



Eixo: Política Social e Serviço Social.

Sub-eixo: Política de Educação.

UMA ANÁLISE DAS INTERCONEXÕES ENTRE A CONTRARREFORMA DO ESTADO NO BRASIL E DA CONTRARREFORMA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

RAQUEL CRISTINA LUCAS MOTA¹

Resumo: O presente trabalho tem como objeto de investigação e análise o debate das interconexões entre a contrarreforma do Estado Brasileiro e da contrarreforma do sistema educacional, e, conseqüentemente, da política de educação no Brasil. Dada a característica desta exposição, apresentamos de forma sumária: a relação trabalho-educação na sociedade capitalista; a formação sócio-histórica do Brasil, o trabalho na reestruturação do capital e a contrarreforma do Estado e da educação.

Palavras-chave: Trabalho; Contrarreforma; Estado; Educação; Brasil.

Abstract: The present work has as object of investigation and analysis the debate of the interconnections between the counterreformation of the Brazilian State and the counterreformation of the educational system, and, consequently, of education policy in Brazil. Given the characteristic of this exhibition, we present in summary form: the labor-education relationship in capitalist society; the socio-historical formation of Brazil, work on the restructuring of capital and counter-reform of the State and education.

Keywords: Job; Counter Reformation; State; Education; Brazil.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa² inicia-se com o debate sobre a relação entre trabalho e educação na sociedade capitalista, em busca de compreender as dimensões ontológica e histórica do trabalho e de como, a partir do trabalho, os sujeitos desenvolvem sua capacidade educativa no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade, com trabalhadores tendo conhecimentos dos mais

¹ Professor com formação em Serviço Social. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Email: < raquelclm@gmail.com >

² Este trabalho constitui parte da tese de doutoramento, defendida em 2016, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, cujo objeto consistia em uma análise da renovada hipertrofia da Educação Profissional e Tecnológica(EPT) no Brasil, entre os anos 1990 a 2013, com suas novas/velhas concepções e diretrizes, advindas das recomendações e influências dos organismos internacionais. Considerando a especificidade deste trabalho, optou-se por uma exposição sumária, de uma parte dos debates da tese.

diversos e com formação de mão de obra diferenciada para o capital – formação propedêutica e formação para execução de atividades.

No caso do Brasil tem-se que considerar a particularidade da formação sócio-histórica do país, a qual se constituiu de forma subalterna e dependente, o que corroborou desde o início para o desenvolvimento dual de mão de obra, de um lado, com formação propedêutica e totalizante para alguns sujeitos, e, de outro, uma formação mais tecnicada, com caráter mais instrumental e voltado para a execução de tarefas para outros.

Analisa-se também o desenvolvimento histórico dos paradigmas produtivos do capital, que culminaram na reestruturação produtiva no Brasil, e o papel do Estado nesse contexto e, conseqüentemente, sobre a mão de obra, que passa a ter que buscar responder às novas exigências de qualificação profissional dentro desse novo contexto: do neoliberalismo, contrarreforma do Estado, contrarreforma da educação, aumento do desemprego estrutural e da mundialização do capital. Adotou-se como procedimentos metodológicos a revisão de literaturas sobre os assuntos tratados neste trabalho, a partir de autores consagrados no âmbito acadêmico, além de pesquisa documental, tais como legislações e pareceres sobre a constituição histórica da educação no Brasil.

2. A RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Neste item vai-se destacar de maneira breve, algumas das profundas alterações no desenvolvimento da sociedade capitalista, com ênfase na questão do trabalho. Busca apanhar os principais exames sobre seu desenvolvimento na sociedade capitalista, tanto do ponto de vista ontológico quanto histórico, destacando a contradição do trabalho, ao se apresentar enquanto pôr teleológico e, ao mesmo tempo, enquanto atividade alienada. São realizadas, ainda, sucintamente, aproximações ao debate da relação entre trabalho e educação.

A realização desse debate se faz necessária para compreendermos algumas das principais determinações e mudanças estruturais ensejadas no mundo, que vão incidir na dinâmica histórica, sociopolítica e econômica da sociedade, para, a partir desse estudo mais geral, procurar entender e explicitar como essas mudanças se particularizam na realidade brasileira. Isso, sem dúvida, corrobora para uma maior elucidação de nosso objeto de estudo, que consiste na análise da renovada hipertrofia da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, entre os anos de 1990 e 2013, com suas novas/velhas concepções e diretrizes, advindas das recomendações e influências dos organismos internacionais.

