

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

VINICIUS RENAN RIGOLIN DE VICENTE

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO: AS
IMPLICAÇÕES DA LEI N° 13.415/2017**

VINICIUS RENAN RIGOLIN DE VICENTE

**MARINGÁ
2019**

2019

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO: AS
IMPLICAÇÕES DA LEI N° 13.415/2017**

VINICIUS RENAN RIGOLIN DE VICENTE

**MARINGÁ
2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO: AS IMPLICAÇÕES DA
LEI N° 13.415/2017**

Dissertação apresentado por VINICIUS RENAN RIGOLIN DE VICENTE, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:

Prof(a). Dra. JANI ALVES DA SILVA MOREIRA

MARINGÁ
2019

VINICIUS RENAN RIGOLIN DE VICENTE

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO: AS IMPLICAÇÕES DA
LEI N° 13.415/2017**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Jani Alves da Silva Moreira (Orientadora) – UEM

Prof.^a Dr.^a Eliane Cleide da Silva Czernisz – UEL

Prof. Dr. João Paulo Pereira Coelho – UEM

SUPLENTE

Prof. Dr. Leonardo Dorneles Gonçalves (UFPel)

MARINGÁ, 15 DE FEVEREIRO DE 2019.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido sabedoria, a vida e por quem eu mantenho a fé.

À minha família, minha mãe Patrícia Marcelle Rigolin, meu pai Flávio Monteiro de Souza, meus irmãos, padrasto e quero agradecer de forma especial aos meus avós, Antônio Osvaldo Rigolin, Cleuza de Oliveira Rigolin e Aparecida Carleto pelos seus ensinamentos, apoio e exemplo de vida.

À minha companheira Fabiane Larissa da Silva Vargas, por me apoiar em todos os momentos da vida. Agradeço a sua paciência, confiança e incentivo que foram fundamentais para conclusão dessa pesquisa. À minha sogra Dulcileide da Silva.

À professora Dr.^a Jani Alves da Silva Moreira, por esta oportunidade de me aceitar como seu orientando no Mestrado em Educação do PPE da UEM. Agradeço muitíssimo a sua dedicação, prontidão e ensinamentos.

À banca de qualificação, professora Dr.^a Eliane Cleide da Silva Czernisz e professores, Dr. João Paulo Pereira Coelho e Dr. Leonardo Dorneles Gonçalves por terem aceitado o convite de participar da etapa de qualificação e da defesa e por terem contribuído significativamente com a pesquisa.

À Capes pela bolsa de produção científica, que muito ajudou para continuar e concluir os estudos de pós-graduação nesse Mestrado em Educação.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, Marcília Rosa Periotto, César de Alencar Arnaut de Toledo, Elma Júlia Gonçalves de Carvalho, Maria Luisa Furlan Costa, Maria Aparecida Cecílio, com quem pude aprender durante as disciplinas do curso.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI/CNPq), pelos estudos compartilhados de assuntos relevantes que contribuíram para a escrita da pesquisa. De modo especial, aos meus colegas de orientação Poliana Ferreira de Oliveira, Raquel Alessandra de

Deus Silva e Carlos Vinícius Ramos, esse último agradeço pelo companheirismo e amizade desde a graduação.

Aos colegas e professores do curso de Geografia que foram importantes ao longo da minha formação acadêmica, dentre eles, Tamires Gama, Joyce Melo e, de modo especial, ao meu amigo Zenóbio Pinheiro Junior por sempre ofertar auxílio e palavras sábias em momentos complexos. Aos professores e professoras, Dr. Claudivan Sanches Lopes, Dr.^a Adélia Aparecida Haracenko, Dr.^a Sueli de Castro Gomes e à professora Dr.^a Jeinni Kelly Pereira Puziol, pelo incentivo ao cursar o mestrado em Educação.

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”.

Paulo Freire

VICENTE, Vinicius Renan Rigolin. **POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO: AS IMPLICAÇÕES DA LEI Nº 13.415/2017**. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jani Alves da Silva Moreira, 2019.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a Reforma do Ensino Médio, aprovada por meio da Lei nº 13.415/2017 e se insere no Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI). Como problema de pesquisa elencou-se as seguintes questões norteadoras: Quais os antecedentes históricos e políticos do ensino médio no Brasil? Qual a relação da atual reforma do Ensino Médio com as recomendações das organizações e organismos internacionais? Quais as implicações da atual reforma do Ensino Médio na profissionalização docente? Quais as implicações das mudanças curriculares do Ensino Médio na formação educacional do jovem brasileiro? Para dar conta do proposto, a pesquisa qualitativa priorizou uma investigação teórica e documental sobre a história do ensino médio em escala nacional e a compreensão dos dispositivos legais que regulamentam o seu funcionamento, entre elas, a Constituição Federal (CF), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Lei nº 13.415/2017 que desencadeou novas mudanças no Ensino Médio. Tal encaminhamento foi necessário a fim de correlacionar à lógica das determinações políticas no contexto do neoliberalismo, sobretudo, após a reforma do Estado ocorrida no contexto de mundialização do capital. Trata-se de uma análise que compreendeu e elucidou a atual política da Reforma do Ensino Médio, a qual procurou-se analisar as influências das Organizações e Organismos Internacionais na elaboração e desenvolvimento dessa reforma política, como também elencar alguns de seus pontos específicos, tais como: a questão do notório saber; do itinerário formativo; da definição da área de conhecimento pelo jovem e também, a falta de acesso do estudante em relação a outros conhecimentos devido a escolha de um itinerário. Os resultados evidenciaram que a política educacional para ensino médio ao longo da história se delineou com base primordial na formação de indivíduos com competências mínimas para atuar no mercado de trabalho conforme a demanda. A atual reforma tem influência da UNESCO e Banco Mundial, que objetivam implantar os princípios da economia neoliberal no interior dos sistemas e das instituições de ensino, com intuito de mercantilizar o ensino médio e formar o trabalhador flexível para atender as necessidades do mercado global, Constatou-se ainda uma série de retrocessos, entre eles, a precarização da profissão docente, com a legalização do notório saber e a configuração do novo currículo, organizado em itinerários formativos, que possivelmente ampliará a desigualdade no tocante ao acesso ao ensino superior entre os jovens de classes sociais distintas.

Palavras-chave: Educação; Políticas Educacionais; Reforma do Ensino Médio; Organizações e Organismos Internacionais; Formação do jovem.

VICENTE, Vinicius Renan Rigolin. **EDUCATIONAL POLICIES FOR HIGH SCHOOL: THE IMPLICATIONS OF LAW N ° 13.415 / 2017**. 243 p. Dissertation (Master in Education) - State University of Maringá. Advisor: Prof. PhD. Jani Alves da Silva Moreira, 2019.

ABSTRACT

The present research aims to analyze the High School Reform, approved by the Law nº. 13.415 / 2017 and is included in the Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI) [Group of Studies and Research in Education Policies, Management and Financing of Education]. The following guiding questions were listed as the research problem: What are the historical and political backgrounds of high school in Brazil? What is the relationship between the current High School Reform and the recommendations of international organizations and institution? What are the implications of the current High School Reform on teacher professionalization? What are the implications of the curricular changes of High School in the educational development of the young Brazilian? To achieve this purpose, the qualitative research prioritized a theoretical and documentary investigation about the history of high school nationwide and the understanding of the legal provisions that regulate its operation, among them, the Constituição Federal (CF) [Federal Constitution], the Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) [Law of Guidelines and Bases of Education] and Law Nº. 13,415 / 2017 that triggered new changes in High School. Such referral was necessary in order to correlate with the logic of political determinations in the context of neoliberalism, above all, after the state reform occurred in the context of the globalization of capital. It is an analysis that understood and elucidated the current policy of the High School Reform, which sought to analyze the influences of International Organizations and Institutions in the elaboration and development of this political reform, as well as to list some of its specific points, such as: the notorious knowledge matter; of the formative itinerary; of the definition of the area of knowledge by the young person and also, the student's lack of access to other knowledge due to the choice of an itinerary. The results showed that the education policy for high school throughout history has been based on the formation of individuals with minimum skills to work in the labour market according to demand. The current reform is influenced by UNESCO and the World Bank, which aim to implant the principles of neoliberal economics within educational systems and institutions, in order to commercialise high school and train the flexible worker to meet the needs of the global market. There is also a series of setbacks, among them, the precariousness of the teaching profession, with the legalization of the well-known knowledge and the configuration of the new curriculum, organized in formative itineraries, which will possibly increase the unevenness regarding access to higher education among the young of different social classes

Keywords: Education; Educational Policies; High School Reform; International Organizations and Institutions; Youth Formation.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1: IDEB e as metas para o Ensino Médio (2005-2015)	152
Quadro 1: Quantidade de teses e dissertações com descritores “ensino médio”, “reforma do ensino médio” e “políticas para o ensino médio” no catálogo de teses e dissertações da Capes (2010-2016)	23
Quadro 2: Pesquisa com descritores na ANPED (2010 - 2016).....	25
Quadro 3: Resultados dos títulos dos trabalhos pesquisados na ANPED	26
Quadro 4: Principais documentos analisados nesta pesquisa	28
Quadro 5: Contexto de resistencia contra à Reforma do Ensino Médio	28
Quadro 6: Emendas que a Constituição Federal de 1988 sofreu no tocante à Educação	63
Quadro 7: Alíquotas da vinculação de recursos para a Educação do Brasil	74
Quadro 8: Alterações na Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	80
Quadro 9: Atuais programas do MEC que envolvem o Ensino Médio.....	84
Quadro 10: Estratégias prioritárias do Banco Mundial para Educação 2020	139
Quadro 11: Principais sujeitos envolvidos na Reforma do Ensino Médio.....	146
Quadro 12: Argumentos do Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio	150
Quadro 13: Taxas de reprovação e abandono no decorrer do Ensino Médio (2010 a 2015).....	152
Quadro 14: Lei nº 13.415/2017 – Reforma do Ensino Médio	159
Quadro 15: Comparativos de mudanças: o antes e o depois da atual Reforma do Ensino Médio.....	166
Quadro 16: Argumentos de resistência à Reforma do Ensino Médio.....	171
Quadro 17: Competências específicas das áreas do conhecimento: BNCC do Ensino Médio	187
Quadro 18: Principais pontos das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio	193

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CIEs	Conferências Internacionais de Educação
CLT	Consolidação do Trabalho
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EC	Emendas Constitucionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
CNE	Conselho Nacional de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GT	Grupo de Trabalho
GTs	Grupos de Trabalhos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICSID	Centro Internacional de Compensação Diferenças Relativas aos Investimentos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFC	Corporação Financeira Internacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INESC	Instituto de Estudos Socioeconômicos
IPES	Instituto de Estudos Políticos e Sociais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIGA	Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OOs	Organizações e Organismos Internacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programme for International Student Assessment -

	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Projeto de Lei
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNERA	Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária
PNUD	Programa das Nações Unidas para a Infância
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT	Partido dos Trabalhadores
REM	Reforma do Ensino Médio
SEB	Secretaria de Educação Básica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCH	Teoria do Capital Humano
TIMSS	Tendências Internacionais no Estudo da Matemática e das Ciências
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	31
3. MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL E AS RECOMENDAÇÕES DAS ORGANIZAÇÕES E ORGANISMOS INTERNACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO	93
3.1 ESTADO, POLÍTICAS NEOLIBERAIS E ENSINO MÉDIO.....	101
3.2 POLÍTICAS DO BANCO MUNDIAL PARA O ENSINO MÉDIO	124
4. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DA LEI 13.415/2017.....	143
4.1 REFORMAR PARA QUÊ? JUSTIFICATIVAS DA REFORMA: PROJETO DE APOIO À IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO	148
4.2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO, LEI Nº 13.415/2017: NOVA CONFIGURAÇÃO.....	158
4.3 O PAPEL DO PROFESSOR: RUMOS E ORIENTAÇÕES	172
4.4 FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E A BNCC DO ENSINO MÉDIO	185
4.5 ITINERÁRIO FORMATIVO E A ESCOLHA DA PROFISSÃO: O FUTURO DO JOVEM NO BRASIL	201
5. CONCLUSÃO	211
REFERÊNCIAS.....	222

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa situa-se especificamente no âmbito das mudanças políticas educacionais ocorridas no Brasil a partir da transição do governo de Dilma Vana Rousseff (2011 - 2016) para o de Michel Miguel Elias Temer Lulia (2016 - 2018), oficializada em 31 de agosto de 2016. O estudo tem como propósito compreender e analisar a política de Reforma do Ensino Médio (REM)¹ a partir da aprovação da Lei nº 13.415/2017, a fim de explicar suas implicações na formação e aprendizagem do jovem brasileiro².

