, nem recursos para tratar desses problemas. Por outro lado, substancial volume de recursos e esforços do Governo Federal estão sendo destinados às escolas técnicas federais, uma elite constituída por uma rede de escolas de alta qualidade e muito custosas que, devido ao alto custo por aluno, não constituem um modelo viável de ensino médio para o Brasil (BIRD, 1989, pi-iii).

A crítica acentuada ao modelo integrado ganhou notoriedade e o Decreto 2.208/97 regulamentou a dissociação entre a formação acadêmica e profissional no nível médio. Mediante essa regulamentação a educação profissional passou a ter três níveis: básico, técnico e tecnológico. A formação de nível técnico passou a ter organização curricular independente da formação acadêmica do Ensino Médio.

Para Gentili (1998), na década de 1990 há uma retomada da Teoria do Capital Humano, porém com algumas nuances distintas da década de 1960. Gentili analisa esse retrospecto tendo em vista que a conjuntura do neoliberalismo e a Teoria do Capital Humano, segundo o pesquisador, compreendem a educação como fator importante para o desenvolvimento econômico dos países. Nesse sentido, a ênfase economicista é mantida.

Entre a Teoria do Capital Humano da década de 1960 e a de 1990, para Gentili (1998), há diferenças e semelhanças significativas, devido às especificidades de

cada momento, são três os pontos mais relevantes. O primeiro diz respeito ao investimento e ao planejamento educacionais, pois enquanto na década de 1960 esses elementos eram assistidos pelo Estado, já na retomada da Teoria do Capital Humano, o Estado neoliberal determina que o mercado deva atuar na descentralização e privatização das políticas sociais e ao indivíduo cabe investir na sua formação à proporção da sua colocação no mercado de trabalho. O investimento particularizado do indivíduo em educação é, para Gentili (1998), a originalidade do neoliberalismo quanto à Teoria do Capital Humano, pois “a educação somente se justifica em termos econômicos, mas a decisão do investimento em educação é uma opção individual que se dirige no mercado”. (p108).

Outro aspecto diferencial entre os dois momentos históricos da Teoria do Capital Humano encontra-se na relação existente entre a educação, o crescimento do emprego, pois o modelo atual sugere que o crescimento do emprego seja submetido aos requisitos que os indivíduos angariarem na sua formação. Enquanto na década de 1960 a relação entre o crescimento econômico e o crescimento do emprego era mais proporcional, na perspectiva neoliberal o discurso em voga é a “empregabilidade”.

Por fim, o crescimento da rede educacional tido como elemento importante na teoria inicial e que deveria ser impulsionado pelo Estado, em 1990 continua sendo considerado importante, porém, por ser configurado aos interesses do mercado deve se pautar pela qualidade. Se a atual atividade produtiva se pauta pela exclusão, a inclusão obviamente, será para aqueles mais competentes, pois a economia requer qualidade e eficiência. Neste caso, é a velha questão da meritocracia, ou seja, se antes a expansão educacional era justificada pelo prisma do capital humano, mediante aspectos políticos, culturais ou econômicos, que impediam uma democratização real do acesso das massas ao sistema escolar, atualmente, na medida em que o economicismo neoliberal questiona a validade e pertinência dos mecanismos de planejamento, questiona também a validade e pertinência dos critérios de eficiência que pressupõem tais mecanismos. Desta forma, o neoliberalismo defende duplo argumento. Primeiro, que o problema não é a quantidade, mas a qualidade do serviço. Segundo, que, naqueles casos onde existe efetivamente um problema de “quantidade” a solução deve ser procurada em certas estratégias de flexibilização da oferta e de liberalização dos mecanismos que permitem uma livre concorrência interna nos mercados educacionais. (GENTILI, 1998, p11).

Nesse sentido, esses três aspectos da “ressignificação da Teoria do Capital Humano” na década de 1990, abordados por Gentili, podem ser observados na reforma

do Ensino Médio durante o governo FHC, pois a reforma não foi subsidiada pelo Estado, mas sim com recursos parciais oriundos de financiamentos externos, particularmente do BID.

A busca pela valorização do capital humano ficou sob responsabilidade exclusiva do indivíduo, pois a oferta do Ensino Médio pela esfera pública não era obrigatória, portanto, a gratuidade desse nível de ensino não foi assegurada a todos. Além disso, a máxima da qualidade total, da capacidade de lidar com o imprevisível foram apresentadas como fatores determinantes para que o indivíduo encontrasse espaço no mercado, ou seja, estava implícita a falácia que o desemprego era fruto da incapacidade do indivíduo. Assim, o Ensino Médio deveria considerar a formação para a adaptabilidade, como um princípio básico, em um currículo por competências que norteasse as práticas educativas.

