ISSN Impresso 1809-3280 | ISSN Eletrônico 2177-1758
www. esmarn.tjrn.jus.br/revistas

Revista Direito e Liberdade

FUNÇÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO COMO INSTRUMENTO CONTRA A CIDADANIA

POLITICAL FUNCTION OF EDUCATION: THE REFORM OF HIGH SCHOOL AS AN INSTRUMENT AGAINST CITIZENSHIP

Luciano Roberto Gulart Cabral Júnior*

RESUMO: A educação é essencial para a formação existencial humana, máxime no que atine à consciência crítica sobre os fatores políticos e sociais da realidade. No Brasil, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Dois dos pontos aqui discorridos: a desobrigação do oferecimento de Filosofia e Sociologia como disciplinas na Base Nacional Comum Curricular, e o estímulo ao ensino profissionalizante dos estudantes, mormente pela criação dos itinerários formativos. A presente pesquisa qualitativa, por meio do método de abordagem dedutivo e do método de procedimento monográfico, objetiva analisar a repercussão na cidadania proporcionada pela supressão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas do currículo comum do ensino médio e pela orientação da educação voltada precipuamente ao mercado. Sustenta-se, portanto, que a supressão da obrigatoriedade de tais áreas do conhecimento no ensino médio, bem como a destinação da educação ao mercado, diminuem a potencialidade humana cidadã, porque retirando conteúdos críticos do calendário estudantil e instrumentalizando a educação de tal forma, reduz-se a capacidade intelectual crítica e a possibilidade de transformação social que um ensino básico deve fomentar.

Palavras-chave: Cidadania. Educação. Reforma do ensino médio.

ABSTRACT: Education is essential for human development, especially in what concerns critical awareness about the political and social factors of reality. In Brazil, Law number 13.415, of February 16, 2017, amended the National Law of Directives and Bases for Education – LDB. Two of the points discussed here are: the fact that Philosophy and Sociology are no longer mandatory school subjects according to the National Common Curricular Base, and the encouragement of vocational training, mainly by the creation of formative

* Mestre em Direito e Justiça Social pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Bacharel em Direito pela Faculdade Anhanguera do Rio Grande. Advogado. Rio Grande – Rio Grande do Sul – Brasil.

itineraries. The present qualitative research, through the deductive approach and the monographic method of procedure, aims to analyze the repercussion in citizenship, promoted by the aforementioned legislative change, by means of the suppression of Philosophy and Sociology as mandatory disciplines of the common curriculum for high school and by the orientation of education focused mainly on the labor market. It is therefore argued that the suppression of the mandatory inclusion of these areas of knowledge in high school, and the dedication of education to comply with market requirements, diminish the human potential of the citizen, because by removing critical content from the student calendar and instrumentalizing education in such a way, they reduce the critical intellectual capacity and the possibility of social transformation that basic education should foster.

Keywords: Citizenship. Education. High school reform.

SUMÁRIO: 1 INTRODUÇÃO; 2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO COMO OBSTÁCULO À CIDADANIA; 3 EDUCAÇÃO PARA O MERCADO?; 4 CONCLUSÃO; REFERÊNCIAS.

1. INTRODUÇÃO

A educação brasileira é um tema delicado. Problematizá-la sempre exige a atenção de não se olvidar do plano de fundo que abrange as desigualdades socioeconômicas e o contexto do recente retorno da democracia. O reflexo da educação na cidadania é inquestionável, à medida que uma consciência crítica do papel histórico e do potencial de transformação social, sobretudo pela via coletiva, fornece material para uma sociedade participar ativamente na política.

No Brasil, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB). A desobrigação do oferecimento de Filosofia e Sociologia como disciplinas na Base Nacional Comum Curricular, e o estímulo ao ensino profissionalizante dos estudantes, especialmente em razão da criação dos itinerários formativos, são os dois pontos a serem tratados neste artigo.

Nesse cenário, pela presente pesquisa qualitativa, por intermédio do método de abordagem dedutivo e do método de procedimento monográfico, baseando-se na bibliografia e na legislação pertinentes ao tema, objetiva-se analisar a repercussão na cidadania em razão da supressão da

Filosofia e da Sociologia como disciplinas do currículo comum do ensino médio, bem como da orientação da educação voltada precipuamente ao mercado.