A REM é uma modificação estrutural no sistema atual do ensino médio que foi proposta primeiramente por Medida Provisória³ nº 746/2016 (BRASIL, 2016c). A caracterização de uma Medida Provisória é de que esse encaminhamento enquanto instrumento com força de lei, adotado pelo Presidente da República, em casos de relevância e urgência, produz efeitos imediatos, mas depende de aprovação do Congresso Nacional para transformação definitiva em lei. Seu prazo de vigência é de sessenta dias, prorrogáveis uma vez por igual período. Se não for aprovada no prazo de quarenta e cinco dias, contados da sua publicação, a MP tranca a pauta de votações da Casa em que se encontrar, na Câmara ou no Senado, até que seja votada (BRASIL, 1988).

De acordo com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a MP 746 “[...] mantém vício de origem, de forma e de conteúdo por não se pautar no debate democrático e nas reivindicações sociais, bem como não atender os requisitos de relevância e urgência requeridos pelo art. 62 da Constituição” (2018, p.93). Para a CNTE (2018), a MP 746 esteve em sintonia com a E.C 95/2016 (BRASIL, 2016b) que congelou os gastos públicos por 20 anos, o qual manteve a lógica neoliberal restritiva de direitos para o ensino médio.

1 A partir daqui utilizaremos nessa pesquisa a sigla REM para denominar Reforma do Ensino Médio.

2 De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) considera-se população jovem no Brasil os indivíduos que estão na faixa etária de 15 a 24 anos de idade (IBGE, 1999).

3 A Medida Provisória é um instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República, em casos de relevância e urgência. Produz efeitos imediatos, mas depende de aprovação do Congresso Nacional para transformação definitiva em lei. Seu prazo de vigência é de sessenta dias, prorrogáveis uma vez por igual período. Se não for aprovada no prazo de 45 dias, contados da sua publicação, a MP tranca a pauta de votações da Casa em que se encontrar (Câmara ou Senado) até que seja votada. Fonte: <http://www2.camara.leg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/medida-provisoria>.

Desse modo, os principais afetados serão a população e, em especial, as metas do PNE, Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que buscam ampliar o financiamento e aumentar as matrículas nas instituições de ensino com qualidade.

Nesse contexto, a Medida Provisória foi posta em funcionamento para produzir efeito imediato e evitar um prejuízo pela morosidade da aprovação de uma lei. Pode-se salientar que a MP nº 746/16 não havia a necessidade de ser posta em funcionamento legal, visto que a REM dependeria da elaboração e aprovação da BNCC, que foi aprovada somente em 04 de dezembro de 2018⁴, assim, esta medida não possuía um caráter emergencial.

A Medida Provisória foi aprovada pelo Congresso Nacional e se transformou na Lei nº 13.415/2017 sancionada pelo presidente Michel Temer e pelo ministro da educação José Mendonça Bezerra Filho em 16 de fevereiro de 2017. A implantação da reforma está atrelada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵, conjunto de orientações que deve nortear os currículos (BRASIL, 2016).

Em decorrência da maneira aligeirada que foi imposta, a MP N°746, desencadeou-se polêmicas e críticas em uma parcela da sociedade, pois a alteração de alguns artigos da lei sem modificar o seu conjunto, produziu contradição com a Lei nº 9.394/96 (LDBEN), que estabelece as diretrizes e base da educação nacional (SIMÕES, 2016).

Carrano (2017), em seu artigo para a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), relatou que, pela maneira como foi aprovada, a REM está sendo imposta aos jovens e destaca que o governo federal em mandato naquele período não teria a legitimidade para avançar com processos de mudanças importantes e grandes para a escola pública no Brasil e que a nova lei se baseia no princípio antigo de hierarquização social.

4 O parecer sobre a BNCC do ensino médio foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação no dia 4 de dezembro de 2018 e homologado pelo Ministério da Educação no dia 14 de dezembro. A resolução que institui a BNCC foi publicada no Diário Oficial da União no dia 18 de dezembro (Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018). Vale salientar que no dia 22 de dezembro de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Fonte: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/222530733/dou-secao-1-18-12-2018-pg-120>>. Acesso em 12 jan. 2019.

5 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Ao determinar a estrutura do ensino médio por áreas de conhecimentos e profissionalização, concretiza-se a descentralização e limita o direito, pois ao estabelecer esse novo formato, o estudante do ensino médio terá que escolher um itinerário formativo e por consequência não acessará as informações produzidas pelas outras áreas que produzem ciência. Desse modo, a política de REM possui sentido oposto em relação ao que versa a atual LDBEN, “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” e “[...] pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Art. 3º, II, III, BRASIL, 1996), porque ao determinar itinerários formativos ao longo do ensino médio, o aluno terá que escolher uma área de conhecimento para cursar e conseqüentemente estará restrito de outras aprendizagens e concepções que serão ofertadas nos demais itinerários formativos.

As reformas das políticas curriculares em andamento delineiam que o novo currículo será estruturado pela BNCC, comum a todas as instituições escolares do Brasil, contemplando desde a educação infantil até o ensino médio. A base determina as competências e conhecimentos que são ofertados aos estudantes, cujo o currículo está dividido entre conteúdo comum e assuntos específicos de acordo com o itinerário formativo escolhido pelo aluno. As disciplinas de língua portuguesa e matemática continuam obrigatórias nos três anos do ensino médio e o restante do tempo será dedicado ao aperfeiçoamento do estudante conforme itinerário formativo escolhido (BRASIL, 2016).

Os representantes políticos que votaram a favor da aprovação da Lei nº 13.415/17, afirmam e defendem-na como um avanço, argumentam que aproximará cada vez mais as instituições de ensino da realidade dos educandos, contemplando os novos requisitos profissionais e exigências do mercado de trabalho. Como consta no site do Ministério da Educação, “[...] o ensino médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho” (BRASIL, 2016). Ainda, acreditam que cada indivíduo poderá guiar-se pelos sonhos e vocações, tanto para continuar estudando e chegar ao nível superior de ensino ou para se colocar no mundo do trabalho (BRASIL, 2016).

Contudo, pode-se perceber com a referida lei, que existe uma preocupação no que tange ao sentido mercadológico em detrimento ao educacional, pois desta

maneira, busca-se capacitar os jovens com competências mínimas no ensino médio e a sua inserção imediata no mercado de trabalho. A atual lei de REM, tem sua estrutura parecida com a LDBEN para o Ensino de 1º e 2º graus, Lei nº 5692/71. O que pode caracterizar como um processo de retrocesso histórico no que tange a proposta de itinerário formativo. Para melhor entender essa questão, destaca-se abaixo o artigo 4º da LDBEN de 1971 o qual a atual REM apresenta similaridades com a antiga lei.

Art.4º § 3º e 4º. Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. § 3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins. § 4º Mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos (BRASIL, 1971).

De acordo com as análises de Simões (2016), ao determinar itinerários formativos de forma precoce, pode levar parte dos jovens ao final do ensino médio, a passarem por um drama pela escolha compulsória ou precipitada.

Diante da problemática da pesquisa apresentada, salienta-se que o interesse do pesquisador pelo tema em questão se dá devido à necessidade de analisar como as alterações políticas na estrutura do ensino médio, por meio da atual reforma, poderão influenciar a formação do jovem no Brasil. Ainda, acentua-se que esse interesse está assentado na compreensão de como ocorreu o processo de definição da política educacional com a intenção de analisar essas implicações na formação do jovem estudante do ensino médio.

Nesse âmbito, pode-se assim elencar as questões a que nos propomos investigar: Quais os antecedentes históricos e políticos da REM no Brasil? Qual a relação da REM com as recomendações das organizações e organismos internacionais? Quais as implicações da REM na profissionalização docente? Quais as implicações das mudanças curriculares do Ensino Médio na formação educacional do jovem brasileiro? Buscar-se-á compreender os possíveis impactos

no que tange à formação na etapa final da educação básica no Brasil, além de evidenciar a representação histórica do real significado de aprovação dessa reforma no contexto atual a fim de explicitar suas implicações para o trabalho docente e a formação do jovem.

Tais inquietações nos fizeram pensar na estruturação e organização dessa pesquisa, cujo objetivo geral é estudar e analisar a política de REM por meio da aprovação da Lei nº 13.415/2017, a fim de explicar as implicações na formação e aprendizagem do jovem no Brasil. Como objetivos específicos, busca-se estudar os pressupostos históricos e políticos presentes nas Constituições Federais e nas Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional e relacioná-los com a atual REM; procura-se analisar os propósitos e orientações das Organizações e Organismos Internacionais (OOs⁶) no tocante à REM; e estudar as definições das políticas internacionais e suas inferências tanto em relação ao trabalho docente e à formação do jovem brasileiro com a REM.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa de análise crítica documental, utilizou-se como referencial teórico-metodológico a compreensão pautada na concepção da ciência da História, de que os homens em sociedade são produto, autores e atores da sua própria História, pois “[...] não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (MARX, 1986, p.37). O conceito de trabalho é uma das categorias fundamentais para a análise aqui proposta. O trabalho apenas pelo seu viés positivo, ao contrário, buscou compreender a relação trabalhador e produção e conseqüente alienação do homem que trabalha. Nas análises de Marx, preconiza-se que:

[...] Primeiro, que o trabalho é externo (Ausserlich) ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sabe bem, mas infeliz, que não se desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua physis e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é portanto voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. [...] Finalmente, a externalidade (Ausserlichkeit) do trabalho aparece para o trabalhador como se [o

6 Nessa dissertação optamos por utilizar a sigla OOs para denominar Organizações e Organismos Internacionais. Essa sigla não é oficial. Nos referimos aos OOs pertencentes ao Sistema da Organização das Nações Unidas.

trabalho] não fosse seu próprio, mas de um outro, como se [o trabalho] não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro. Assim, como religião e auto-atividade de fantasia humana, do cérebro e do coração humanos, atua independentemente do indivíduo e sobre ele, isto é, como atividade estranha, divina ou diabólica, assim também a atividade do trabalhador não é a sua auto-atividade. Ele pertence a outro, é a perda de si mesmo (MARX, 2004, p.82-83).

Desse modo, a alienação do homem principia-se na divisão do trabalho e, de acordo com Ferreira Jr e Bittar (2008), o homem que é submetido a esta divisão passa a ser um homem unilateral e incompleto. Na sociedade baseada na propriedade privada, o processo de humanização fica restrito pela alienação em relação aos objetos que o próprio homem produz.

Os homens condicionados pelo desenvolvimento das forças produtivas estabeleceram, entre si, relações sociais e políticas, que acarretaram na produção das ideias, da linguagem, das ideologias e as representações da consciência que estão relacionados à atividade de troca material dos sujeitos. Ao produzirem os seus meios de existência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 2001). Dessa forma definem os autores que:

[...] a moral, a religião, a metafísica e todo o restante da ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, perdem logo toda a aparência de autonomia. Não tem história, não têm desenvolvimento; ao contrário, são os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento (MARX; ENGELS, 2001, p.19-20).

Ao considerar que a consciência do homem é determinada pela condição material, é necessário que os indivíduos superem as suas necessidades essenciais. Assim, segundo Leonel (1992, p. 49), “[...] a materialidade toma a forma de consciência, unindo teoria e prática, e não mais da consciência contaminada da matéria”.