Os intelectuais e “novo Ensino Médio” no governo FHC

A articulação de um conjunto de ações no governo FHC em prol da reforma de Ensino Médio é primordial. O Projeto Escola Jovem, compreendido como uma ação de porte³, que viabilizou administrativa e financeiramente a empreitada de buscar um “Ensino Médio para a vida”, é ilustrativo da relevância da mediação de alguns intelectuais na formatação de um projeto hegemônico de Ensino Médio.

Na concepção gramsciana o intelectual é compreendido em sentido ampliado, pois para Gramsci “todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então, mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais”. (1978, p.7). Por outro lado, também é oportuno ressaltar que a sociedade concebe o trabalho intelectual à parte do trabalho manual, mas para Gramsci “nenhum trabalho manual é totalmente mecânico, assim como não pode haver uma função intelectual de forma pura”. (op.cit., p7).

Assim sendo, ao analisar o papel desempenhado por um intelectual, há que se considerar a origem do mesmo na sociedade. Para Gramsci o intelectual pode ser compreendido em duas categorias. O intelectual orgânico, proveniente da classe social que o gerou, desse modo este se torna um intelectual específico, organizador e

³ O valor total de recursos para o Projeto Escola Jovem foi estimado em US\$ 1 bilhão (US\$ 500 mil de contrapartida do BID, US\$ 450 mil de responsabilidade das unidades da federação, US\$ 50 mil do governo federal).

homogeneizador. Já o intelectual tradicional acredita não estar vinculado às classes sociais.

Nas sociedades modernas a hegemonia se estabelece quando a expressão dos interesses de uma classe se apresenta como universal, configura-se no plano ideológico em nome da classe dominante. Sendo assim, os intelectuais atuam na construção do consenso ativo dos dominados (através da escola, da imprensa, das produções acadêmicas) ou no aparato coercitivo (como exemplo os juízes e promotores), estendendo o poder do Estado, portanto são funcionários do Estado.

Desse modo, também no governo, os intelectuais têm a função de unir elementos para a criação de uma nova cultura, o que não se limita ao estabelecimento de uma vontade coletiva, capaz de adquirir poder de Estado, mas também promover a difusão de uma nova concepção de mundo e de comportamento. Para tanto, é indispensável que as instituições da sociedade civil como a escola, igreja, sindicatos, jornais, família, imprensa e outras, tornem-se mediadoras na concretização de uma nova vontade moral e social. Essa compreensão de intelectual amplia a concepção desse elemento da superestrutura e da sua atuação na sociedade, e, além disso, conforme Gramsci (1978) aproxima-se mais da concretude da realidade.

Na relação intelectuais-Estado, este tem o seu poder alongado, ampliado, pois desse modo ele atua na superestrutura em busca de hegemonia. Tal intersecção-atuação conjunta entre sociedade política e sociedade civil, mediada por intelectuais, pode ser observada na criação de políticas públicas. Neste caso especificamente nas políticas educacionais podem ser compreendidas na perspectiva de que, conforme afirma Azevedo (1997), “são, pois as políticas públicas que dão visibilidade e materialidade ao Estado e por isto, são definidas como sendo “o Estado em ação”. (p.60).

Nesse sentido, compreende-se então, que os intelectuais são funcionários do Estado, portanto a sua atuação, no âmbito da sociedade civil ou política, estará subsidiada pela sua vinculação à classe social.

Ao investigar o “novo Ensino Médio” definido no governo FHC, observa-se que alguns intelectuais orgânicos, em sentido gramsciano, foram mediadores importantes nos rumos que as políticas para a educação média seguiram, pois não se deve partir da premissa que o modelo estabelecido se efetivou, simplesmente pelo poder ou protagonismo das agências multilaterais envolvidas no processo. Os intelectuais são considerados como sujeitos importantes, em especial quando existe a possibilidade de

tomar decisões no campo teórico e prático. Essa prerrogativa pode ser observada no que se refere aos encaminhamentos definidos para o Ensino Médio no governo FHC. Cunha (2002) considera que

A elaboração de recomendações pelas agências internacionais leva em conta as posições de pessoas chave de cada país, de pessoas confiáveis, que são entrevistadas e, por vezes, elaboram estudos específicos, os quais servem de subsídios para seus relatórios. Dentre essas pessoas estão sempre quadros governamentais. Portanto, na análise da gênese de políticas educacionais, é preciso saber quem foi ouvido e o que disse: e quais os interesses em jogo. (p 131)

Nessa perspectiva acredita-se que algumas recomendações mundializadas foram concretizadas com a contribuição de mediadores orgânicos, com trânsito livre em algumas agências multilaterais e nos órgãos nacionais da educação.