Em linhas gerais, na primeira parte do artigo, discorrer-se-á acerca do rebaixamento da Filosofia e da Sociologia no ensino médio e seu impacto negativo na cidadania, e na segunda parte, tratar-se-á sobre a criação dos itinerários formativos que, sob o pretexto de servir de preparo ao trabalho no mercado, reforça que a educação brasileira é submissa aos interesses econômicos do capital. Direito, educação e cidadania, logo, são os temas transversais no corpo da discussão aqui tratada.

2. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO COMO OBSTÁCULO À CIDADANIA

A pobreza é uma constante no Brasil, o que levou Paugam (1999, p. 97-98) a salientar que o país é alvo de uma situação crônica de "pobreza integrada", que se caracteriza como uma quantidade vasta e generalizada de economicamente pobres, tornando a pobreza um fator "normal". No entanto, não é somente o lado material (econômico) da pobreza que afeta prejudicialmente os brasileiros. Sofre-se, outrossim, com a denominada "pobreza política":

> Por pobreza política compreende-se a dificuldade histórica de o pobre superar a condição de objeto manipulado, para atingir a de sujeito consciente e organizado em torno de seus interesses. Manifesta-se na dimensão da qualidade, embora seja sempre condicionada pelas carências materiais também. Mas a essas jamais se reduz, apontando para o déficit de cidadania (DEMO, 2000, p. 20).

Demo (2006, p. 32-35) detalha que o pobre político não sabe que o é, e é historicamente impedido de sabê-lo, frisando que quem é politicamente pobre não se organiza politicamente a fim de reivindicar mudanças sociais, e considera natural a desigualdade social da qual é vítima. Em suma, o pobre político não é cidadão. O que mais ressoa na pobreza política circunscreve-se à inexistência de organização popular coletiva para defen-

der seus interesses perante o Estado e às oligarquias econômicas (DEMO, 1996b, p. 24).

Pois bem. No período pós-*impeachment* da Presidenta da República Dilma Rousseff, e com as ideias de governo expostas por Michel Temer, de notório matiz neoliberal, a educação no Brasil – que já se encontrava em estado de sobrevivência precária – figurou na mira das alterações pretendidas. Surge, então, a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que se propõe a instaurar a "reforma do ensino médio"[1].

Já se questionava a necessidade e o cabimento de uma medida provisória para tratar de tal tema, haja vista que tal instrumento jurídico requer "urgência", conforme o artigo 62, *caput*, da Constituição Federal[2]. Essas mudanças na escola básica, no final de um ano letivo, para o escopo de alterar diversas disposições que afetam decisivamente a estrutura do ensino público, não precisariam de uma atitude apressada, e, somando-se a isso, imprescindir-se-ia de um debate público aprofundado e aberto, oportunizando a participação da sociedade como um todo, pela ampla repercussão da medida em âmbito nacional.

Tal medida provisória foi, posteriormente, convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017[3]. As mudanças na LDB foram substanciais. Em 2008, a Lei nº 11.684 incluiu o inciso IV ao artigo 36 da LDB, para determinar "a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias

1. Rubrica da Medida Provisória nº 746/2016: "Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências" (BRASIL, 2016).

2. Artigo 62 da Constituição Federal: "Em caso de relevância e urgência, o Presidente da República poderá adotar medidas provisórias, com força de lei, devendo submetê-las de imediato ao Congresso Nacional." (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 32/2001) (BRASIL, 1988).

3. Cuja rubrica dispõe: "Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral" (BRASIL, 2017).

em todas as séries do ensino médio" (BRASIL, 1996). Todavia, a Medida Provisória nº 746/2016 já havia alterado a redação do artigo citado, suprimindo a obrigatoriedade das duas áreas do conhecimento mencionadas, fato ratificado pela Lei nº 13.415/2017.

A diferença literal quase passa despercebida: o artigo 35-A, § 2º, inserido pela Lei nº 13.415/2017, dispõe que "a Base Nacional Comum Curricular[4] referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia" (BRASIL, 2017). Isto é, Filosofia e Sociologia passaram de "disciplinas obrigatórias" para "estudos e práticas", denotando que serão meramente diluídas ao longo do currículo comum do ensino médio, perdendo o *status* de independência como área do conhecimento, resultando inevitavelmente na redução da carga horária e do espaço para discussões.