A consciência da luta de classes é fundamental na compreensão da definição das políticas educacionais, pois compete à classe oprimida, a sua superação. O Estado tido como regulador das relações sociais está vinculado aos interesses das classes dominantes, “[...] o Estado, por baixo das aparências

ideológicas de que necessariamente se reveste, está sempre vinculado à classe dominante e constitui o seu órgão de dominação” (MARX; ENGELS, 1998, p. 31).

Na sociedade de classes, a classe trabalhadora vende a sua força de trabalho para os donos dos meios de produção, o qual a fonte de lucro para os últimos consiste na exploração da força de trabalho, por meio da mais-valia⁷. “Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital” (MARX, 1984, p. 105).

As sociedades existentes no decorrer da história se firmaram nas diferenças entre classes opressoras e classes oprimidas. Todavia, mesmo oprimida é necessário que essa classe tenha condições mínimas de sobrevivência. Dessa maneira, é necessário entender as condições estabelecidas e preconizadas pelos autores como:

A condição mais essencial para a existência e a dominação da classe burguesa é a acumulação da riqueza nas mãos de particulares, a formação e o aumento do capital; a condição do capital é o trabalho assalariado. O trabalho assalariado baseia-se exclusivamente na concorrência dos operários entre si. O progresso da indústria, cujo agente involuntário e passivo é a própria burguesia, substitui o isolamento dos operários, resultante da concorrência, por sua união revolucionária resultante da associação. Assim, o desenvolvimento da grande indústria abala sob os pés da burguesia a própria base a qual ela produz e se apropria dos produtos. A burguesia produz, acima de tudo, seus próprios coveiros. Seu declínio e a vitória do proletariado são igualmente inevitáveis (MARX; ENGELS; 2001, p. 77).

A investigação histórica se coloca como ciência, pois é, ao mesmo tempo, teoria e prática, e estudar como a escola passa a ser luta de classes, é fundamental, pois “[...] a história é exatamente a realização das lutas de classe que Marx define, na Ideologia Alemã, como sendo a passagem da pré-história para a História, ou seja, do capitalismo para o socialismo” (BARRIGUELLI, 1982).

7 Durante uma parte da jornada (necessária), produz-se o salário pago ao trabalhador. Na outra parte (excedente) o trabalhador produz a riqueza a mais, não paga, o excedente econômico, apropriado sob a forma de mais-valia pelo capitalista. Portanto, a mais-valia é constituída na produção social, enquanto a sua realização, a sua transformação em capital-dinheiro, depende do comércio, da circulação. Fonte: http://www.lemarx.faced.ufba.br/arquivo/marx_engels_aspectos_vidaeobra.pdf

De acordo com Marx (1984), como já afirmado aqui, o modo de produção da vida material condiciona, o processo da vida social, política e intelectual, influenciando a forma como o homem pensa e organiza suas leis e seu modelo de vida, sua política educacional. A educação, neste sentido, deve proporcionar a interpretação da realidade concreta pela materialidade histórica, com intuito de conscientizar os educandos.

Dessa forma, com o intuito de estudar a atual REM, por meio da aprovação da Lei nº 13.415/2017, tem-se como princípio a compreensão da base material das condições existentes no seio da sociedade, a fim de entender, historicamente, os processos de alterações na política e na estruturação do ensino médio, bem como, as suas implicações assentadas na conjuntura política, econômica e social atual. Partiu-se do pressuposto metodológico de que a realidade é um todo complexo e está em constantes relações com suas partes.

Para melhor compreensão referente às análises e discussões de pesquisa já realizadas sobre o tema REM, optou-se por apresentar um estado do conhecimento, no período que compreende os anos de 2010 a 2016, a fim de demonstrar as pesquisas e temas decorrentes do objeto de pesquisa. A escolha desse período justifica-se pela necessidade de retornar às produções que antecederam a pesquisa e, assim, trazer à tona os principais assuntos relacionados ao tema.

A busca por pesquisas já realizadas sobre a temática da REM traz contribuições importantes para a nossa investigação, pois possibilita identificar os padrões gerais do que já foi apresentado e publicado na área para avançarmos nas contribuições do debate na área e identificar o que difere a pesquisa aqui proposta. Importante desnudar a diferenciação entre estado do conhecimento e estado da arte. Ao discorrer sobre o estado da arte, Luna (2011) destaca:

O objetivo desse tipo de trabalho é descrever o estado atual de uma dada área de pesquisa: o que já se sabe, quais as principais lacunas, onde se encontram os principais entraves teóricos e/ou metodológicos. Entre as muitas razões que tornam importantes estudos com esse objetivo, deve-se lembrar que elas constituem uma excelente fonte de atualização para os pesquisadores fora da área na qual se realiza o estudo, na medida em que condensam os pontos importantes do problema em questão (LUNA, 2011, p.87-88)

O autor ainda explana sobre como localizar e identificar materiais potencialmente relevantes, como, por exemplo, as bibliotecas que contam com fichários com diferentes entradas (autor, assunto, periódicos, teses e dissertações), sumário de publicação, além dos bibliotecários que nos ajudam nessa consulta. Ainda em relação aos locais para busca de materiais, Luna salienta que “[...] a Capes tem mantido um banco de teses e publicado a relação anual de teses defendidas em qualquer área” (LUNA, 2011, p.94). De acordo com o autor, essa prática vem sendo executada desde 1982, pela Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPED, todavia, apenas para trabalhos em educação.

O que se propõe não é trazer um estado da arte sobre o tema, mas um estado do conhecimento em algumas plataformas previamente selecionadas a fim de expor um melhor entendimento sobre como a temática foi tratada. Realizou-se um breve levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes⁸, acerca de trabalhos que trataram do tema proposto. Do mesmo modo, foi realizado um levantamento no site da ANPED. Utilizou-se um conjunto de três descritores associados para delimitar o trabalho, a saber: “reforma do ensino médio”, “ensino médio” e “políticas para o ensino médio”.

Na base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, no qual se encontram pesquisas relacionadas com o tema de estudo, foi realizado a busca no site por meio dos descritores mencionados. Ao elaborar a busca, optou-se por filtrar os anos de 2010 a 2016, em nível de mestrado e doutorado para área de conhecimento com o subitem: educação. Desse modo, obteve-se os seguintes dados:

Quadro 1: Quantidade de teses e dissertações com descritores “ensino médio”, “reforma do ensino médio” e “políticas para o ensino médio” no catálogo de teses e dissertações da Capes (2010-2016)

Ano	Dissertações (D)	Teses (T)
2010	1568 D	444 T
2011	1648 D	439 T
2012	1672 D	464 T
2013	945 D	290 T

8 CAPES. **Catálogo de teses e dissertações.** Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em :07 fev. 2018.

2014	908 D	345 T
2015	1034 D	342 T
2016	1031 D	399 T
Total	8806 D	2723 T

Fonte: Elaborado pelo autor (2018), com base na Capes (2018).

Por meio das informações do quadro 1, pode-se perceber que o período entre os anos de 2010 a 2012 apresentou os maiores números de produções, tanto em dissertações, como em teses. A retomada do aumento do quantitativo de pesquisas de mestrado e doutorado a partir do ano de 2015, pode ser explicado devido a REM aprovada em 2017, que tende a ampliar ainda mais o quantitativo de estudos com relação à temática, com intuito de explicar diversas questões dessa reforma. De 2010 a 2016, o total de dissertações relacionadas com os descritores usados foi de 8806 e 2723 teses. Diante do exposto, nota-se que é um número significativo de pesquisas, contudo não são trabalhos que tratam necessariamente da REM, Lei nº 13.415/2017. Nessa busca, foram filtrados outros temas que envolvem as políticas em educação. Este levantamento, realizado por meio de descritores de buscas no campo de pesquisa da Capes, ficou extenso, o que somente possibilitou ter um parâmetro amplo das pesquisas desenvolvidas sobre o tema estudado.

Outro meio de busca que foi utilizado para verificar o estado de conhecimento da temática estudada foi o site da ANPED⁹. Trata-se de uma associação sem fins lucrativos que agrupa professores e estudantes vinculados aos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação e também pesquisadores de demais áreas. A ANPED é subdividida em vinte e três grupos de trabalhos (GTs)¹⁰, que têm como objetivo socializar os conhecimentos produzidos pelos pesquisadores. Além disso, os grupos de trabalho permitem aprofundar o

9 ANPED. Biblioteca. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/biblioteca>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

10 GT 2 – História da Educação; GT 3 – Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos; GT 4 – Didática; GT 5 – Estado e Política Educacional; GT 6 – Educação Popular; GT 7 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos; GT 8 – Formação de Professores; GT 9 – Trabalho e Educação; GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita; GT 11 – Política da Educação Superior; GT 12 – Currículo; GT 13 – Educação Fundamental; GT 14 – Sociologia da Educação; GT 15 – Educação Especial; GT 16 – Educação e Comunicação; GT 17 – Filosofia da Educação; GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas; GT 19 – Educação Matemática; GT 20 – Psicologia da Educação; GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais; GT 22 – Educação Ambiental; GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação; GT 24 – Educação e Arte.

debate sobre interfaces da educação, e ainda definem atividades para as Reuniões Científicas Nacionais e Regionais da ANPED.

Em relação aos campos de pesquisas de cada GT, o tema estudado e analisado por esta pesquisa possui maior conexão com as publicações dos seguintes Grupos de Trabalhos (GT): (GT) 5, denominado de “Estado e Política Educacional”; (GT) 09, denominado de “Trabalho e Educação”; e o (GT)12, denominado “Currículo”. Por esse motivo, optou-se por pesquisar nesses três grupos de trabalho. Ao acessar o banco de busca na biblioteca dos três grupos supracitados, foram inseridos os seguintes descritores: “Ensino médio”, “Políticas para o ensino médio” e “Reforma do ensino médio”. Desse modo, obteve-se o seguinte resultado conforme o Quadro 2:

Quadro 2: Pesquisa com descritores na ANPED (2010 - 2016)

Termos	Quantidade (GT 5)	Quantidade (GT 9)	Quantidade (GT 12)
Ensino médio	9	11	2
Políticas para o ensino médio	1	0	2
Reforma do Ensino Médio	1	2	1

Fonte: Elaborado pelo autor (2018), com base na ANPED (2018).

Percebe-se que o Grupo de Pesquisa (GT) 9 é o grupo que possui mais trabalhos publicados na área. Nesse levantamento, notou-se que apenas alguns trabalhos divulgados tratam sobre a Reforma do Ensino Médio e outros temas relacionados aos seus desdobramentos tais como: políticas educacionais para o ensino médio, currículo e a formação do jovem para o trabalho.

A seguir, no Quadro 3, são apresentados os títulos das pesquisas, autores, o GT e o evento em que os trabalhos foram apresentados, as publicações foram encontradas no site da ANPED, na aba biblioteca, e possuem maior relação com temática dessa dissertação. Para a localização desses estudos, utilizou-se os termos “Reforma do ensino médio”, “Políticas para o ensino médio” e “Ensino médio”. Esse levantamento foi realizado na biblioteca do GT nº 05, 09 e 12:

Quadro 3: Resultados dos títulos dos trabalhos pesquisados na ANPED

Título	Autores/Instituição	Grupo de Trabalho	Agência Financiadora	Evento/Ano
1. (Con) formação para um trabalho competente: a reforma do ensino médio no Brasil (1998-2002)	Flávio Anício Andrade- UNESA	GT 09 – Trabalho Educação	**	27ª Reunião 2004
2. Os PCN para o ensino médio: possibilidades e limites	Celso Carvalho – Uninove	GT 05 – Estado e Política Educacional	**	28ª Reunião 2005
3. Continuidades e/ou rupturas nas políticas para o ensino Médio e educação profissional	Savana Diniz Gomes Melo- CEFET-MG/FAE-UFMG	GT 05 – Estado e Política Educacional	**	29ª Reunião, 2006
4. Possibilidades do ensino médio integrado diante do Financiamento público da educação	Ramon Oliveira – UFPE	GT 09 – Trabalho Educação	**	30ª Reunião 2007
5. Os intelectuais e a construção de uma proposta Hegemônica para o ensino médio brasileiro	Valdirene Alves de Oliveira – UEG	GT 05 – Estado e Política Educacional	*	36ª Reunião 2013
6. Políticas para o ensino médio: Recontextualizações no contexto da prática	Jean Mac Cole Tavares Santos – UERN	GT 12 – Currículo	CNPq	36ª Reunião 2013
7. Um breve exame das políticas curriculares para o ensino Médio na América Latina	Roberto Rafael Dias da Silva – UFFS	GT 12 – Currículo	CNPq	37ª Reunião 2015
8. Formação no ensino médio, escola e juventude: preparar Para quê?	Carlos Antônio Giovinazzo Jr. – PUC/SP	GT 05 – Estado e Política Educacional	*	37ª Reunião 2015
9. Ensino médio integrado a educação profissional: formação Para a emancipação ou formação para o	Jaqueline Ferreira de Almeida – UFES	GT 09 – Trabalho Educação	*	37ª Reunião 2015

mercado?				
----------	--	--	--	--

* Não informado pelo autor

** Sem financiamento

Fonte: Elaborado pelo autor (2018), com base na ANPED (2018).