Na reforma do Ensino Médio, bem como da educação profissional no governo FHC, a atuação de intelectuais orgânicos foi essencial para a construção de uma proposta de reforma tão articulada. A sintonia contempla a proposição legal, programas e projetos para a implementação das mudanças, avaliação e busca de consenso na comunidade educacional e na sociedade em geral. Em especial três intelectuais podem ser considerados mediadores importantes na efetivação de proposições para o Ensino Médio, em consonância com preceitos de organismos multilaterais. Conforme as considerações de Gramsci, os intelectuais, além de categorizados em orgânicos e tradicionais, podem também serem definidores, construtores e organizadores nas proposições em busca de hegemonia.

Os intelectuais apontados neste trabalho, antes de ocuparem cargos governamentais na educação brasileira, trabalharam em agências internacionais na construção de recomendações para as políticas educacionais para os países periféricos, conforme quadro abaixo:

Nome/formação	Atuação em organismos internacionais	Participação no governo FHC	Posicionamento político sobre o Ensino Médio, no governo FHC
Paulo Renato Souza/Economia	Ex-Diretor do Prealc, Ex-gerente de operações e Ex-Vice-presidente do BID, ex-funcionário da OIT.	Ministro da Educação nos dois mandatos do governo FHC.	Defensor de um projeto de educação conforme as necessidades do mundo globalizado, em prol da competitividade do país.

Claudio de Moura Castro/Economia	Chefe da divisão de políticas de Formação na OIT. Ex-consultor do Bird e do BID.	Assessor do Ministro da Educação Paulo Renato Souza.	Crítico severo da união entre a formação acadêmica e a educação profissional no Ensino Médio. Colunista efetivo na Revista Veja.
Guiomar Namó de Mello/Pedagogia	Consultora do Bird, especialista sênior do Bird e do BID para a Educação.	Membro do CNE e consultora do Projeto Escola Jovem.	Defensora do currículo por competências, que por sua vez baliza a Teoria do Capital Humano. Como Diretora Executiva da Fundação Victor Civita colaborou com esse discurso na Revista Nova Escola.

Na opinião de Paulo Renato Souza, Ministro da Educação no período de 1995/2002, ao discutir a criação do “novo Ensino Médio”, era importante ressaltar que:

Essa reforma deve contribuir decisivamente para a diminuição das desigualdades e a formação de um novo cidadão, mais consciente de seus direitos e obrigações (...). Tenho participado de vários fóruns internacionais e posso assegurar que a reforma em curso está sendo vista lá fora, organismos como importantes como a Unesco e o Banco Mundial como uma das mais inovadoras de todo mundo. As mudanças propostas flexibilizam o sistema (...). Além disso, o ensino médio que agora definimos se encaixa perfeitamente com a reforma efetuada no ensino técnico. (BRASIL, 1998, p1).

Para Paulo Renato Souza o fato da proposta de reforma agradar o Bird e a Unesco era motivo de orgulho para os brasileiros, pois isso significava que o país estava avançando na modernização do ensino. No entanto, além de serem discutíveis as razões pelas quais o Brasil deveria se orgulhar, não é surpreendente compreender que a proposta agradava alguns organismos multilaterais graças à estreita relação e ao compartilhamento de ideias e concepções existentes entre os atuais e ex-funcionários desses organismos com o quadro governamental do país naquela época.

Como Ministro da Educação, nos dois governos FHC, Paulo Renato Souza contribuiu significativamente com a construção de marcos educacionais no país, pois todos os níveis educacionais passaram por reformulações que, por sua vez corroboraram com um projeto de reforma para a nação.