Tais disposições vão de encontro ao preceito do artigo 35, inciso III, da LDB, segundo o qual é uma das finalidades do ensino médio "o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico" (BRASIL, 1996). A Sociologia e a Filosofia evidentemente constituem elementos essenciais para uma compreensão ampliada da realidade social e política relativa à existência humana. Em uma sociedade diversificada, com emersão de questionamentos que outrora inexistentes ou acobertados – como o uso intenso das redes sociais pela internet, a diversidade de gênero e de sexualidade, a ascensão das mulheres a espaços antes tolhidos a elas –, e, máxime no Brasil, onde a jovem democracia e o conturbado cenário político exigem que os debates sociopolíticos sejam fomentados, a precarização da abordagem sociológica e filosófica reflete na contenção do potencial intelectual e crítico das pessoas sujeitas a tal processo de educação.

A consequência é incisiva na cidadania (fundamento da República Federativa do Brasil – artigo 1º, inciso II, da Constituição Federal) porque ela exige uma educação básica de qualidade para formar competência, e

4. Art. 35-A da LDB: "A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas." (BRASIL, 1996) (*Caput* e incisos incluídos pela Lei nº 13.415/2017)

está estreitamente correlacionada com a luta pelos direitos humanos, com a emancipação humana e com o progresso democrático. A cidadania é, pois, a "competência humana de fazer-se sujeito, para fazer história própria e coletivamente organizada", sendo cruciais, para tanto, a educação e a organização política. A pobreza política é o maior desafio da cidadania porque impede a obtenção de consciência crítica acerca da marginalização imposta e da oportunidade de uma história alternativa, caracterizando a injustiça social como destino inevitável (DEMO, 1995, p. 1-2; 146).

Nesse fluxo, Nabais (2015, p. 179-180) alude que o dever do Estado para com a escolaridade dos cidadãos afeta, inexoravelmente, a dignidade da pessoa humana e o princípio democrático. A incapacidade de compreensão dos assuntos políticos, ocasionada pela falta de uma "cultura geral mínima", permite que se conclua que os cidadãos são objetos da "máquina" eleitoral do Estado para instrumentalizar uma democracia unicamente formal. Diante disso e à luz da universalidade do direito ao voto, incumbe ao Estado o fornecimento da educação necessária à participação democrática autônoma e independente, não podendo deixar à sorte de cada um a obtenção ou não dessa "formação cultural".

Manifestamente educação, cidadania e política são assuntos estritamente imbricados. Uma participação política igualitária e conscientemente democrática é um ato tipicamente cidadão que, com o auxílio da função política da educação, alarga o conhecimento sobre a atividade pública e a intervenção social contra as opressões e as desigualdades. De fato, "a interrogação acerca da cidadania e da democracia foi sempre uma interrogação acerca da natureza do poder e de seu exercício nas sociedades modernas" (ARROYO, 1996, p. 60). Não obstante, a educação, quando modelada pelo capitalismo, tende a reproduzir as desigualdades sociais e a imbecilizar os cidadãos. Por isso que, diferentemente, "no processo educativo é mister ocorrer a emergência do sujeito histórico, capaz de ler a realidade criticamente e de nela intervir de modo alternativo instrumentado pelo conhecimento. Trata-se de aprender a aprender, saber pensar, para melhor intervir" (DEMO, 1995, p. 147).

Com efeito, nas palavras de Arroyo (1996, p. 44-47), o pensamento que começa a predominar, a partir do final do século XVII, atribui aos assalariados e aos trabalhadores pobres em geral uma minoridade moral

e uma irracionalidade política. O discurso que apoiava tal assertiva, no sentido de que o trabalho braçal embrutecia o indivíduo e impedia-o de desenvolver uma consciência política, ocultava o receio das insurreições desse seguimento popular. Eis a negação da cidadania.

Portanto, um cuidado deve ser tomado. Reprova-se a concepção de que a educação formal institucionalizada é o único meio para se obter uma "racionalidade política" dos sujeitos, reservando ao sistema escolar – que serve aos interesses hegemônicos predominantes – a permissão formal para o exercício da cidadania (ARROYO, 1996, p. 60-63).