A exposição inicial, nesse item, requer uma breve, porém necessária, remissão a alguns dos principais fundamentos para entendimento do trabalho como categoria central na obra marxiana e, como é possível apreender, a partir desse introdutório debate, suas determinações no capitalismo contemporâneo. Assim, o trabalho é apresentado enquanto categoria central, a partir da qual se estrutura o modo de ser dos homens e se gesta o processo educativo e de aprendizagem na sociedade, procurando estabelecer os elos entre trabalho e educação.

A organização do sistema educacional está diretamente vinculada à forma como está organizada a produção na sociedade. Assim, para se pensar a educação nos dias atuais de “crise estrutural do capital”, conforme Mandel (1985) e Mészáros (2011) – ainda que com diferença entre eles –, torna-se necessária uma reflexão sobre o trabalho e suas novas configurações na sociedade contemporânea. Tendo em vista as renovadas exigências do processo de produção, o sistema educacional é utilizado para formar um tipo de trabalhador a elas adequado, tanto no sentido dos conhecimentos técnicos apropriados, quanto das características cognitivas necessárias para a permanência das relações estruturais do modo de produção.

Sendo assim, compreendendo que o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento das formas de organização da educação, apresenta-se como essencial o debate da categoria trabalho. De acordo com

Marx (2011), o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, em que o homem, através de sua ação, transforma matérias naturais em produtos para atender às suas necessidades. E ao operar sobre a natureza externa a ele, transforma a si mesmo.

Nesse processo, diferentemente dos animais que, realizam atividades para atender às suas necessidades de sobrevivência de forma meramente instintiva, a atividade do homem é direcionada a um fim. Segundo Marx (2011, p. 211-212):

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador.

Dessa forma, o trabalho é, para Marx (2011), uma atividade consciente e, portanto, uma forma exclusivamente humana. Somente o homem tem a capacidade de agir teleologicamente, ou seja, projetar em sua consciência a finalidade de sua ação. O modo de produção capitalista, tendo como fundamento a mercadoria, revolucionou as técnicas de produção e engendrou novas relações sociais, centradas na cidade e na indústria, trazendo consigo a exigência da generalização da escola a toda sociedade. De acordo com Marx (2011, p.57), “a riqueza das sociedades onde rege a produção capitalista configura-se em ‘imensa acumulação de mercadorias’, e a mercadoria, isoladamente considerada, é a forma elementar dessa riqueza”. Ou seja, para Marx (2011), a mercadoria, na forma assumida pelos produtos e pela própria força de trabalho, se constitui como o fundamento do modo de produção capitalista, possuindo valor-de-uso e valor-de-troca. Por um lado, a mercadoria satisfaz necessidades humanas, servindo como meio de subsistência ou como meio de produção. Por outro, é produzida com o objetivo de obtenção de lucros nas relações de troca no mercado, ainda que a produção do valor se dê no âmbito da produção *stricto sensu*. É importante assinalar que, a partir da mercadoria, Marx (2011) define a unidade entre o valor-de-uso e o valor-de-troca como uma forma de expressão do “duplo caráter” do trabalho: o trabalho

concreto e o trabalho abstrato. O trabalho concreto é um trabalho útil, que cria valores-de-uso necessários à existência humana. Já o trabalho abstrato, nos termos de Marx (2011), é a substância do valor na sociedade capitalista; corresponde ao trabalho indiferenciado a partir do qual é feito o cálculo do valor de troca das mercadorias. Na sociedade capitalista, as habilidades específicas dos produtores individuais não são consideradas para a determinação do valor das mercadorias, mas sim a força social média, ou seja, o trabalho executado “[...] nas condições de produção socialmente normais existentes e com o grau social médio de destreza e intensidade”, denominado, por Marx (2011), de “trabalho socialmente necessário”.

Por outro lado, nessa forma de trabalho abstrato, o trabalhador se torna, ele próprio, uma fonte potencializada de autoexploração, à medida que seu salário depende da quantidade de mercadorias produzidas por unidade de tempo, bem como do resultado das vendas dos produtos-mercadorias. Os trabalhadores, agora, transformados em supostos proprietários e aparentemente parceiros de seus antigos patrões, têm “na sua própria autoexploração, na da sua família e de outros trabalhadores desempregados, a principal fonte de produção de valor” (MOTA; AMARAL, 1998, p. 36).