Em maio de 2003, já fora do governo federal, Paulo Renato Souza concedeu uma entrevista à revista Istoé, que recebeu o título: “Do outro lado do balcão”. Entre os pontos mais relevantes da matéria, alguns merecem destaque, pois:

Associado a três grandes fundos de investimento – JP Morgan Partners, Advent International de Pátria – o ex-ministro quer participar diretamente da modernização de um setor que dobrou de tamanho e abriu diversas possibilidades. “Vejo uma série de fusões no horizonte e muitos grupos estrangeiros estão atentos a isso.” Conta Paulo Renato. Os primeiros clientes fígados pela consultoria foram o Grupo Positivo, um dos principais do país no ensino básico particular, (...) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento que encomendou trabalhos especiais sobre a educação brasileira. Além disso, **no seu time estão aqueles que foram seus principais assessores no MEC** e que acompanharam de perto a abertura de mercado promovida por Paulo Renato. (ISTOÉ, 2003) (grifos nossos).

Em 2004 Paulo Renato Souza lançou o livro *A Revolução Gerenciada: Educação no Brasil, 1995-2002*. Em tal publicação o ex-ministro faz um balanço da gestão e enfatiza que a realização do planejamento estratégico em equipe, para as bases da reforma educacional pretendida/estabelecida no país ocorreu no período pré e pós eleição. Na obra ele focaliza o tripé: informação, avaliação e comunicação como elementos chave da gestão.

No que se refere ao dualismo estrutural no Ensino Médio, entre os articuladores e signatários dessa proposição destaca-se Claudio de Moura Castro. Como assessor do Ministro da Educação Paulo Renato Souza, em busca da consolidação de uma proposta que se configurasse de maneira hegemônica, propagou em diversos espaços que um dos entraves ao crescimento do Ensino Médio era a estrutura deste, pois ao unificar educação propedêutica e profissional nas escolas técnicas, as despesas o governo com essas escolas ficavam muito onerosas e o custo-benefício não era satisfatório.

Em um Seminário sobre a Reforma Educacional na América Latina, em 1996, Castro e Carnoy (1996), visando o consenso político, evocaram que as reformas educacionais para o Ensino Médio na década de 1990 eram essenciais para a preparação dos alunos para a economia e para a sociedade do século XXI. Nessa ocasião, após a apresentação dos entraves do Ensino Médio, os autores apontaram as tendências atuais na “educação secundária” e técnica e lançaram mão de alguns questionamentos: **“Quais as perspectivas de mudança da educação secundária na América Latina e no Caribe?”**; **“Como pode o Ensino Médio resolver o problema da dicotomia cursos acadêmicos/técnicos?”**, **“Deve-se converter o ensino secundário acadêmico em uma**

extensão da educação básica que seja mais geral, de alta qualidade e acolher de modo satisfatório o número crescente de alunos de baixa renda?”; “Estão esses países tomando medidas nesse sentido?”. Em seguida, três possíveis reestruturações importantes para a educação secundária na América Latina foram elencadas: a) mudança no currículo, b) separação entre o curso secundário acadêmico e o ensino profissionalizante; c) privatização de uma parte importante do Ensino Médio e do ensino técnico superior.

Em outro texto Cláudio de Moura Castro (1997) abordou os empecilhos do Ensino Médio e Técnico e apresentou os caminhos que o Brasil deveria seguir para que tal etapa escolar não fosse o desvão do ensino, pois:

Com relação às escolas federais, a maneira mais imediata e fácil de se eliminar a sangria do vestibular é separar o certificado acadêmico do título profissional. O curso técnico contém as disciplinas acadêmicas – que lhe dão equivalência legal para o acesso ao ensino superior bem como um embasamento conceptual e científico. A estas se juntam matérias tecnológicas e a prática de oficina. Basta separar os dois certificados. Os alunos terão a opção de fazer só a parte acadêmica, só a técnica ou as duas. Naturalmente, para facilitar a vida dos alunos, seria também conveniente agrupar as disciplinas em horários diferentes. (CASTRO, 1997, p3).

As recomendações de Castro são concernentes com as proposições estabelecidas no Planejamento Político-Estratégico do MEC para 1995-1998. Dessa forma, o dualismo estrutural no Ensino Médio foi retomado, aprimorado e fortalecido.

No Planejamento Político-Estratégico para 1995-1998 o MEC definiu as bases para a expansão e melhoria do Ensino Médio e também define os problemas que deveriam ser enfrentados, são eles:

A estrutura do Ensino Médio (reforma curricular); A expansão do atendimento; A consolidação e descentralização da rede de Escolas Técnicas e Cefet's; A avaliação; O ensino a distância. (KUENZER, 2001, p61)

Para Cunha (2002), a proposta de esvaziamento do conteúdo geral dos cursos técnicos industriais foi elaborada nos anos de 1970, recomendada na época e defendida deste então por Castro, principal assessor do Ministro da Educação Paulo Renato Souza, durante 1995/2002.