Em relação ao conteúdo das pesquisas levantadas no site da ANPED, no espaço biblioteca, por meio dos descritores “Reforma do ensino médio”, “Políticas para o ensino médio” e “Ensino médio”, percebe-se que as temáticas das pesquisas são diversas e tratam de subtemas como: ensino médio politécnico, ensino médio integrado ao trabalho, ensino médio integrado com o ensino técnico, ensino médio integrado com o ensino profissional e a crise de identidade política para o ensino médio.

As pesquisas publicadas e disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e no espaço biblioteca da ANPED, permitiram ao pesquisador a compreensão do que já foi estudado e de que maneira foram abordadas as pesquisas relacionadas ao tema. Possibilitou também desenvolver novos rumos na busca da sua problemática ao longo da delimitação da pesquisa, com a intenção de apresentar análises relevantes que contribuem para a produção do conhecimento relacionado às políticas atuais para a REM. Importante destacar que os documentos oficiais e internacionais serão analisados para servir de material empírico de pesquisa, a fim de entender a produção da política para a REM, pautado em Evangelista (2012, p. 42), considera-se que:

[...] tais materiais – oriundos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais que gravitam em sua órbita – expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais.

Esses documentos foram coletados via Rede Internet nos sites do Banco Mundial, Organização das Nações Unidas (ONU), Ministério da Educação (MEC) e outras plataformas. O quadro 4, apresenta os principais documentos que foram selecionados para a análise documental.

Quadro 4: Principais documentos analisados nesta pesquisa

Ano	Documento	Fonte
1967 e 1988	Constituições do Brasil	Brasil – Casa Civil
1961, 1971 e 1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Brasil – Casa Civil
2014	Projeto de apoio à implementação do novo ensino médio: documento preparatório para a carta consulta à Comissão de Financiamentos Externos - COFIEEX.	Brasil – Ministério da Educação
2017	Lei nº 13.415/2017	Brasil – Casa Civil

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Pesquisadores, organizações e entidades se manifestaram contra a REM, pois entende-se que a proposta representa o esvaziamento de uma educação de qualidade e criticaram a retomada de antigas perspectivas elitistas de separação da formação humana segundo origens sociais dos estudantes. O quadro 5 apresenta algumas notas de repúdio, moção de repúdio e pareceres emitidos por associações, instituições e estudiosos.

Quadro 5: Contexto de resistência contra à Reforma do Ensino Médio

Título da nota	Autor/ Instituição/Associação	Ano de publicação
Nota pública da ANPEd sobre a Medida Provisória do Ensino Médio	ANPED	2016
Vozes dissonantes na reforma do ensino médio	ANPED - Carlos Artexes Simões	2016
Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio sobre a Medida Provisória	ANPED	2016
Nota de repúdio à reforma do ensino médio	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz	2016
MP do Ensino Médio: tragédia que substitui “tragédia”	Luiz Carlos de Freitas	2016
Ensino médio: elite atrasada descarta arte e educação física	Luiz Carlos de Freitas	2016
Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres	Gaudêncio Frigotto	2016
Ensino Médio: modelo subserviente para um país dependente	Luiz Carlos de Freitas	2016
A MP do Ensino Médio – ponte para o passado.	Luciano Mendes de Faria Filho	2016
Nota pública da ABEM sobre a Medida Provisória Nº 746 que altera o Ensino Médio	Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)	2016

Uma cilada autoritária para privatizar a educação	Paulo Pimenta	2016
Por que devemos nos opor à reforma do Ensino Médio defendida pelo MEC?	Danilo Magrão e Mauro Sala	2016
A Reforma do Ensino Médio e a mentira da escolha do “itinerário formativo”	Mauro Sala	2016
Associação Brasileira de Currículo se manifesta sobre a MP 746	Associação Brasileira de Currículo (ABDC) e o GT 12 da ANPED	2016
Nota pública da SBF sobre a Medida Provisória do ensino médio	Sociedade Brasileira de Física (SBF)	2016
Nota sobre a Medida Provisória n.º 746/2016 – MP da Reforma do Ensino Médio.	Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC)	2016
Reforma de Temer legaliza o “apartheid educacional” no Brasil	Gaudêncio Frigotto	2016
Moção contrária à Reforma do Ensino Médio	Unicamp – Deliberação n.º 238/2016	2016
Moção contrária à reforma do Ensino Médio	Universidade Federal Do Recôncavo Da Bahia	2016
Moção sobre a Medida Provisória do Novo Ensino Médio: Apoio ao Manifesto Do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. Não ao esfacelamento do Ensino Médio.	Universidade Federal do Piauí	2016
Aprovada Moção de Repúdio à reforma do Ensino Médio	Sofia Cavedon (PT)	2016
Reforma do Ensino Médio - entenda o que está em jogo e as vozes desconsideradas no processo	ANPED - Camila Shaw	2017
De Olho na Mídia: Reforma do Ensino Médio	ANPED	2017
Nota pública da SBPC ao MEC sobre reforma do Ensino Médio	ANPED	2017
Moção sobre a reforma do Ensino Médio	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)	2017
O desmonte da escola pública e os efeitos da reforma do Ensino Médio: exclusão, precarização, privatização, desresponsabilização do Estado	ANPED	2018
Moção de Repúdio à aprovação de diretrizes para o Ensino Médio pelo CNE.	ANPED	2018

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Por meio da leitura das notas de repúdio informadas no quadro 5, foi possível verificar argumentos que criticam a forma autoritária da política que foi instituída e representam uma forma de enfrentamento ao delineamento da política. As notas referendadas também tecem críticas quanto ao conteúdo da reforma. Ressaltam suas limitações, dentre elas destaca-se o fatiamento do

currículo em cinco ênfases ou itinerários formativos que implica na negação do direito a uma formação básica comum e resultará no reforço das desigualdades de oportunidades educacionais, já que nem todas as instituições de ensino terão condições de oferecer todos os itinerários.

Na tentativa de oferecer subsídios para pensar a respeito das questões apresentadas, organizou-se este estudo em seções. Essa primeira seção apresentou breve discussão sobre o tema estudado, os objetivos da pesquisa, o problema e a justificativa para a sua realização, a metodologia e o estado do conhecimento do objeto investigado.

A seção dois discutirá os pressupostos históricos e políticos presentes nas Constituições Federais de 1967 e 1988 e nas Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1961, 1971 e 1996, com intuito de correlacionar e tecer algumas considerações com a atual REM.

Abordar sobre os propósitos e orientações das OOs, em especial do Banco Mundial, no tocante à REM, destacando suas influências na organização das políticas educacionais é o foco das discussões apresentadas na seção três.

A seção quatro apresenta as justificativas por parte do Governo Federal para angariar recursos e implementar a REM. Além disso, expõe seu novo formato e as principais consequências dessa reforma em relação ao trabalho docente, a fim de abordar a análise sobre o notório saber e o currículo por meio das questões atinentes à Base Nacional Comum Curricular que já foi aprovada. Ainda, analisa-se as implicações da REM na formação do estudante. Dentre as questões abordadas, destaca-se o itinerário formativo e as consequentes restrições à outras áreas do conhecimento; também se discute sobre as implicações dessa reforma na formação do jovem estudante.

Por fim, nas considerações finais, expressam-se as reflexões e inferências acerca dos dados da pesquisa, a fim de destacar suas contribuições para a compreensão da política educacional da REM e suas implicações para as políticas e gestão que estão em disputa no atual contexto.

2. PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Esta seção tem como objetivo estudar os pressupostos históricos e políticos do ensino médio no Brasil a fim de retomarmos a compreensão histórica dessa etapa da educação básica e estabelecermos análises e comparações com o atual contexto histórico no qual vivencia-se uma nova REM. Para tanto, optou-se por retomar a conjuntura econômica e política que influenciaram na organização e estruturação da atual legislação educacional do país.

Trata-se de uma análise de caráter documental, na qual realizou-se um levantamento de leis e documentos oficiais e internacionais que regulamentaram e regulamentam a educação de ensino médio no Brasil a fim de analisar seus pressupostos históricos e seus possíveis desdobramentos, implicações e consequências que permanecem na atual REM.

No Brasil, durante aproximadamente quatro séculos, a economia esteve essencialmente baseada na agro exportação que tinha em sua gênese o trabalho escravo, caracterizava-se assim um volume ínfimo de sujeitos com direitos de pessoa e propriedade e uma massa de indivíduos sem direitos (SCHWARTZ, 1988). Nesse sentido, na sociedade escravocrata, a educação era estimada como atividade de pouca relevância e importância. Cabendo aos sujeitos pertencentes às camadas inferiores na sociedade colonial a atribuição do trabalho braçal e/ou manual.

A educação brasileira durante os períodos colonial e imperial tinha a função de formar a elite da sociedade – pequeno contingente de pessoas - para a execução das profissões liberais e exercícios político burocráticos. Para estas pessoas, predominava o ensino humanístico e elitista (NASCIMENTO, 2007).

Na segunda metade do século XIX, a nova fase do capitalismo monopolista imperialista promoveu mudanças em escala global que chegaram aos países subdesenvolvidos como novos locais para serem empreendidos. No entendimento de Oliveira (2003), o subdesenvolvimento é a forma da exceção permanente do sistema capitalista na sua periferia. Nas análises de Netto (1996), o capitalismo do século XIX experimentou modificações de ordenamento na dinâmica econômica, com reflexos na estrutura social e nas instâncias políticas da

sociedade. Período histórico em que o capitalismo concorrencial sucedeu o capitalismo dos monopólios. Esse fenômeno ficou conhecido como estágio imperialista, a partir dos estudos leninianos.

Na concepção de Fontes (2010, p. 154), o Imperialismo e capital-imperialismo não podem ser comprimidos à atuação de algum país ou a uma escolha política “[...] e isso ainda quando países predominantes formulam explicitamente políticas de predomínio”. Ainda para a autora:

A democracia, definida como processos eleitorais nos quais entram em jogo os direitos civis, políticos e sociais, mas não a existência do capital, embora resulte de conquista significativa das lutas sociais desde o século XIX, foi desde seus primórdios fortemente domesticada e domesticadora. Sob o capital-imperialismo travou-se uma enorme batalha em torno de sua adequação às condições da expansão internacional do capital durante a Guerra Fria, o que permitiu período de prolongado alívio às classes trabalhadoras dos países centrais e seu aceno distante aos demais países. Uma vez consolidadas tais condições – internacionalização da propriedade do capital, de um lado, e encapsulamento dos trabalhadores, de outro – as pressões expropriatórias voltaram a incidir, sempre de maneira desigual, mas agora voltadas também contra as populações dos países centrais (FONTES, 2010, p. 308).