A historicidade é condição primordial para a apreensão das particularidades da formação do homem como sujeito, na medida em que este é também um ser social, determinado historicamente, ocupando um lugar específico no âmbito das relações sociais nas quais está inserido, construindo sua própria história pela sua singularidade ao se relacionar com o mundo transformando-o e, ao mesmo tempo, transformando a si mesmo. Ou seja, é a partir do trabalho que o homem proporciona não só o desenvolvimento das forças produtivas, mas também o seu próprio, estando toda a sociabilidade humana relacionada à produção e reprodução das relações sociais de produção.

3.A FORMAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DO BRASIL, O TRABALHO NA REESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL E A CONTRARREFORMA DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO

A proposta desse item consiste em recuperar os principais traços constitutivos da formação sócio-histórica do Brasil para, a partir daí, analisar como o trabalho vem se desenvolvendo no Brasil no contexto da reestruturação produtiva e seus impactos no mercado de trabalho brasileiro. Será realizada uma sucinta análise das principais características que conformam a contrarreforma do Estado, no país, a partir dos anos 1990, e se conclui o capítulo com o enfoque deste mesmo processo de contrarreforma no âmbito da educação, no Brasil, a partir dos anos 1990.

Não podemos desconsiderar a herança histórica dos processos econômicos, sociais, políticos e culturais relacionados à particularidade da formação sócio-histórica do país. E isso supõe tanto a forma de inserção mais recente do Brasil na ordem capitalista mundial, passiva e subordinada econômica e ideologicamente aos centros avançados do capitalismo, quanto a conformação de um mercado de trabalho urbano – marcado pelos problemas de absorção da força de trabalho –, na particularidade histórica do processo de constituição, desenvolvimento e sedimentação do capitalismo no país. Considera-se que estes são elementos centrais para elucidar o leque de impasses e tensões da formação social brasileira.

Nesse sentido, o desenvolvimento do capitalismo brasileiro não se efetivou seguindo a chamada “via clássica”, caminho engendrado pela formação social europeia clássica, a exemplo da França, na qual o capitalismo se implantou através de uma revolução “jacobina”, destruindo as relações econômicas e políticas do feudalismo e, em seu lugar, fazendo emergir relações sociais tipicamente capitalistas. Coutinho (1999, p.199) observa, nesse sentido, que

não seria difícil documentar também nas principais transformações ‘pelo alto’ que ocorreram no Brasil a presença dos dois momentos

apontados por Gramsci: como reações a movimentos populares, reais ou potenciais, as classes dominantes empenharam-se em 'restaurações' que, em última instância, produziram importantes modificações na composição das classes e prepararam o caminho para novas transformações reais.

O autor traz como exemplo a ditadura de Vargas, em 1937, e continua apresentando argumentações sobre os embates cíclicos entre a elite brasileira e a classe trabalhadora.

Naquele período, o movimento operário lutava pela conquista de direitos políticos e sociais, enquanto as camadas médias urbanas emergentes exigiam uma maior participação política nos aparelhos de poder. Essas pressões 'de baixo' (que não raramente assumiam a forma de um 'subversivismo esporádico, elementar, desorganizado') fizeram com que um setor da oligarquia agrária dominante, o setor mais ligado à produção para o mercado interno, se colocasse à frente da chamada Revolução de 1930. O triunfo dessa Revolução levou à formação de um novo bloco de poder, no qual a fração oligárquica ligada à agricultura de exportação foi colocada numa posição subalterna, ao mesmo tempo em que se buscava cooptar a ala moderada da liderança político-militar das camadas médias (os tenentes). Mas o caráter elitista desse novo bloco de poder fazia com que os setores populares permanecessem marginalizados (COUTINHO, 1999,p. 199-200).