Cláudio de Moura Castro é um exemplo latente da função criadora, organizadora e divulgadora que um intelectual assume em busca de hegemonia. A sua colaboração não se circunscreveu apenas a um âmbito, pois perpassou pelas três

dimensões gramscianas. A Revista Veja foi o espaço comercial de divulgação de opiniões. Durante o período do governo FHC publicou quinzenalmente em sua coluna muitas matérias sobre a educação brasileira. O Ensino Médio e a Educação profissional receberam atenção especial de Castro, que em todos os seus textos, em um discurso bastante persuasivo, foi coerente com a defesa de sua posição acerca do dualismo estrutural, bem como de uma educação calcada nos pressupostos da Teoria do Capital Humano, na perspectiva neoliberal.

Guiomar Namó de Mello foi uma intelectual importante na consolidação da proposta para um “novo Ensino Médio” no governo FHC. Sua atuação merece destaque, pois foi relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, mediante o Parecer nº 15/1998, que foram aprovadas pela Resolução nº 3 de 1998, no Conselho Nacional de Educação. Também foi membro da comissão que elaborou o Parecer 16/1999 para a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico.

A aprovação de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) ganhou destaque no conjunto de ações do Conselho Nacional de Educação (CNE), pois todos os níveis de ensino da educação básica e também a educação superior, em algumas áreas, foram contempladas com essa normatização. Interessante pontuar que o Decreto 2.208/97, de autoria do executivo, estabeleceu os rumos que o Ensino Médio e a educação profissional deveriam seguir, já o CNE elaborou as DCN, em consonância com o estabelecido, evidenciando, desse modo, o tutelamento do CNE, em relação ao executivo e/ou uma certa afinidade de ideias entre alguns membros do CNE e o MEC.

O Parecer nº15/98 apresenta as justificativas pelas quais um “novo Ensino Médio” deveria ser implementado; entre eles a relatora apresenta os objetivos que os legisladores esperavam alcançar, pois segundo Guiomar Namó de Mello, as mudanças impostas pela nova geografia do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica impõem novas formas de convivência, de exercício da cidadania e de organização do trabalho. Mello também afirmou que num ritmo acelerado o Ensino Médio foi chamado a rever a sua dubiedade histórica, tendo em vista um perfil de aluno mais condizente com as características da produção pós-industrial.

O discurso, na perspectiva de Bakhtin (1992), Orlandi (1999), das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, encontra interlocutores no Relatório “os Desafios para o Ensino de Segundo Grau nos anos noventa”, de autoria do Bird, e na

Conferência de Jontiem, bem como no Relatório Delors, ambos sob a responsabilidade da Unesco.

Desse modo os fundamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: a estética da sensibilidade, a ética da identidade e a política da igualdade, coadunam com os quatro pilares da Unesco (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser). Em suma esses fundamentos, tanto nas DCNEM, quanto em forma de pilares, corroboram com a Teoria do Capital Humano, uma vez primam pelo mesmo objetivo: formar o capital humano coerente com o modelo de sociedade em face de um amplo processo de competitividade.

A colaboração de Guiomar Namó de Mello se estendeu para além da atuação no CNE, pois além de contribuir com a normatização das políticas reformadoras do Ensino Médio no governo FHC, divulgou de forma contundente as suas ideias, em especial no que tange ao currículo por competência, na Revista Nova Escola.

Premissas de um modelo hegemônico para o Ensino Médio

As políticas educacionais para o Ensino Médio, no governo FHC, foram delineadas mediante recomendações mundializadas. A configuração dessas políticas públicas remete a um processo amplo de reforma, cujo eixo central foi a reforma do Estado, compreendida no contexto das mediações transnacionais articuladas às mediações nacionais.

A arquitetura do modelo de reforma de Ensino Médio possibilita identificar as premissas estruturantes nas distintas ações que compunham o ideário pretendido. No Projeto Escola Jovem a tessitura da Reforma do Estado é identificada e ecoa com discursos que perpassam por outras ações de um mesmo governo. Demarcaram um tempo histórico para o Ensino Médio ao deixar um legado para os governos vindouros: *Um projeto de educação hegemônico é feito em consonância com um projeto de sociedade.*

Esse procedimento efetivou-se porque o pretendido não era criar um “novo Ensino Médio desinteressado”, mas uma proposta articulada às necessidades mercadológicas e em consonância com o novo modelo de Estado, o gestor, pautado pelo paradigma administrativo-empresarial. Em termos financeiros o Estado não contribuiu efetivamente com a proposta, mas não abriu mão do controle.