> Em síntese, a educação, a racionalidade que se exige da classe operária e das camadas populares para serem reconhecidos como membros da comunidade política é a negação da racionalidade operária e popular, ou a negação de sua capacidade de agir politicamente em defesa de seus interesses e não dos interesses da burguesia. [...] Reduzir a questão da cidadania dos trabalhadores a uma questão educativa é uma forma de ocultar a questão de base. É o que vem se tentando fazer nos últimos séculos, quando se coloca a educação como precondição da cidadania. [...] Deslocando a questão da cidadania da questão do poder, sua construção se esvazia e se reduz a um moralismo e pedagogismo estéreis. (ARROYO, 1996, p. 46-47; 70).

A tática da cúpula política nacional na alteração da legislação em prejuízo da educação se assemelha a um dos "truques" mencionados por Demo (1995, p. 149) para se evitar o controle democrático do Estado: o truque da preservação das mazelas do sistema educacional. Dessa forma, impede-se ou retarda-se a formação da competência da população, mantendo a sua subalternidade, fator agravado pela realidade brasileira de organização social débil.

A sutileza da reforma legislativa pode esboçar que a Filosofia e a Sociologia não deixarão de integrar o currículo do ensino médio. No entanto, em última instância, a lei foi manejada para servir como mais um obstáculo a uma transformação social via educação. A partir do momento em que a LDB é alterada para mitigar o pensamento crítico dos estudantes – na dicção de Freire (2011, p. 127), "a educação é um ato de amor e, por

isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa" –, a lei se torna utensílio para a manutenção da hegemonia política e intelectual, porquanto não objetiva modificar a realidade, mas sim, pelo contrário, arrefecer os questionamentos e a participação social em movimentos que pretendam controverter o cenário sociopolítico brasileiro.

3. EDUCAÇÃO PARA O MERCADO?

As escolas antecederam o capitalismo e a indústria. Entretanto, o surgimento destes dois últimos influenciou decisivamente a conformação da primeira. Sob os ares da Revolução Industrial, a burguesia em ascensão na Europa Ocidental tinha um dilema: por um lado, precisavam educar o povo para preparar ou garantir o poder, para reduzir o poder da igreja, e para lograr a aceitação popular da nova ordem instalada; por outro lado, havia o temor de nutrir o povo com ambições indesejáveis de transformação das condições que os relegavam às posições oprimidas na sociedade. A via intermediária representava a solução: "educá-los, mas não demasiadamente. O bastante para [que] aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la" (ENGUITA, 1989, p. 110-112).

E nessa corrente parece ter embarcado outra mudança provocada pela Lei nº 13.415/2017. Modificando o artigo 36 da LDB, o ensino médio foi alterado para comportar os "itinerários formativos", uma fase após a Base Nacional Comum Curricular na qual os estudantes deverão optar, conforme a oferta escolar, entre cinco hipóteses viáveis para o prosseguimento dos estudos: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, e formação técnica e profissional.

Eis as críticas: durante os mínimos três anos do ensino médio (artigo 35, *caput*, da LDB), um período de 60% deverá ser destinado à Base Nacional Comum Curricular, reservando-se 40% do período do ensino médio aos itinerários formativos. Daqui a cinco anos, entretanto, predomi-

nará o tempo reservado aos itinerários formativos (aproximadamente 57%) sobre a Base Nacional Comum Curricular (aproximadamente 43%)[5].

Ademais, as instituições de ensino não são obrigadas a ofertar todos os cinco itinerários formativos, o que pode levar as escolas públicas brasileiras com insuficiência de recursos humanos e de infraestrutura a oferecerem somente um desses itinerários. Fica reduzida, assim, a possibilidade de escolha do estudante sobre o itinerário de prosseguimento no ensino médio, o que se contrapõe ao discurso no sentido de que tais itinerários promoveriam maior empatia e estímulo ao envolvimento do estudante com as matérias ministradas e uma preparação direcionada para o trabalho[6].