Para Netto (1996), o capitalismo monopolista elevou o sistema de contradições da ordem burguesa nos seus traços de exploração, alienação e transitoriedade histórica, conforme a crítica marxista. Nesse sentido, na passagem do capitalismo concorrencial ao monopolista preconiza Netto (1996, p. 16) que:

[...] o que importa observar e destacar com máxima ênfase é que a constituição da organização monopólica obedeceu à urgência de viabilizar um objetivo primário: o acréscimo dos lucros capitalistas através do controle dos mercados. Essa organização [...] comporta níveis e formas diferenciados que vão desde o “acordo de cavalheiros” à fusão de empresas, passando pelo pool, o cartel e o truste.

Deste modo, a organização monopólica da economia capitalista permitiu o crescimento dos preços das mercadorias e serviços, além de elevar as taxas de lucros nos setores monopolizados, o que acarretou na redução da taxa de lucro de investimentos gerados pela concorrência, economia de trabalho pela inovação

tecnológica, e por último, o aumento da taxa de afluência de trabalhadores industriais de reserva (NETTO, 1996). Segundo Nascimento (2007, p. 78), “apesar das transformações econômicas e políticas do final do século XIX e no início do XX, elas demoraram a refletir em mudanças significativas para o ensino secundário”.

Após a Proclamação da República em 1889, houve por quase quarenta anos o regime da política “café com leite”, em que elegeu onze presidentes¹¹. Esse período, ficou marcado por conflitos econômicos e políticos entre os sujeitos dominantes ligados à agro exportação e os indivíduos vinculados às atividades urbano-industriais. Dessa forma, houve o agravamento da crise política e, como consequência, a instalação do governo provisório tendo à frente Getúlio Vargas (1930 a 1934) (VIEIRA; FARIAS, 2007).

A partir da década de 1930, o processo de estabilização econômico-social capitalista intensificou-se com o crescimento da industrialização e as consequentes mudanças na sociedade, assim, originou-se nova forma às suas instituições político-sociais. Nesse período, a industrialização foi o instrumento pelo qual diferentes forças sociais se uniram. De acordo com Saviani (2006, p.70) “industrialização e afirmação nacional confundem-se. Em consequência, industrialismo torna-se, praticamente, sinônimo de nacionalismo”.

Com a crescente expansão do processo de industrialização e urbanização no Brasil, disseminou-se a necessidade de ampliar a demanda por formação escolar para todas as classes sociais. De acordo com Nascimento, “Com o crescimento urbano, surgiu a necessidade de dar padrões mínimos de comportamento social à população e com a expansão da indústria, a procura por mão-de-obra qualificada” (2007, p.80). Por conta das condições supracitadas, as elites intelectuais e chefes políticos passaram a solicitar reforma e a expansão do sistema educacional no Brasil (NASCIMENTO, 2007).

Para entender como ocorreu a expansão do sistema educacional do Brasil, optou-se por evidenciar alguns períodos da história em que é possível classificar

11 Os onze presidentes da República Oligárquica no Brasil foram: Prudente de Moraes (1894-1898), Campos Salles (1898-1902), Rodrigues Alves (1902-1906), Afonso Pena (1906-1909), Nilo Peçanha (1909-1910), Hermes da Fonseca (1910-1914), Venceslau Brás (1914-1918), Delfim Moreira (1919), Epitácio Pessoa (1919-1922), Artur Bernardes (1922-1926) e Washington Luís (1926-1930). Fonte: <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/conheca-os-12-presidentes-da-republica-oligarquica-no-brasil/>

as políticas de ensino que antecederam a atual legislação que regulamenta o Ensino Médio e a sua atual reforma. Esse encaminhamento permite entender a partir do passado a educação dessa etapa na atualidade, com ênfase a partir da década de 1970, analisando-se as Constituições Federais de 1967 e 1988 e paralelamente será abordado as Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, 1971 e 1996 a fim de compreendermos o seus processos de estruturação e suas implicações na organização do ensino médio no Brasil.

A análise das Constituições Federais de 1967 e 1988 tem o intuito de evidenciar as principais mudanças ocorridas na organização e funcionamento do ensino médio. É na Constituição que constam as normas e leis que regulamentam o funcionamento do Estado. Desse modo, recorre-se a Cury:

O contorno legal indica os direitos, os deveres, as proibições, as possibilidades e os limites de atuação, enfim: regras. Tudo isso possui enorme impacto no cotidiano das pessoas, mesmo que nem sempre elas estejam conscientes de todas as suas implicações e consequências (CURY, 2002, p.246).

Nesse sentido, estudar a função do Estado no fornecimento da educação, considerado um direito público subjetivo, ou seja, garantido por meio dos dispositivos legais, faz-se imprescindível na luta pela melhoria da qualidade da educação pública no Brasil e é questão central para analisar as reformas e concretização desse direito na educação brasileira. Dessa maneira, tem-se por objetivo, apresentar as determinações legais que tratam sobre educação, com ênfase nas principais mudanças da organização do ensino médio.

Os antecedentes históricos do ensino médio brasileiro durante o Império revelam que o direito a educação era algo a ser garantido aos poucos. Muitos jovens não foram escolarizados, porque eram mão de obra necessária para o trabalho agrário.

Com a Proclamação da República em 1889 e o advento do regime federativo, segundo Saviani (2008a), a instrução popular que era responsabilidade das antigas províncias passa a ser de responsabilidade dos estados.

A educação na ordem republicana traz a ideia da formação do cidadão, do homem público que necessitava de instrução para atuar no novo cenário

industrial, por meio de uma formação cívica e patriótica do sujeito, com um caráter em sua essência popular, elementar e primário (VIEIRA; FARIAS, 2007).

A tentativa mais avançada em direção a um sistema orgânico de acordo com Saviani (2008a) se deu no Estado de São Paulo, contudo, essa reforma não chegou a acontecer, pois a reforma do ensino paulista esbarrou no domínio da oligarquia cafeeira que passa gerir o regime republicano por meio da política dos governadores. Nesse caso, havia dois problemas: a dificuldade para a organização de um sistema nacional de ensino esbarrava-se pela falta de condições materiais e também no âmbito da mentalidade pedagógica (SAVIANI, 2008a).

No ano de 1892, empreende-se a reforma geral da instrução pública paulista por meio da Lei nº 88 de setembro regulamentada pelo Decreto n.144B de 30 de dezembro (SAVIANI, 2008a). Para Cavaliere (2003, p. 29), a reforma do ensino paulista aponta a tendência à escola mínima, com aproximadamente três horas diárias de aula em cinco dias da semana “[...] resultado de uma disposição latente em se associar à necessária massificação da Educação fundamental a redução de seu tempo e de sua qualidade”. Em meio às disputas políticas entre as visões oligárquicas, liberal e das classes trabalhadoras emergentes, as forças de expansão da escolarização no estado e no país se impunham. Entretanto, as forças da tradição pré-capitalista subsistiam (CAVALIERE, 2003).

Após a implantação da reforma, a estrutura de ensino passou a compreender os seguintes níveis: ensino primário de dois anos (9 e 10 anos, o único obrigatório e gratuito); ensino médio de dois anos; ensino complementar de três anos (acoplado aos ginásios e escolas normais); ensino secundário especial (ginásios e escolas normais); ensino profissional; ensino superior. No tocante ao ensino secundário especial, o tempo de duração dos cursos nos ginásios eram de seis anos, no qual, durante os primeiros quatro anos, os cursos eram comuns a todos os estudantes e nos dois últimos havia uma divisão científica, outra literária, com cursos em comum às duas divisões (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1982).

Desse modo, é possível perceber a tendência da instrução básica para formar mão de obra de vários níveis a fim de atender a demanda industrial que se instalava e desenvolvia no Brasil nesse período histórico.

Assim, os antecedentes históricos do Ensino Médio foram pouco desenvolvidos, a ênfase no aspecto educacional ainda se voltava para a educação primária, com intuito de alfabetizar a população, ou seja, ofertar a instrução mínima: a leitura e a escrita. Uma maior preocupação com o ensino secundário ou médio, começa a aparecer à luz do processo de industrialização do Brasil que se inicia a partir da década de 1920, o qual, para o crescimento econômico e industrial, necessitava-se de mão de obra especializada em vários níveis de qualificação, desde qualificação básica até a mais elaborada. Desse modo, o direito a níveis mais elevados de educação era para poucos, geralmente voltado para pessoas que formavam as elites culturais que deveriam conduzir a política do país e para sujeitos que trabalhariam na organização do Estado. O Brasil até o início do século XX era um país de economia fortemente agrária, dessa forma, não demandava formação de mão de obra especializada, atraindo assim políticas públicas que garantiam até então somente a educação primária.

A República Velha foi caracterizada pelos conflitos sociais, em um espaço de disputa política e econômica. Nesse cenário, tem-se a velha ordem social oligárquica de um lado e o reajustamento dos setores emergentes de outro, e, como consequência desse embate, o país ingressou em um novo ciclo de produção econômica, o antigo modelo agrário-exportador vai cedendo lugar aos poucos às importações (VIEIRA; FARIAS, 2007).

Apesar dos avanços da Constituição Federal de 1934, como a obrigatoriedade do voto secreto; do voto feminino; dos direitos trabalhistas, como o salário mínimo, férias, descanso semanal e os direitos a educação, o ensino secundário, porém, não era um ponto esclarecido na Constituição.

Presente no documento do Manifesto dos Pioneiros, a menção à expansão do ensino secundário, a obrigatória, o ensino laico, público e gratuito em todos os graus de ensino até os 18 anos de idade. Porém, nem todos os pontos indicados pelos defensores da proposta Escola Nova foram aceitos. Enquanto que para o ensino primário a gratuidade se torna lei, para o ensino secundário, era uma sugestão, o que não assegurava o ensino gratuito.

Em 1937, o Brasil tem uma nova constituição marcada pela imposição de forças ditatoriais, com perspectivas opostas em relação a CF de 1934, que

apresentava em seus artigos textos democráticos. A Constituição de 1937 é uma carta imposta sem a participação popular.

O Estado ficou desobrigado de manter e expandir o ensino público, assumindo um papel subsidiário. A educação pública era destinada para os indivíduos que não podiam pagar pelo ensino privado. Nesse contexto, deu-se ênfase ao ensino profissionalizante para as pessoas menos abastadas e direcionou atenção “especial” aos ricos que com a prerrogativa de estudarem em escola secundária voltada a formação intelectual da elite (VERONESE; VIEIRA, 2003).

A atual REM aponta uma tendência parecida, pois ao organizar o currículo em itinerários formativos e ofertar como opção a formação técnica e profissional, faz que o aluno que tenha menos condições financeiras opte por tal itinerário, de modo a poder realizar um curso profissionalizante com menos tempo e assim poder entrar no mercado de trabalho e ajudar sua família com uma complementação financeira.

O direito declarado e garantido é significativo para a consolidação da cidadania, mas é necessário que o Estado assegure essa garantia e implemente-a. Nesse aspecto, a CF de 1937, excluiu direitos que foram conquistados por meio de lutas pelos educadores progressistas. De acordo com Cury (2002) quando os direitos não são garantidos e excluídos deve haver cobrança para que estes possam ser mantidos e respeitados. Nesse aspecto, Cury (2002, p.259) pondera que:

A declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas as camadas privilegiadas o acesso a bem estar social. Por isso, declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de direitos importantes. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado.

Para Vieira e Farias (2007, p.97), “[...] a política educacional do Estado Novo estará inteiramente orientada para o ensino profissional, objeto de atenção prioritária das reformas encaminhadas pelo ministro de Vargas para educação”. Vale ressaltar que foi nesse período histórico que o Brasil iniciou o seu processo

de industrialização, com base intencionista do Estado na economia. Desse modo, a educação profissional ofertada buscava formar indivíduos com qualificação para suprir a carência de mão obra para atuar nas fábricas e indústrias que se instalavam no Brasil.

Nessa época, o ministro da educação era Gustavo Capanema (1900-1985), tal ministro, concebeu reformas que ficaram conhecidas pelo seu nome, entre os decretos-leis que são acionados em seu mandato estão a Lei Orgânica do Ensino Industrial nº 4.073/42 (BRASIL, 1942), que em seu Art. 1º estabeleceu:

As bases de organização e de regime do ensino industrial, que é o ramo de ensino, de segundo grau, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca (BRASIL, 1942).