Os estudos de Florestan Fernandes sobre a formação sócio-histórica e econômica do Brasil compreendem dois eixos teóricos analíticos fundamentais: o conceito de desenvolvimento desigual e combinado para a compreensão da construção do capitalismo dependente no Brasil. Este conceito de desenvolvimento desigual e combinado contribuirá também para o entendimento da atual configuração do imperialismo, ao se perceber que tal desenvolvimento se remonta sob novas bases, de modo que se compreenda, que, este modelo de desenvolvimento interfere no processo de reformulação do Estado Brasileiro, que ocorre desde os anos 1990, processo este articulado às políticas elaboradas e difundidas pelos organismos internacionais, para o capitalismo periférico, a exemplo do Brasil. O autor aborda também a luta de classes em fases específicas da acumulação capitalista no Brasil, possibilitando compreender como o desenvolvimento do capital monopolista modifica a "sociedade de classes", de modo a se perceber como, neste estágio, busca associar a acumulação do capital com a concentração e centralização da riqueza socialmente produzida, além de se estratificar a sociedade que

só aparece onde o capitalismo avançou suficientemente para associar, estrutural e dinamicamente o modo de produção capitalista ao mercado como agência de classificação social e à ordem legal que ambos requerem, fundada na universalização da propriedade privada, na racionalização do direito e na formação de um Estado nacional formalmente representativo [...] a 'sociedade de classes' possui uma estratificação típica, na qual a situação econômica regula o privilegiamento positivo ou negativo dos diferentes estratos sociais, condicionando assim, direta ou indiretamente, tanto os processos de concentração social da riqueza, do prestígio social e do poder (inclusive do poder político institucional, portanto, do poder de monopolizar o controle do Estado e de suas funções), quanto os mecanismos societários de mobilidade, estabilidade e mudança sociais (1975, p. 33-34).

Salienta-se aqui, a questão da luta de classes, que está interconectada com a análise acerca da consolidação do capitalismo no Brasil, com base em um duplo movimento: o de apreensão dos condicionantes “externos” que demarcam a caracterização hierárquica entre os países centrais e periféricos no modo de produção capitalista e, concomitantemente, o papel central que a burguesia brasileira e a institucionalidade sindical e partidária dos trabalhadores assumem e vêm assumindo, visando o aprofundamento da subordinação do Brasil à ordem do capital.

Percebe-se que a articulação do debate teórico, qual seja: o imperialismo e o capitalismo dependente, colabora com novas reflexões sobre se fazer necessária a superação da dependência, que é constitutiva da construção histórica do Brasil, e, como consequência, apresenta, em outra possibilidade de análise, o debate sobre a construção de uma via revolucionária, cuja prospectiva política e societária seja a de romper com a forma de sociabilidade burguesa.

O texto de Florestan Fernandes situa a análise do capitalismo dependente, do desenvolvimento e da contrarrevolução burguesa, destacados em sua obra. Utiliza-se deste acervo teórico, que traz luz às suas análises sobre o desenvolvimento do capitalismo no Brasil e sua organização nos anos do neoliberalismo, identificados, pelo autor, como expressões da contrarrevolução burguesa na contemporaneidade, ou seja, da “contra-revolução preventiva em escala mundial” (1987, p.43).

Fernandes destaca, ainda, que as crises cíclicas do capitalismo são manifestações de uma contradição medular deste sistema, o que nos mostra que a contrarrevolução, é compreendida como um conjunto de ações políticas e econômicas realizadas pela burguesia, com o intuito de garantir a reprodução do seu projeto burguês, o qual se constitui em um projeto permanente, que em determinados momentos se efetiva em práticas repressivas e autoritárias, e, em outros momentos, se manifesta de maneira metamorfoseada e reciclada, mediante a defesa de projetos de democracia restritiva, conforme os diferentes momentos históricos da luta de classes. A “contra-revolução preventiva em escala mundial” vem se configurando como uma possibilidade e como consequência da “revolução das técnicas contra-revolucionárias” (1980, p. 84), empreendida pela burguesia para enfrentar suas crises – as quais constituem uma contradição insolúvel – de modo a obter da sociedade, a aceitação do *modus operandi* da sociabilidade burguesa.

A organização do sistema educacional está diretamente vinculada à forma como está organizada a produção na sociedade. Assim, para se pensar a educação nos tempos atuais de crise estrutural do capital, torna-se necessária uma reflexão sobre o trabalho e suas novas configurações na sociedade contemporânea. Isto é, as transformações recentes no mundo do trabalho, que vêm demandando da educação a formação de um novo tipo de trabalhador, adequado às novas exigências do estágio atual de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção, podem ser entendidas a partir de uma reconstituição histórica da crise do sistema taylorista/fordista³ de organização do trabalho.