5. O artigo 24, inciso I, § 1º, da LDB, após as alterações da Lei nº 13.415/2017, determina que "a educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; [...] § 1º. A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017" (BRASIL, 1996). Por sua vez, o artigo 35-A, § 5º, da LDB, incluído pela Lei nº 13.415/2017, estabelece que "a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino" (BRASIL, 1996). Ou seja: desde 2 de março de 2017, e durante um prazo máximo de cinco anos, a carga horária mínima anual para o ensino médio (e para o ensino fundamental) corresponde a 1000 horas. Como o ensino médio possui um período mínimo de três anos, a sua carga horária total mínima deve corresponder a 3000 horas. A LDB destinou o máximo de 1800 horas (60% do tempo total) para a Base Nacional Comum Curricular, restando 1200 horas (40% do tempo total) para os itinerários formativos. Observe-se que tal estrutura deve ser mudada em um prazo máximo de cinco anos, a partir do qual será obrigatória a elevação da carga horária mínima anual do ensino médio para 1400 horas (significando 4200 horas durante os três anos mínimos do ensino médio) – o que altera os padrões percentuais mencionados para aproximadamente 43% do tempo total reservado à Base Nacional Comum Curricular (permanecendo a carga horária máxima de 1800 horas do período do ensino médio), e os 57% faltantes para os itinerários formativos.

6. O § 6º, do artigo 36, da LDB (incluído pela Lei nº 13.415/2017), é franco ao prescrever que "a critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade" (BRASIL, 1996).

Mas, de qualquer forma, a educação (como meio) para o trabalho no mercado (como finalidade) é refutada por demais fatores. A Constituição Federal de 1988 apresenta um desenho que pode fundamentar outra educação. Além de estabelecer a educação como um direito fundamental social (artigo 6º), o artigo 205 da Constituição Federal, a seu turno, acrescenta que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988). A ordem perfilhada pelo texto constitucional é preferencial: primeiro, o objetivo da educação deve se centrar no pleno desenvolvimento da pessoa, para, em um segundo momento, contribuir para o exercício da cidadania, e, finalmente, visar à qualificação para o trabalho. É o que corrobora Castilho (2009, p. 119): "a preparação para o mercado jamais poderia ser colocada à frente da preparação para o exercício da cidadania e, muito menos, da garantia das condições para o pleno desenvolvimento do indivíduo, em todas as suas facetas".

O artigo 2º da LDB assenta, similarmente à textualidade constitucional supramencionada, que "a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1996), e o seu artigo 22 pontua que "a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (BRASIL, 1996).

Porém, na atualidade global, a onda neoliberal potencializa os anseios insaciáveis do capitalismo. "'Neoliberalismo' é um termo usado para descrever um programa para aumentar a riqueza das nações. Requer abandono das políticas socialistas em nome de um mercado livre como o principal mecanismo para ordenas as relações econômicas" (FISS, 2006, p. 58). As implicações nefastas são sentidas com maior intensidade pelas pessoas em situação de exclusão social e de violação constante de direitos fundamentais, visto que "o ideário neoliberal ou neoconservador vulgariza a idéia de que o Estado, a esfera pública, é um paquiderme pesado e ineficiente, incapaz de gerenciar e avaliar adequadamente" (FRIGOTTO, 1998,

p. 61), o que minimiza ou exclui a intervenção estatal em áreas cruciais para o desenvolvimento democrático e cidadão, como a educação.

Desse modo, a educação interessa ao neoliberalismo somente como competência técnica, de reforço às pretensões neoliberais, e não como competência política (DEMO, 1995, p. 152). Eis o cerne do problema: privilegiar o conhecimento técnico para o mercado, desvalorizando a competência política para a transformação da realidade social. Ocorre que "o fim do neoliberalismo é o crescimento econômico e um sistema que recompense as pessoas com base na sua contribuição para a produtividade" (FISS, 2006, p. 85). Porém "crescimento" econômico não corresponde a "desenvolvimento" econômico.

Conforme leciona Daly (2004, p. 197-200), crescimento é o aumento de tamanho pela adição de material (aumento quantitativo), enquanto desenvolvimento é a realização dos potenciais rumo a um estado mais completo (melhora qualitativa). Como o crescimento econômico tende a consumir cada vez mais o ecossistema, mas este é finito e não crescente, a economia não crescerá indefinidamente – e já mostra sinais de colapso em relação à natureza –, razão pela qual o "crescimento sustentável é impossível".