Essa lei solidificou a estrutura elitista de ensino brasileiro quando oficializou duas organizações paralelas: o ensino secundário direcionado a aparelhar as individualidades condutoras e o profissional, visando a preparar mão de obra qualificada para atender à demanda produtiva.

A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, em 1946, registra o início e a oficialização pelo Estado da transferência para o setor privado da responsabilidade pela formação e qualificação da mão-de-obra para o desenvolvimento da indústria, levando em consideração, que o Estado não tinha fundos financeiros para manter e equipar as instituições de ensino profissional (NASCIMENTO, 2007).

De acordo com Vieira e Farias (2007), a oferta do ensino profissional ganhou reforço com a criação do SENAI, pois o país necessitava de demanda por operários com mínima formação profissional para a indústria emergente. Segundo as autoras, a Reforma Capanema aumenta o dualismo que distingue a educação escolar das elites e da oferecida às classes populares. Saviani (2008a) destaca o caráter dualista da reforma que separava o ensino secundário do ensino profissional, em que o primeiro era voltado para as elites e o segundo destinado ao povo. Ainda é possível verificar essa realidade no Brasil, em que os estudantes, após a conclusão do ensino médio, optam por realizar um curso

técnico ou profissionalizante, em vez de um curso superior, pois a realização do curso técnico demanda menos tempo e investimento financeiro, assim o estudante consegue de maneira mais rápida se inserir no mercado de trabalho.

Em janeiro de 1946, o presidente eleito Eurico Gaspar Dutra assumiu o poder e teve como missão acalmar os ânimos dos grupos políticos descontentes. Logo no início de seu mandato, foi promulgada uma nova Constituição, em que a redemocratização foi o ponto central, devido ao fim da Segunda Guerra. A nova Carta Magna foi permeada por princípios liberais e democráticos. Nesse aspecto, foram reintroduzidas as eleições diretas para presidente da República, governadores, parlamento e assembleias legislativas (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2008).

Iniciou-se uma restauração da ordem democrática no Brasil e a CF de 1946 retomou no aspecto educacional alguns dos princípios defendidos pela Escola Nova. No campo da educação, os anos iniciais de redemocratização refletem o momento político e mostram-se elementos contraditórios.

Na Constituição de 1946, verifica-se uma espécie de retomada aos ideais da CF de 1934, na qual “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1946, Art. 166).

Ainda, a referida CF sinalizou alguns princípios, entre eles a determinação sobre a gratuidade: “o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos” (Art. 168, II). Outro aspecto importante foi a obrigação das grandes empresas com relação ao fornecimento da educação a seus funcionários, estabelecida no artigo que assim dispõe: “as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes” e “as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores” (BRASIL, 1946, Art. 168, III e IV).

A referendada CF situou a necessidade de uma Lei de Diretrizes e Bases (LDB), contudo, devido a um anteprojeto apresentado em 1948, a lei só foi aprovada após treze anos, em 1961, por meio da Lei nº 4.024/61. A educação

como direito do cidadão, em especial ao aluno do ensino médio, possui uma função social, que nas análises de Cury:

A função social da educação assume a igualdade como pressuposto fundamental do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam (CURY, 2008, p.302).

A primeira LDB que o Brasil promulgou foi no ano de 1961. Contudo, desde 1946, por conta da Constituição, entrou em debate as contrariedades referente a organização do ensino, a questão a ser resolvida debruçou-se sobre quem deveria organizar as diretrizes e as bases da educação (SAVIANI, 2006).

O primeiro anteprojeto de autoria do Ministro Clemente Mariani foi apresentado em 1948, um trabalho confiado a educadores sob a tutela de Lourenço Filho. Entre o primeiro ante-projeto e sua promulgação, passaram-se 13 anos, qual no primeiro momento, ocorreu discussões sobre a organização do sistema educacional, e no segundo momento, o debate passou a prevalecer sobre o conflito entre público-privado (VIEIRA, FARIAS, 2007). Com mudanças que desencadearam uma reviravolta para favorecer os interesses privatistas, conforme descreve Saviani:

De fato, cerca de três anos e meio depois, Carlos Lacerda apresentava o seu substitutivo e se tornava o principal porta-voz, no Congresso, dos interesses das escolas particulares. [...] o substitutivo lacerda coroa um processo cujas origens remontam ao III Congresso nacional dos Estabelecimentos das Particulares de Ensino, realizado em janeiro de 1948. E, na tramitação do projeto, detecta-se já em 1952, nas “sugestões da Associação Brasileira de Educação” encaminhadas à Comissão de Educação e Cultura, que se começava a ceder às pressões das escolas particulares (DCN, 12-5-55, p. 2.333) (SAVIANI, 2006, p. 38)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada por meio da Lei nº 4.024/61, teve algumas propostas influenciadas pelo substitutivo Lacerda e pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a aprovação da lei ocorreu em 20 de dezembro de 1961, sancionada pelo presidente João Goulart (1918-1976), que na ocasião vetou 25 dispositivos (VIEIRA; FARIAS, 2007).

Além da aprovação da LDB, no mandato do presidente Goulart, houve a criação do Conselho Federal de Educação (CFE), que teve como apoio a Carta de Punta del Este, o qual procurou garantir a soberania do sistema por meio de medidas visando à integração nacional e buscou centralizar as decisões no que tange à educação, direcionando e avaliando os Conselhos Estaduais de Educação (FAZENDA, 1985).

Conforme ressaltado anteriormente, a LDB foi aprovada com a mescla de dois projetos, um denominado projeto original e o outro denominado substitutivo Lacerda, em que no título “Do direito à educação”; “fins da educação”; “Da liberdade do ensino”; “Dos sistemas de ensino”; “Da administração do ensino”, houve a incorporação dos dois projetos na redação final da LDB.

A prevalência da estratégia de conciliação foi documentada pelas reações dos principais líderes do movimento, de ambos os lados. Assim, aprovada a lei, em depoimento concedido ao Diário de Pernambuco, Anísio Teixeira, defensor incansável da escola pública, afirmou: “Meia Vitória, mas vitória”.

Por sua vez, Carlos Lacerda, que se colocara na em posição diametralmente oposto à de Anísio Teixeira, interrogado a respeito do resultado obtido, respondeu: “Foi a lei a que podemos chegar” (SAVIANI, 1997, p.20).

A LDB/61, no início, era uma proposta avançada para época, porém foi ficando ultrapassada e se modificou com o decorrer dos debates e do tempo, devido às divergências de interesses de distintos grupos. Assegurou em seu Art. 5º aos estabelecimentos de ensino, seja de caráter público ou privado, desde que legalmente autorizados, a representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados. Verifica-se assim, que os defensores da liberdade de ensino, vinculados à iniciativa privada (proprietários de escolas), conseguiram relevantes conquistas em relação aos seus interesses.

É possível verificar essa tônica, por meio da LDB em seu Art. 2º que expressa “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola” (BRASIL, 1961). Nesse sentido, a família deveria guiar o tipo de educação que ela poderia proporcionar a seus filhos, ou seja, quem pode pagar, consegue as melhores instituições e conseqüentemente a melhor instrução.

Art. 3º. Pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (BRASIL, 1961).

Em relação ao exposto, salienta Vieira e Farias:

Abre-se assim, o caminho para o Estado oferecer condições para que os outros agentes, que não o próprio Poder Público, façam face aos “encargos da educação”. Os “demais membros da sociedade” a colaborar nessa ‘nobre missão’, seriam aqueles previstos como parceiros na tarefa de assegurar o direito à educação: os defensores da “liberdade de ensino”, ou seja, os proprietários de escolas (2007, p.116).

O ensino primário era obrigatório a partir dos sete anos de idade; deveria ser ministrado em quatro anos (Art. 27), mas os sistemas poderiam estender essa duração até seis anos ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade (Art.26, Parágrafo único) (BRASIL, 1961).

O Estado se limitou em reconhecer como obrigação somente os indivíduos que comprovassem insuficiências de recursos financeiros, pois o poder público não somente se isentou de responsabilidades, como também abdicou de algumas conquistas já aplicadas na legislação anterior (SAVIANI, 2006). No Art. 30 da LDB, praticamente anula a questão da obrigatoriedade escolar para o ensino primário. No artigo citado, tem-se:

Parágrafo único. Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei:

- a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- b) insuficiência de escolas;
- c) matrícula encerrada;
- d) doença ou anomalia grave da criança (BRASIL, 1961).

Dessa forma, os responsáveis pela sua prole, deveriam realizar um atestado de pobreza a fim de comprovar a insuficiência de recursos, assim como de escolas e matrículas, para conquistarem uma vaga na escola de ensino primário. Simplesmente, os pais submetiam-se a uma situação constrangedora para que o Estado reconhecesse a matrícula em instituição de ensino pública como um direito do indivíduo.

A Lei nº 4.024/61 em seu Art. nº 33 promulgou “a educação de grau médio, em prosseguimento a ministração na escola primária, destina-se à formação de adolescente”. Já no Art. nº 34, decretou “o ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (BRASIL, 1961).

Marçal Ribeiro (1993) discorre que o ensino secundário foi desenvolvido em dois ciclos, sendo um de quatro anos, denominado de ginásial e o outro de três anos chamado de colegial, o qual apresentava duas opções: o clássico e o científico. Para o autor “O ensino continuou a ter caráter humanístico, enciclopédico e aristocrático, e os cursos clássico e científico não apresentavam diferenças substanciais, a ponto de serem considerados opções diferentes” (MARÇAL RIBEIRO, 1993, p.23).

Nessa época, existia ainda o curso industrial e o comercial¹². O curso industrial era organizado em dois ciclos: o primeiro tinha duração de quatro anos e eram denominados de cursos industriais básicos, realizados nas escolas industriais, voltavam-se para a formação de artífices especializados; enquanto que o segundo tinha duração de três anos, e eram executados nas escolas técnicas, formavam os técnicos especializados. Enquanto que o ensino comercial, ficou organizado com apenas um curso básico com duração de quatro anos de 1º ciclo e vários cursos técnicos de três anos de 2º ciclo. (MARÇAL RIBEIRO, 1993).

Além dos cursos supracitados, Marçal Ribeiro (1993) destaca que naquela época ainda existiam os cursos denominados de mestria, que tinham duração de dois anos e mais um ano para a realização dos estágios nos cursos industriais básicos e cursos pedagógicos que preparavam os professores e administradores.

Coube ao Ministério da Educação e Cultura, assegurar que as diversas instâncias federativas realizassem as orientações dispostas na lei, conforme apresenta o Art.7º “Ao Ministério da Educação e Cultura incumbe velar pela

¹² A Lei 4.024/61 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional regulamentou por meio do Art. 47 que o ensino técnico de grau médio abrangia os cursos de: industrial, agrícola e comercial. Esses cursos eram ministrados em dois ciclos: o ginásial com duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de anos. A organização dos cursos era regulamentada pelo Art. 49 da LDB o qual o primeiro ciclo além das disciplinas específicas do ensino técnico, havia ainda quatro disciplinas do curso ginásial secundário, sendo uma optativa, já o segundo ciclo incluía além das disciplinas do técnico, outras cinco do colegial secundário, a qual uma era optativa (BRASIL, 1961).

observância das leis do ensino e pelo cumprimento das decisões do Conselho Federal de Educação” (BRASIL, 1961).

Por fim, é importante ressaltar que antes da promulgação da primeira LDB não existia no Brasil uma lei específica para a educação. A Lei 4.024/61 representou um avanço significativo para no país, pois antes desta lei, o ensino era basicamente conservador e vertical, baseado num sistema no qual professor ensina, aluno aprende. Ocorreu uma descentralização, em que a União ficou com a responsabilidade de coordenar a ação educativa em âmbito nacional e aos estados coube a incumbência de organizar seus próprios sistemas com inclusão de todos os níveis e modalidades de ensino. Foi um importante processo para uma certa unidade na educação nacional, porém ainda com uma ausência de um sistema educacional, pois a estrutura da sociedade de classes onde vigora a propriedade privada sobre os meios de produção, não permite a práxis intencional comum para a construção e planejamento de um sistema educacional comum (SAVIANI, 2005).