É importante destacar que, segundo Antunes, essa forma toyotista de organização da produção é resultado da articulação das novas formas de gestão da força de trabalho com a introdução das tecnologias de automação flexível à produção, implementadas pelo capital com o objetivo de reverter a

³ O taylorismo-fordismo se refere ao “padrão produtivo capitalista desenvolvido ao longo do século XX e que se fundamentou basicamente na produção em massa, em unidades produtivas concentradas e verticalizadas, com um controle rígido dos tempos e dos movimentos, desenvolvidos por um proletariado coletivo e de massa, sob forte despotismo e controle fabril” (ANTUNES, 1999, p. 19).

queda nas taxas de lucro no contexto de crise. Conforme observa (2009, p. 54 – grifos no original):

é possível dizer que o padrão de *acumulação flexível* articula um conjunto de elementos de *continuidade* e de *descontinuidade* que acabam por conformar algo *relativamente* distinto do padrão taylorista/fordista de acumulação. Ele se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada de computadores no processo produtivo e de serviços.

Percebe-se que os trabalhadores perdem seus postos de trabalho com o conseqüente aumento do desemprego. E, ainda, significa que utilizar-se-ão de discursos cuja argumentação é de que para que os trabalhadores não percam seus postos de trabalho e se encaixem nos padrões de “empregabilidade”, há a necessidade de uma permanente busca pela qualificação profissional, visando a formação de sujeitos com capacidade de responder às necessidades do mercado de trabalho no país. Formação essa que vem priorizando uma qualificação técnico-executora e burocrática, ainda que a mesma esteja sob o véu dos discursos oficiais e recomendações dos organismos internacionais de que a formação deve ser uma educação profissional e tecnológica, com vistas a formar sujeitos em condições de igualdade para disputarem quaisquer postos de trabalho, ou seja, os trabalhadores formados estariam em iguais condições de competirem por uma vaga no mercado de trabalho no Brasil, o que a nosso ver, é uma falácia, já que os trabalhadores formados com qualificação mais tecnicista, carecem de uma formação propedêutica.

No contexto de crise e de mundialização do capital, o Brasil, a partir da década de 1990, passa então a implementar programas de ajuste estrutural e de estabilização econômica para adequar o país à nova ordem econômica. Seguindo as recomendações do Consenso de Washington, o qual ocorreu em 1989, na cidade de mesmo nome, quando os organismos financeiros internacionais – Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) – reuniram-se a fim de avaliar as “reformas” econômicas em curso na América Latina. Segundo Behring (2008), previa a liberalização financeira e comercial; a

desregulação de mercados; a privatização de empresas estatais; a redução de gastos público-estatais; entre outras “reformas”, postas como o passaporte para a inserção dos países na dinâmica capitalista internacional.

Como indica Behring (2008, p. 175), para Bresser Pereira, aos ciclos econômicos correspondem ciclos de intervenção do Estado: após o Estado mínimo, o Estado social-burocrático e o neoliberal, “[...] a pressão seria na direção de uma espécie de Estado intermediário – nem liberal, nem intervencionista –, denominado por ele, de Estado Social-Liberal.

Segundo Behring, o processo de contrarreforma do Estado representou uma escolha político-econômica, “[...] a versão brasileira de uma estratégia de inserção passiva e a qualquer custo na dinâmica internacional”. (2008, p. 198). Para a autora, os ajustes e “reformas” processadas no Brasil se deram mediados pela inserção subalterna do país ao sistema capitalista mundial.

Desse modo, o Brasil foi marcado pela adoção de uma série de ajustes e contrarreformas pelo Estado no sentido da superação da crise capitalista, num contexto no qual assistiu-se a reformulações no cenário educacional brasileiro⁴, conformando-o para atender às requisições do mercado e aos interesses de manutenção de hegemonia do capital.