Além disso, em que pese se reconheça, segundo Bercovici (2005, p. 33), que no século XX as Constituições passaram a pretender alterar a economia – não se contentando mais com o simples recebimento de sua estrutura, haja vista que rejeitado o mito da autorregulação do mercado –, o projeto moderno burguês ocidental de sociedade "não sonha que cada indivíduo use de maneira autônoma seu entendimento para transformar a realidade e agir historicamente" (ARROYO, 1996, p. 52). Desse prisma, "do lado dominante, investe-se tudo na inculcação da idéia de que a ordem vigente é legítima e não deveria ser tocada, até porque os mandantes o são por 'mérito', 'superioridade', 'consagração divina', etc" (DEMO, 1996a, p. 71). Isso é percebido no discurso predominante que visualiza a história como um processo linear e evolutivo, regido pelas forças produtivas do mercado que seriam capazes de distribuir o progresso a todos os segmentos sociais, que situa a ascensão do capitalismo no último e acabado estágio civilizatório (ARROYO, 1996, p. 54).

Disso decorre – prossegue Arroyo (1996, p. 54) – que "não importa o povo como sujeito de direitos políticos. Logo, não se enfatiza a educação como precondição da cidadania". O que convém, malgrado, é que "o povo continue no seu lugar", incumbindo-lhe "cooperar para o progresso, trabalhando. Sua educação será apenas em função de que não sejam tão estúpidos que se deixem desencaminhar dessa função por qualquer oposição injustificada".

Prevalece o caráter domesticador da educação: uma educação contra a cidadania. Mantendo o povo inerte e desarmando-o da capacidade de interpretar a realidade para alterá-la de modo contra-hegemônico, as elites governam sem impactantes contestações. Como corolário do capitalismo, onde o "progresso" se situa no desenvolvimento de seu sistema voltado ao mercado, "o central não será tentar racionalizar, instruir ou iluminar os súditos nem os governantes, mas racionalizar a vida econômica, a produção, o tempo, o ritmo do corpo. A única educação que tem sentido é a formação e produção da mercadoria trabalho" (ARROYO, 1996, p. 55). A questão é que o incentivo ao trabalho nas sociedades capitalistas reforça a própria lógica do capital porquanto o trabalho, nesse sistema, é tido como meio para a acumulação do capital pela elite em detrimento da classe trabalhadora (CABRAL JÚNIOR; COSTA, 2016, p. 237), motivo pelo qual preconizar a educação para o trabalho implica em uma educação para o capital.

Nesse contexto, Mészáros (2005, p. 26-27; 72; 75-77) já destacou a necessidade de uma "educação para além do capital". Sublinhando que o capital perpassa por uma crise estrutural global, pondera que as determinações fundamentais do capital – apoiadas em "alienações de segunda ordem", consubstanciadas na aliança com o Estado, na relação de troca orientada para o mercado, e no trabalho subordinado estruturalmente ao capital – impedem uma alteração qualitativamente diferente das consequências por ele produzidas, reconhecendo o sistema como irreformável.

Mészáros (2005, p. 35-45, grifo do autor) explica que a educação institucionalizada, ao longo da história do capital como modelo hegemônico e dominante, não se prestou somente a "fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital", porém se dedicou também a "gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma

alternativa à gestão da sociedade". A situação é agravada porque o capital afeta, além das instituições educacionais formais, cada esfera individual das pessoas integradas nos processos sociais. Submetidas às determinações educacionais gerais da sociedade, ditas instituições são reféns das regras gerais do capital. Reproduz-se, nessa esteira, o convencimento individual das tarefas impostas e possíveis pelo sistema, em um processo de internalização que pretende tornar as ambições gerais do mercado em limites às aspirações individuais dissidentes:

> Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou "consenso" quanto for capaz, a partir de dentro e por seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções "não podem ser *formais*; elas devem ser essenciais". Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (MÉSZÁROS, 2005, p. 45, grifo do autor).

Mészáros (2005, p. 34-35), com isso, desacredita em uma educação que supere os interesses do capital dentro de seu sistema, transformando decisiva e qualitativamente o social, patamar que somente seria atingível com a quebra da própria lógica capitalista. Mesmo a pretensão de amenizar ou extirpar os "efeitos alienantes e desumanizantes" do capital não conseguirá escapar às suas determinações causais. A mudança educacional radical deve desejar "o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados".