Dentre as contribuições da referida lei, tem-se: a vinculação de recursos financeiros públicos nos gastos com a educação; redução do poder centralizador do MEC, designando maior autonomia aos órgãos no âmbito dos estados; ocorreu também o estabelecimento do ano letivo de 180 dias; houve a flexibilização da estrutura do ensino, possibilitando o ingresso no ensino superior, independente do tipo de curso que o aluno tivesse feito antes e também se relaciona em matéria o ensino religioso facultativo (SAVIANI, 1997).

Durante a vigência da CF de 1946, o Brasil teve oito presidentes: Eurico Gaspar Dutra (1946-1951); Getúlio Vargas (1951-1954); Café Filho (08/1954-11/1955); Carlos Luz (8 a 11/11/1955); Nereu Ramos (11/1955-01/1956); Juscelino Kubitschek (1956-1961); Jânio Quadros (1961) e João Goulart (1961-1964).

No mandato de João Goulart (1961-1964), que assumiu o poder após renúncia de Jânio Quadros, o presidente buscou apoio da massa trabalhadora, acenando com reformas de base. Contudo, o contexto político se radicalizou e as manifestações de direita e esquerda foram ganhando forças, até que no dia 19 de março de 1964, os opositores ao governo Quadros proveram em São Paulo a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, cujos membros apoiavam a

movimentação de tropas militares. O cenário para o golpe de Estado estava pronto e no dia 31 de março de 1964, o presidente foi destituído e encaminhado para o exílio, iniciou-se assim, uma nova fase na história do Brasil (VIEIRA; FARIAS, 2007).

O Ato de 9 de abril de 1964, que formalizou o golpe, não tinha número: seus autores, com certeza, pensaram ser ele suficiente para disciplinar a nação, ou melhor, subjugar-lá. Enganam-se e foram obrigados a redigir vários outros, em excessiva prática legislativa, espécie de compensação ou mauvaise conscience oeki real desrespeito à lei (IGLÉSIAS, 1987, p. 71).

Com o golpe militar em 1964, iniciou-se um período em que ocorreu a exclusão do estado de direito, no qual a imprensa foi censurada, partidos políticos dissolvidos, além de restringir direitos e garantias fundamentais dos cidadãos brasileiros.

Os Estados Unidos vivenciando o contexto da Guerra Fria, apoiou o golpe militar, excitou a radicalização do regime e ofertou assistência financeira para elaboração e execução de projetos¹³ (VIEIRA; FARIAS, 2007). Na concepção de Saviani (2006, p.46):

Com efeito desde a queda do Estado Novo até 1964, o país viveu um clima de “abertura democrática”. Contudo, era uma experiência democrática da qual estavam ainda distantes as massas populares. Tratava-se, pois, de uma democracia restrita às elites.

Antes mesmo da tomada do poder pelos militares, no dia 29 de novembro de 1961, um grupo de empresários do Rio de Janeiro e São Paulo, articulados

¹³ Entre os projetos que os Estados Unidos auxiliaram o Brasil no contexto do golpe militar destacam-se: a administração Eisenhower que consistia em oferecer treinamento para as forças-armadas latino-americanas, no sentido de prepará-las para combater guerrilhas e para atuar também na segurança pública. A outra ação baseava-se na destinação de recursos para as áreas econômica e social, pois nesse período estava em vigor teoria de que a pobreza seria fomentadora de revoluções esquerdistas. Outro projeto chamava-se civic actions, que consistia no uso de forças militares em projetos não estritamente relacionados à segurança, como obras de engenharia, serviços públicos, transportes, comunicação, saúde, saneamento etc. O programa Peace Corps, consistia no envio de jovens norte-americanos para o exterior, com o intuito de realizar trabalho voluntário, esse programa chegou ao Brasil entre os anos de 1967 e 1975. O projeto Aliança para o Progresso, elaborado durante o mandato de Kennedy (1961 – 1963) baseava-se em promessas que estavam ligadas à erradicação da fome, educação básica acessível a todos, elevação do padrão de vida das famílias, independência econômica e auto sustentabilidade dos países latino-americanos (SILVEIRA, 2009).

com empresários multinacionais e com a Escola Superior de Guerra (ESG), criaram o Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES), que permaneceu em atividade até junho de 1971.

Dentre as ações desenvolvidas pelo IPES, destaca-se: a doutrinação por meio de guerra psicológica, a qual fazia uso dos meios de comunicação de massa como a televisão, o rádio, cartuns e até filmes, para atuar no meio estudantil, entre os trabalhadores da indústria, junto aos camponeses, nos partidos e no Congresso, objetivando desagregar, em todos esses domínios, as organizações que assumiam a defesa dos interesses populares (SAVIANI, 2008b).

Com a efetivação do golpe militar ocorrida em 1964, o IPES realizou alguns simpósios e fóruns que buscavam constituir elementos para integrar as reformas de ensino do governo militar.

Percebe-se um sentido geral que perpassa o tratamento dos diferentes temas e que se encontra mais fortemente explicitado na conferência-síntese, especialmente no conjunto de sugestões apresentadas para o encaminhamento da política educacional do país. Este sentido geral se traduz pela ênfase nos elementos dispostos pela “teoria do capital humano”; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais (SAVIANI, 2008b, p. 296).

Segundo Saviani (2008c), a concepção pedagógica formulada pelo IPES, foi incorporada nas reformas educativas instituídas pela Lei da Reforma Universitária Lei nº 5.540/68 (BRASIL, 1968), e pela lei relativa ao ensino de 1º e 2º graus Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) e pela criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). A concepção pedagógica desse período foi a tecnicista baseada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a

pedagogia tecnicista “advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional” (SAVIANI, 2008a, p.381).

A CF de 1967, foi elaborada sob supervisão dos militares no poder, esta Carta Magna formalizou a ditadura militar. Concentrou poderes no Executivo e autorizou a extinção de partidos políticos, além de suplementar por diversas emendas, decretos-lei e atos institucionais, que foram incorporados ao seu texto na Emenda Constitucional de 1969. Essa Carta preocupou-se com a segurança nacional e proporcionou mais poderes à União e ao presidente (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2008).

A partir de 31 de março de 1965, conforme Saviani (2008c), foram assinados vários contratos de cooperação no campo do ensino entre o Brasil e os Estados Unidos, conhecidos como “Acordos MEC-USAID”.

Configurou-se, a partir daí a orientação que estou chamando de concepção produtivista de educação. Essa concepção adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo resultado com o mínimo dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos” (SAVIANI, 2008b, p. 297)

Sob a égide da ditadura, os rumos da educação foram estabelecidos por duas leis e seus respectivos decretos. A primeira regulamentou a Reforma Universitária, que decretou os princípios para organização e funcionamento do ensino superior, Lei nº 5.540/68 (BRASIL, 1968); e a segunda fixou as diretrizes e bases da educação nacional para o ensino de 1º e 2º grau, Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971).

Com o golpe militar de 1964, aumentou-se a ideia de o ensino ser voltado como instrumento de preparação para o mercado de trabalho, além disso, a educação foi projetada como instrumento de controle ideológico, pautado pela doutrina do ensinamento cristão conservador, da segurança nacional, pela Teoria do Capital Humano (TCH), subordinando a educação à produção a fim de atender às necessidades do crescimento do capitalista.

A TCH contempla os investimentos na área educacional como uma via de retorno para o trabalho e para o capital, a TCH direciona fortemente o investimento na educação como forma de provocar uma modificação social,

sendo assim, nessa teoria, a educação é primordial para “produzir” e ampliar” o capital humano.

A escola para Frigotto (1993, p.44) “[...] é uma instituição social que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e, mesmo, por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros”.

Pensando por essa teoria, a educação produzirá alguns conhecimentos e atitudes a fim de capacitar o sujeito para o trabalho. Nesse sentido, a educação foi entendida como um fator que ajuda no desenvolvimento e na distribuição social de renda. Desse modo, a educação continua a serviço do capital, seja preparando mão de obra para este sistema, ou mascarando as relações sociais e as suas desigualdades produzidas por este modelo.

Nessa teoria, tem a questão da meritocracia, pois quem não conseguiu uma posição social melhor deve ser auto responsabilizado por não ter logrado êxito. Com relação a esse discurso, Frigotto (1993) salienta que:

O investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista macroeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social (1993, p.41).

Para a Teoria do Capital Humano, investir nos indivíduos e promover o aumento de sua produtividade pode levar à mobilidade social e melhor distribuição de renda por meio da preparação adequada para o trabalho. Frigotto (1993), afirma que a educação passa a ser definida

Pelos critérios de mercado, cujo objetivo é averiguar qual a contribuição do “capital humano”, fruto do investimento realizado, para a produção econômica. Assim como na sociedade capitalista os produtos do trabalho humano são produzidos não em função de sua “utilidade”, mas em função da troca, o que interessa, do ponto de vista do mercado (FRIGOTTO, 1993, p. 67).

A educação, sob o viés da TCH, torna-se um mero instrumento que responde às expectativas e necessidades do sistema produtivo para a manutenção e crescimento do capital. A educação é entendida como se fosse um remédio para a sociedade, é vista como atividade que pode e tem a resolver, se

não todos, ao menos a maioria dos problemas sociais. Desta forma, responsabilizando a educação pelas mazelas sociais, os verdadeiros problemas que causam a desigualdade são mascarados.

Segundo Saviani (2008a), o ano de 1969 abre o marco de tendência da TCH, que adquiriu formas ao ser incorporada à legislação por meio dos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Com a aprovação da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), na concepção de Saviani (2008, p.365), “[...] buscou-se estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial”. No entender de Czernisz (2013, p.737), a LDB de 1971 serviu para conter a demanda ao ensino superior e a mesma lei “[...] reforçou a lógica da destinação social: formar para o trabalho os filhos dos trabalhadores”.

Durante o governo militar, de acordo com Vieira e Farias (2007), o processo de urbanização e industrialização cresceu no país, em que no ano de 1960 a população urbana era de 45%, aumentando para 56% dez anos mais tarde. A economia também cresceu em 1968, a indústria era responsável por 38,7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país.

O ensino era concebido como instrumento de formação para o trabalho e entendido como mecanismo de controle ideológico. Na Constituição de 1967, a educação foi concebida como direito de todos os cidadãos, promulgada em lei por meio do Art. 168 “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana” (BRASIL, 1967a).

Dentre as competências da União, devia-se “estabelecer planos nacionais de educação e de saúde” e legislar sobre as “diretrizes e bases da educação nacional; normas gerais sobre desportos” (Art.8, XIV e XVII, BRASIL, 1967a).

Em relação aos princípios e normas, a legislação de ensino adotou os seguintes: “o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais” e “ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio” (Art. 168, § 3º, II e IV, BRASIL, 1967a).

Na referida Carta Magna, houve a retirada da vinculação e receitas públicas para a área da educação, em que, sem tal vinculação, a consequência foi a redução na aplicação de recursos. Uma vez que a CF determinou:

O ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior (Art. 168, § 3º, III, BRASIL, 1967a).

As competências dos estados e do Distrito Federal incumbiam em organizar seus respectivos sistemas de ensino, os quais a União, além do seu caráter supletivo em áreas com deficiências locais, era responsável pelo sistema federal de ensino. Segundo a CF de 1967, “a União prestará assistência técnica e financeira para o desenvolvimento dos sistemas estaduais e do Distrito Federal” (Art. 169, § 1º, BRASIL, 1967a).

No período da ditadura militar, apesar do aumento do número de estudantes, a política educacional executada serviu para reforçar as desigualdades educacionais. De acordo com Vieira e Farias (2007), o número de matrículas no ensino fundamental passou de 7.428.002, em 1960, para, 12.812.029, em 1970, e no ensino médio a oferta também foi ampliada passando de 32,86% em 1955, para 42,61%, em 1970. De acordo com Coelho e Souza (2018, p.50):

Os investimentos para a ampliação do acesso ao segundo grau estavam subordinados as condicionalidades de caráter macroeconômico, na perspectiva de manter reformas estruturais impostas pela economia global à administração pública brasileira. Assim as vagas aumentaram significativamente, mas de forma precarizada, devido aos baixos investimentos públicos na educação pública durante o regime militar.