Impulsionada pelos países centrais, a subordinação às propostas, concepções e diretrizes dos organismos internacionais são escolhas políticas e econômicas⁵ dos burgueses das diversas formações sócio-históricas e econômicas dos países dependentes, no caso aqui específico, o Brasil. É um

⁴ Conforme destaca Guerra (2010, p. 726), na lógica do Estado neoliberal, o sistema educacional brasileiro passa a ser orientado segundo a racionalidade do mercado, o princípio da eficiência, numa perspectiva gerencial, valorizando-se “o quanto se produz, em quanto tempo e qual o custo do que é produzido”, de acordo com as metas dos organismos internacionais.

⁵ Segundo Lima (2005, p.93), através destas políticas é que o bloco dos países capitalistas centrais reorganiza o mundo para garantir a difusão do projeto burguês de sociabilidade, combatendo a influência do comunismo no cenário da Guerra Fria. Assim, “o fim da Segunda Grande Guerra delimita o início de uma nova era na qual a luta do capitalismo por sua sobrevivência desenrola-se em todos os continentes, pois onde não existem revoluções socialistas vitoriosas, existem fortes movimentos socialistas ascendentes” (FERNANDES, 1981, p. 253).

processo articulado e de pressão realizado pelos países centrais, pelos organismos internacionais, para se conseguir a permanente expropriação dos excedentes econômicos produzidos nos países periféricos, em articulação com a manutenção dos interesses políticos e econômicos daqueles que detém o poder em cada Estado. Mas há que se considerar que esse processo perverso de dominação não subtrai os conflitos de interesses específicos dos sujeitos burgueses com inserções distintas na sociedade.

Tem-se os inúmeros jargões de que um país com educação é um país nos trilhos do desenvolvimento, dentre tantos outros que vimos sendo difundidos. Tanto o Estado Brasileiro, quanto os organismos internacionais utilizam-se da educação como uma estratégia de disseminar a ideia de que um país que tem uma Política de Educação consolidada, possui potencialidades de superar as desigualdades histórico-sociais e econômicas, numa nítida construção de um ideário que se propõe a colocar a Política de Educação, desenvolvida pelo Brasil, como uma “tábua de salvação” para problemas que são estruturais do *modus operandi* do capital.

Ou seja, quanto a educação, o grande gargalo continuou sendo o embate entre os que defendiam um projeto de educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, não importando qual seria a origem socioeconômica, étnica, racial etc. Por outro lado, havia aqueles que eram a favor da subordinação dos direitos sociais em geral e, particularmente, da educação, ao desenvolvimento de uma prestação de serviços por diversas instituições públicas não estatais – leia-se privadas –, sob a argumentação da necessidade de diminuir gastos, já que o Estado é muito onerado com gastos em educação e, ainda, não presta serviços com eficiência, eficácia e efetividade – trinômio do gerencialismo na Administração Pública. Percebe-se aqui a satanização do que é desenvolvido no âmbito público e apologia ao mercado, favorecendo a abertura de escolas no âmbito privado, em todos os níveis da educação.

A proposta destacava, ainda, que a formação integral foi perdendo-se gradativamente em função da mesma correlação de forças ao se tratar do

embate entre educação pública e educação privada. Assim, o texto final aprovado pelo Congresso Nacional, em 1996, deixa claro, mais uma vez, a dualidade entre a última etapa da educação básica, que passa a denominar-se Ensino Médio, e a educação profissional.

É necessário fazer aqui a crítica à lógica privatista e mercantilizada que transferiu grande parte do patrimônio público nacional à iniciativa privada a baixos custos; todavia, deve ser acrescentado o reconhecimento da extrema sintonia que a contrarreforma da Educação tem, no que se refere aos pressupostos da lógica neoliberal que neles investiu. Desse modo, ao se pensar na perspectiva de favorecimento do mercado e de desprivilegiamento da Educação, enquanto uma política que busca uma formação propedéutica, totalizante, gratuita, laica e socialmente referenciada, o mercado, em conjunto e com o apoio do Estado Brasileiro, é que obteve êxito em suas propostas.

Foi-se percebendo uma diminuição do orçamento público junto às instituições federais de Educação. E, ao final desse período, conforme a lógica da contrarreforma, essas instituições deveriam estar prontas para buscar, por conta própria, conseguir pelo menos parte de seus recursos para funcionarem, mediante prestação de serviços de educação para a sociedade.