Inobstante, utilizando um artefato reprodutor da hegemonia (escola) de modo contra-hegemônico, impõe-se a luta para que a educação extreme a sua natureza política e supere a condição de instrumento a

serviço da acumulação do capital e da reprodução das forças dominantes e excludentes. Daí a urgência da inversão da perspectiva que reduz a educação à formação para o trabalho, porque "a maior virtude da educação, ao contrário do que muitos pensam, está em ser instrumento de participação política. Nisto é condição necessária, ainda que não suficiente, para o desenvolvimento" (DEMO, 1996a, p. 49). Demo (1996a, p. 52, grifo do autor) elucida que "a função insubstituível da educação é de *ordem política, como condição à participação, como incubadora da cidadania, como processo formativo*", compreendendo-se, então, que "a educação é precisamente condição necessária para desabrochar a cidadania, com vistas à formação do sujeito do desenvolvimento, num contexto de direitos e deveres". Isso corrobora a afirmação de que "a educação cumpre sempre uma função política" (SAVIANI, 2000, p. 212).

Desvinculando-se a educação como destinada prioritariamente a um trabalho explorado – sem esquecer, todavia, que deve ser uma das funções da educação a preparação para o trabalho não explorado –, assumindo tal posição a formação de consciência política crítica, aventa-se o cenário adequado para que a educação dialogue com a jovem democracia brasileira e o povo contribua reflexivamente no processo: "educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma dominantemente crítica" (FREIRE, 2011, p. 139). A importância de uma educação de qualidade reverbera na qualidade da ação política dos cidadãos e, em última instância, enaltece a qualidade democrática quanto à participação popular nas ações públicas com o oferecimento dos meios mínimos que almejem uma atuação desprovida de pobreza política. Para os brasileiros, essa mudança de paradigma se avulta, uma vez que, conforme ressalta Buffa (1996, p. 29), o capitalismo no Brasil acarreta a marginalização da maioria dos brasileiros.

Destarte, a reforma do ensino produz um enfraquecimento democrático, pois "não há democracia sem seu ator principal, que é o cidadão" (DEMO, 1996a, p. 71). Nutrindo a ideia de que a educação se dispõe preferencialmente à preparação ao mercado, somando a retirada das disciplinas teoricamente vocacionadas à discussão das problematizações individuais e sociais humanas, conclui-se que as reformas na LDB sufocam ainda mais a função política da educação. Nítida, assim, a contradição à lição de Freire

(2011, p. 122) sobre "a necessidade de uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação. De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço".

O fim do Direito não deve ser o crescimento econômico (FISS, 2006). Conforme expressa Demo (1995, p. 157), "é fundamental educar o processo emancipatório, para que não reflita apenas as relações concorrenciais de mercado", onde a competência eficiente do ponto de vista da educação é aquela que visa à qualidade de vida para todos de forma coletivamente organizada. A relação entre cidadania e educação se situa no fato de que "a educação não é uma precondição da democracia e da participação, mas é parte, fruto e expressão do processo de sua constituição" (ARROYO, 1996, p. 79).

A importância, portanto, de uma reforma do ensino médio que vise às perspectivas até então discorridas, atentando para uma educação para além das determinações do capital e que se comprometa com a emancipação humana, é a única que dialoga profundamente com a construção de uma cidadania ativa e com o regime democrático. As mudanças na LDB divergem, contudo, de tais expectativas. Representando uma contrarreforma do ensino médio, o rebaixamento da Filosofia e da Sociologia – de "disciplinas" a "estudos e práticas" –, junto com a intensificação da orientação da educação ao mercado, empenha-se em dificultar o empoderamento individual e coletivo para uma participação transformadora na política brasileira.

4. CONCLUSÃO

Evidentemente que os desafios da educação brasileira são muito maiores do que o mero retorno da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio. Aderindo-se a isso, em momento algum se afirmou que o ensino de outras áreas do conhecimento – por exemplo, Matemática, Biologia – não são importantes na construção do conhecimento do estudante durante a educação básica. O que se aludiu é que a retirada da Filosofia e da Sociologia diminui sensivelmente a capacidade

de a educação atingir o seu mister primordial – a formação do pensamento crítico para uma intervenção social democrática –, reificando a atividade humana em detrimento da intelectualidade crítica e emancipatória.