A atuação dos intelectuais mencionados neste trabalho, no que tange ao Ensino Médio, configura uma identidade desses com os pressupostos basilares da reforma educacional e da reforma do Estado. Intelectuais com poder de decisão no campo teórico e prático, naquele período. Desempenharam papel relevante na constituição de políticas públicas, pois detinham autonomia relativa – ser criador-difusor – um dos aspectos comprobatórios do vínculo orgânico entre o intelectual e os interesses defendidos. Se a autonomia fosse total, não haveria organicidade entre os interesses representados, mas havendo organicidade há a autonomia relativa. A organicidade, inclusive, pode ser percebida, na atuação dentro e fora do governo, anterior, durante e após o mandato do governo FHC. Essa organicidade é sedimentada nas crenças intelectuais, compreendidas como os elementos que justificam a ação e que direcionam para uma utopia.

Nessa perspectiva, findou o governo FHC, mas a atuação desses intelectuais⁴ permanece relevante no Estado, em sentido ampliado, pois ainda que não atuem na esfera política, atuam na sociedade civil, em prol da manutenção da hegemonia. Mudam os contornos da atuação, o discurso⁵ mantém a essência, mas são acrescentadas algumas sutilezas, como estratégias no jogo em disputa da manutenção da ideologia de uma classe.

Referências

ANTUNES, R. Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

AZEVEDO, Janete. M. Lins. A Educação como política pública. Campinas: Autores Associados, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1992.

BIRD. Os Desafios para o Ensino de segundo grau nos anos noventa. 1997.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Emenda Constitucional nº 14/1996, de 12 de dezembro de 1996.

⁴ Dois dos três intelectuais considerados mediadores importantes na construção de um Ensino Médio hegemônico são signatários na lista dos sócios fundadores do Movimento Todos Pela Educação.

⁵ Essa compreensão se articula com a discussão de Shiroma, Garcia e Campos (2011) no texto “Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação”.

- _____. Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997.
- _____. Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio: Síntese do Projeto Escola Jovem. Brasília: MEC, 2001.
- _____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. Brasília, DF, 1998.
- _____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer n. 15, de 1 de junho de 1998 Brasília, DF, 1998b.
- CASTRO, Claudio de Moura. O secundário: Esquecido em um desvão do ensino? Textos para discussão nº 2, Brasília: Mec/Inep, abr. 1997.
- CASTRO, Claudio de Moura & CARNOY, Marin (orgs). ? Como anda a reforma da educação na América Latina° Rio de Janeiro: FGV, 1996.
- CHESNAIS, François. A mundialização do capital. São Paulo: Xamã, 1996.
- CUNHA, Luiz Antônio. As Agências Financeiras Internacionais e a Reforma Brasileira do Ensino Técnico: a Crítica da Crítica. In: O Ensino Médio e a reforma da educação básica. Brasília: planalto, 2002.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A experiência do trabalho e a educação básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- GENTILI, Pablo. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GERMANO, José Willington. Estado militar e educação no Brasil (1964-1985). São Paulo: Cortez, 1993.
- GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- ISTOÉ. Do outro lado do balcão. São Paulo: Globo, maio, 2003 Disponível no site: http://WWW,istoedinheiro.com.br_32. Acessado em 16/08/2003.
- KUENZER, Acacia Zeneida. Ensino Médio e profissional: as políticas do Estado Neoliberal. São Paulo: Cortez, 2001
- Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.
- KRUPPA, Sônia Maria Portella. O Banco Mundial e as políticas de educação nos anos 90. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001. (mimeo).

LEHER, Roberto. Educação no Governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. - Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

ORLANDI, Eni Pulcinel. Discurso e Leitura. São Paulo: Cortez, 1999.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. O Público não-estatal na reforma do Estado. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil (1930/1973). Petrópolis: Vozes, 1978.

SCHAFF, Adam. A sociedade Informática. São Paulo. UNESP, 1990.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reforma do Estado e a Educação no Brasil de FHC. São Paulo: Xamã, 2003.

SHIROMA, Eneida O., GARCIA, Rosalba M. C., CAMPOS, Roselane F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do Movimento Todos pela Educação. In: HALL, Stphen e MAINARDES, Jefferson (orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto. Política educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SOUZA, Paulo Renato. *A revolução gerenciada: Educação no Brasil, 1995-2002*. São Paulo: Prentice-Hall, 2005.