A Legislação Educacional no Brasil tem a preocupação com a formação de sujeitos capazes de analisar a realidade na qual estão inseridos, nos aspectos econômico, político, social e/ou cultural, visando realizar trabalhos com comprometimento ético, de maneira competente, em busca de contribuir com a transformação da sociedade, haja vista que a proposta da formação é totalizante.

Essa compreensão de educação não consiste, porém, na realidade dos estudantes do nosso país, seja por falta de divulgação, ou, de modo mais severo, por não termos uma estrutura consolidada no que se refere aos recursos financeiros, físicos, materiais e humanos. Ainda se perpetua, em nossa sociedade, a ideia dos filhos de pais que podem pagar pela Educação Básica virem a realizá-la em instituições privadas, objetivando que seus filhos venham a ter acesso a universidades públicas de renome e consolidadas no

Brasil. Ou seja, adota-se a postura em que se coloca a entrada em uma universidade como prioritária, em detrimento de uma formação integral para todos. Assim, o processo de contrarreforma da Política Educacional no Brasil – cujo início data de 2003, mas que, como já exposto, já contavam com ações anteriores a esta data –, deve-se destacar a alteração da LDB, através da Lei nº 11.741/08 (BRASIL, 2008a)⁶.

A Política de Educação no Brasil nos leva a perceber as ambiguidades e/ou redações que permitem compreensões diversas com relação à Política de Educação no Brasil, mediante a LDB. A prospecção é buscar um novo status no que se refere a pensar e implementar a educação como uma política de caráter formativo humano e integral. Isto é, que sejam formadas pessoas com conhecimento acerca da cidadania; que haja o reconhecimento de que o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura são elementos indissociáveis da formação humana integral; que a produção do conhecimento deve fazer parte do processo formativo desses sujeitos, incluindo-se a pesquisa como princípio pedagógico; e que o trabalho e a educação devem ser entendidos em uma visão prospectiva de princípio educativo.

5. CONCLUSÃO

O que se depreendeu dessa pesquisa é que o Brasil ainda mantém, na implementação da LDB, a dualidade na formação dos sujeitos inseridos nas diferentes escolas, desde a educação básica, até o ensino superior. Se percebe uma dualidade no sistema educacional brasileiro, que de um lado, busca desenvolver uma formação mais generalista e totalizante, e por outro

⁶ Lei que “Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.” Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 13 abr. 2016.

lado, há uma formação mais tecnicista e voltada para execução de determinadas atividades, junto às instituições educacionais do país. Além disso, foi possível perceber, ainda, uma maior estratificação de modalidades de cursos a serem ofertados para populações que, historicamente, foram discriminadas e ceifadas do direito de ter acesso à educação. Com a LDB, tais segmentos populacionais podem estar inseridos na escola, porém, em cursos simplificados e voltados para uma formação aligeirada e que os afastam da possibilidade de terem acesso à formação humana integral.

O que fica claro neste processo histórico-social implementado pelo Brasil desde os anos de 1990, é que há em curso e de maneira cada vez mais complexificada, uma contrarreforma do estado brasileiro, e esta tem uma substantiva aproximação com a contrarreforma educacional, também em curso no Brasil, com maior ênfase, após os anos 2000.

6.REFERÊNCIAS

ANTUNES, R._____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

BEHRING, E.R. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25 maio 2014.

_____. Casa Civil. Lei nº 11.741/08. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 jul. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 25 abr.2016.

COUTINHO, C.N. **Gramsci**:um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **Brasil, em compasso de espera:** pequenos escritos políticos. São Paulo: Hucitec, 1980.

_____. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina.** 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **A revolução burguesa no Brasil:** ensaio de interpretação sociológica. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.

GUERRA, Y. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e a distância. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 104, p. 715-736, out./dez. 2010.

LIMA, K. R. de S. **Reforma da Educação Superior nos anos de contra-revolução neoliberal:** de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula da Silva. 2005. 426f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2005.

MANDEL, E. **O capitalismo tardio.** Trad. Carlos Eduardo Silveira Matos. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política.** Livro I, v. 1. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 28. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MÉSZAROS, I. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOTA, A.E.; AMARAL, A. Reestruturação do capital, fragmentação do trabalho e Serviço Social. In: MOTA, A.E. **A nova fábrica de consensos:** ensaios sobre a reestruturação empresarial, o trabalho e as demandas ao Serviço Social. SP: Cortez, 1998.