Outra observação: o fato de se exaltar a educação escolarizada como requisito significativo para a formação do pensamento crítico em prol da cidadania de maneira alguma retira a possibilidade desta construção por intermédio de outras fontes. Isto é: a ausência de educação formal não leva necessariamente à inexistência de uma consciência cidadã, e, outrossim, a cidadania não deve ser outorgada pelo Estado, mas sim continuamente conquistada pela população. Não se nega, contudo, a extrema importância da escola (desde que fundada em aspirações contra-hegemônicas) para a educação popular. Sublinhou-se – isto sim – que o ensino da Filosofia e da Sociologia podem auxiliar profundamente a intelectualidade crítica para uma intervenção individual e social alternativa.

Pelo exposto, constatou-se que as alterações na LDB distanciam-se da função política da educação, repercutindo negativamente na cidadania e na democracia brasileira. A desimportância dada à Filosofia e à Sociologia, acompanhada das mudanças orientadas a consolidarem o ensino médio como uma preparação para a profissionalização visando ao trabalho no mercado capitalista, desmerece o ensino institucionalizado como meio de construção do pensamento crítico e de possibilidade de transformação social. Logo, a reforma do ensino médio, contradizendo a função política da educação, representa um instrumento contra a cidadania.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E.; ARROYO, M.G.; NOSELLA, P. (Orgs.). **Educação e cidadania:** quem educa o cidadão? 6. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 31-80.

BERCOVICI, G. **Constituição Econômica e desenvolvimento:** uma leitura a partir da Constituição de 1988. São Paulo: Malheiros, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 19 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 19 mar. 2017.

_____. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 19 mar. 2017.

BUFFA, E. Educação e cidadania burguesas. In: BUFFA, E.; ARROYO, M.G.; NOSELLA, P. (Orgs.). **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão?. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 11-30.

CABRAL JÚNIOR, L.R.G.; COSTA, E.D. de P. Trabalho como limite ao neoliberalismo e à livre iniciativa. **Revista do Direito do Trabalho e Meio Ambiente do Trabalho**, v. 2, n. 2, p. 227-246, jul./dez. 2016.

CASTILHO, R. **Justiça social e distributiva:** desafios para concretizar direitos sociais. São Paulo: Saraiva, 2009.

DALY, H.E. Crescimento sustentável? Não, obrigado. **Ambiente e Sociedade**, v. 7, n. 2, p. 197-201, jul./dez. 2004.

DEMO, P. **Cidadania tutelada e cidadania assistida**. Campinas: Autores Associados, 1995.

_____. **Participação é conquista**: noções de política social participativa. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996a.

DEMO, P. **Pobreza política**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1996b.

_____. **Pobreza política:** a pobreza mais intensa da pobreza brasileira. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

_____. **Política social, educação e cidadania.** 3. ed. Campinas: Papirus, 2000.

ENGUITA, M.F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FISS, O.M. A autonomia do Direito. In: SAMPAIO, J.A.L. (Coord.). **Constituição e crise política**. Belo Horizonte: Del Rey, 2006. p. 57-69.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P.A.A.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. Cap. 2, p. 31-92.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

NABAIS, J.C. **O dever fundamental de pagar impostos**: contributo para a compreensão constitucional do estado fiscal contemporâneo. Coimbra: Almedina, 2015.

PAUGAM, S. Elementos de comparação da pobreza e da exclusão na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil. In: VÉRAS, M.P.B. (Org.). **Por uma sociologia da exclusão social**: o debate com Serge Paugam. São Paulo: EDUC, 1999. p. 97-113.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 13.ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

Correspondência | Correspondence:

Luciano Roberto Gulart Cabral Júnior
Rua Padre Feijó, 276, Cidade Nova, CEP 96.211-520. Rio Grande, RS, Brasil.
Fone: (53) 99146-5110.
Email: lucianocabraljunior@hotmail.com

Recebido: 03/04/2017.
Aprovado: 11/07/2017.

Nota referencial:

CABRAL JUNIOR, Luciano Roberto Gulart. Função política da educação: A reforma do ensino médio como instrumento contra a cidadania. **Revista Direito e Liberdade**, Natal, v. 20, n. 1, p. 67-85, jan./abr. 2018. Quadrimestral.