O período militar não criou, mas acentuou as diferenças entre o ensino público e o privado. O reflexo disso foi que as instituições escolares públicas tiveram decréscimo no tocante à qualidade e passou a ser destinada aos mais pobres, enquanto o ensino particular tornou-se uma opção para os mais abastados. Nesse sentido, aumentou-se a desigualdade social e educacional no Brasil (VIEIRA; FARIAS, 2007).

Durante o período militar, o ensino médio era chamado de 2º grau e tinha como objetivo a profissionalização do estudante. O governo tinha como alvo reduzir os gastos com o ensino, para tanto, fazia-se necessário a redução de custos com o ensino superior, a alternativa encontrada foi a profissionalização de todo o 2º grau, o qual, ao final dessa etapa, o aluno recebia um certificado de habilitação profissional. Franco (1985) destaca o ensino técnico em nível de 2º grau como uma opção para educação média, em que a escola pública deveria preparar o estudante para o mundo do trabalho, todavia, a autora salienta que isso não deveria representar um adestramento “[...] dever-se-ia priorizar a boa qualidade de ensino e os conteúdos que desmistificam as explicações ideológicas” (FRANCO, 1985, p.42).

Segundo Miguel e Oliveira (1987), as matrículas em cursos Profissionalizantes eram distribuídas em três setores da economia: Setor Primário, Setor Secundário e Setor Terciário, conforme a especialidade da habilitação. A organização dessas habilitações dava-se do seguinte modo:

Dentro de cada setor, as habilitações são classificadas por nível de qualificação, a saber: habilitação básica, habilitação parcial e habilitação plena. A habilitação básica oferece ao estudante uma formação geral em determinado setor da economia, credenciando-o para uma posterior habilitação específica dentro do mesmo setor. A habilitação parcial capacita o estudante ao exercício de uma profissão a nível de auxiliar técnico. A habilitação plena oferece uma formação integral e específica ao estudante, qualificando-o como Técnico Pleno de nível médio. A carga horária mínima para a habilitação plena de 2º grau no Setor Primário e Secundário é de 1200 horas. Para o setor Terciário é exigido um mínimo de 900 horas (MIGUEL; OLIVEIRA, 1987, p.2).

Para Cunha (2014), a questão do ensino profissionalizante estava baseada na necessidade de organizar o ensino médio de forma que ofertasse aos concluintes uma habilitação profissional. Essa necessidade se dava na tentativa de combater a frustração dos estudantes, mediante o seu despreparo para o mercado de trabalho ao concluir o nível médio.

Entre os cursos ofertados nessa época, destacam-se os técnicos em: Agropecuária, Agricultura, Florestal, Eletrônica, Mecânica, Eletrotécnica, Edificações, Química, Eletromecânica, Telecomunicação, Estradas, Metalurgia, Acabamento têxtil, Açúcar e Alcool, Agrimensura, Alimentos, Bioquímica,

Calçados, Celulose e papel, Cerâmica, Curtimento, Desenho de Arquitetura, Desenho de Construção Civil, Desenho Industrial, Ecologia, Instrumentalização, Saneamento, Mineração, Contabilidade, Processamento de Dados, Secretariado, Patologia Clínica, Enfermagem e Assistente de administração, Desportos, Economia doméstica, Estatística, Prótese, Nutrição, Publicidade, Serviços bancários, Tradutor, Turismo. Vale salientar que essas habilitações eram consideradas de nível pleno (MIGUEL; OLIVEIRA, 1987).

No tocante à habilitação de nível parcial, de acordo com Miguel e Oliveira (1987), destacavam-se os cursos de Agente de Defesa Sanitária, Agente de Defesa Sanitária Vegetal, Auxiliar de Adubação, Auxiliar de Solos, Auxiliar de Laboratório e Análises Químicas, Desenhista de Arquitetura, Auxiliar Técnico de Eletrônica, Auxiliar Técnico de Mecânica, Auxiliar Técnico de Eletricidade, Desenhista em Mecânica, Auxiliar de Escritório, Auxiliar de Eletrotécnica, Auxiliar Instrumentação, Auxiliar de Telecomunicações e Auxiliar de Metalurgia, Auxiliar de Contabilidade, Auxiliar de Patologia Clínica, Auxiliar de Processamento de Dados, Auxiliar de Administração, Auxiliar de Enfermagem, Desenhista de Publicidade, Auxiliar de Farmácia, Auxiliar Histologia, Auxiliar Laboratório Médico, Auxiliar Prótese dentária, Auxiliar Nutrição, Corretor de imóveis, Desenhista de decoração e Promotor de vendas.

Na concepção de Santos (2006), as habilitações ofertadas aos estudantes deveriam ser ajustadas com as perspectivas de engajamento no processo de desenvolvimento social e econômico do Brasil, com bases diagnósticas das condições dos empregos ofertados na região em que o estudante residia.

Todavia, conforme pondera Cunha (2014), a possibilidade de reduzir a frustração do estudante ao término do ensino médio era dada pela crença na existência de uma demanda de técnicos de nível médio não atendida, no entanto não sabiam ao certo o volume de oportunidades ocupacionais que estavam disponíveis.

Machado (1985) entendia a escola de 2º grau como elemento para realizar as necessidades postas pela sociedade, com vistas à mudança social da comunidade brasileira. A autora aponta que:

Democratizar o ensino de 2º grau significa, também, possibilitar ao aluno a posse de capacidades organizativas e diretivas, além

daqueles específicas da atividade cognitiva e, para tanto, é preciso que floresçam condições ao exercício da liberdade e da iniciativa (MACHADO, 1985, p.38).

A relação trabalho, educação e ensino de 2º grau se intensificou com o aumento da demanda por esse nível de ensino, principalmente por parte da população menos favorecida, a qual objetivava não somente a promoção no trabalho, como também o acesso ao ensino superior (OLIVEIRA, 1985).

No campo educacional, pode-se verificar dois rumos durante o período do regime militar: uma lei que regulamenta a reforma universitária, Lei nº 5.540/68 (BRASIL, 1968) e a outra lei determina as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, a Lei nº 5.692.71 (BRASIL, 1971). Conforme ressaltado por Saviani (1997), o governo militar não achou necessário elaborar uma lei por completo de diretrizes e bases da educação nacional, bastou apenas realizar ajustes na organização do ensino em um novo panorama político.

Registre-se que, embora mantendo o dispositivo constitucional relativo à competência da União para legislar sobre a matéria, durante o regime militar não se cogitou da elaboração de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. Preferiu-se, como ocorrera no Estado Novo, alterar a organização do ensino através de leis específicas (SAVIANI, 1997, p.11).

Os dispositivos da LDB de 1961, relativo ao ensino primário, médio e superior foram revogados e substituídos pelas leis nº 5.692/71 - LDB (BRASIL, 1971) e nº 5.540/68 (BRASIL, 1968). Tal situação pode ser entendida pelos seguintes fatores: o foco do regime militar era o ensino superior para onde convergiam atenções e recursos; já em relação à reforma do ensino de 1º e 2º graus, procurava-se conter essa demanda, por meio da formação de quadros técnicos de nível médio, assim acenou-se a ideia de profissionalização da LDB, tal alternativa viabilizava muitos estudantes em busca de qualificação profissional a se contentarem com a formação de nível médio, consequentemente diminuindo a pressão sob a quantidade de vagas no ensino superior (VIEIRA; FARIAS, 2007).

Processo similar ocorre atualmente no Brasil por meio da REM, que oferta o itinerário formativo de educação técnica e profissional que busca qualificar os estudantes com formação técnica de nível médio para que estes se posicionem

no mercado de trabalho de forma precoce, assim reduz-se a demanda para ocupar vagas no ensino superior e, dessa maneira, os investimentos nesse nível de educação tendem a ser diminuídos. Neste sentido, pondera Marçal Ribeiro:

A lei 5.692/71 tinha como principal preocupação a profissionalização. Seu objetivo era dar ao nível médio, uma terminalidade profissional, de modo a atenuar as pressões exercidas pelos estudantes que não conseguiam ser aprovados nos vestibulares. Os que precisassem trabalhar abandonariam as escolas ao concluir o secundário, já que possuíam uma especialização e poderiam enfrentar o mercado de trabalho. (MARÇAL RIBEIRO, 1993, p.27).

O projeto que deu origem à LDB/1971 derivou de pesquisas realizadas a pedido do então presidente Emílio Garrastazu Médici (1905-1985), por meio do decreto nº 66.600/70 (BRASIL, 1970). A Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, além de direcionar outras providências.

De acordo com Saviani (2006), diferente de outras leis promulgadas até aquele período, que definiam uma data para começar a vigorar seus artigos, a LDB/71 estabeleceu a implementação gradual de seus dispositivos, conforme descrito no artigo 72:

Art. 72. A implantação do regime instituído na presente Lei far-se-á progressivamente, segundo as peculiaridades, possibilidades e legislação de cada sistema de ensino, com observância do Plano Estadual de Implantação que deverá seguir-se a um planejamento prévio elaborado para fixar as linhas gerais daquele, e disciplinar o que deva ter execução imediata.

Parágrafo único. O planejamento prévio e o Plano Estadual de Implantação, referidos neste artigo, deverão ser elaborados pelos órgãos próprios do respectivo sistema de ensino, dentro de 60 dias o primeiro e 210 o segundo, a partir da vigência desta Lei (BRASIL, 1971, Parágrafo único).

A reforma para o ensino médio foi efetivada por meio da Lei Nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), que criou o ensino de 1º e 2º graus, e fixou nesse período as Diretrizes e Bases para o ensino em âmbito nacional. Pela nova LDB, o ensino de 1º grau teria duração de oito anos, compreendendo no mínimo 720 horas de atividades (Art. 18), em que essa etapa de ensino era obrigatória dos 7 aos 14 anos (Art. 20), dessa forma para ingressar no 1º ano o aluno “deverá ter a idade

mínima de sete anos” (Art. 19), com o intuito de formar a criança e o pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos (Art. 17) (BRASIL, 1971).

Assim, ampliou-se a escolaridade obrigatória, a qual o 1º grau, ou ensino fundamental, passou a ter oito anos de duração, com a unificação do primário com o ginásio, além disso, tornou-se obrigatório e gratuito o ensino de 1º grau para indivíduos entre sete e 14 anos.

No que tange ao currículo, ainda no capítulo I, Art. 4º, a LDB/71 determina que currículos do ensino de 1º e 2º graus possuam núcleo comum obrigatório em âmbito nacional e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (BRASIL, 1971).

A LDB/71 ao determinar novos direcionamentos para a educação tornou obrigatória à profissionalização no 2º grau, pode-se observar no Art. 5º “§ 1º [...] o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial” (BRASIL, 1971). Em relação a formação especial, verifica-se no parágrafo 2º o seguinte parecer:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (BRASIL, 1971).

O ensino médio passou a chamar-se ensino de 2º grau, que visava à formação do adolescente e exigia-se como requisito para o ingresso nesta etapa à conclusão do 1º grau (Art. 21). Além disso, a estrutura do 2º grau se deu da seguinte forma:

O ensino de 2º grau terá três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação, compreendendo, pelo menos, 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar efetivo, respectivamente. Mediante aprovação dos respectivos Conselhos de Educação, os sistemas de ensino poderão admitir que, no regime de matrícula por disciplina, o aluno possa concluir em dois anos no mínimo, e cinco no máximo, os estudos correspondentes a três séries da escola de 2º grau (Art. 22, Parágrafo único, BRASIL, 1971).

Por meio dessa lei, houve a junção do antigo primário e ginásio e a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau. Conforme pondera Nascimento (2007, p.83):

Com isso, estava-se dando uma terminalidade ao ensino de 2º. Grau, com pretensões, também, que um grande contingente de alunos saísse do sistema escolar e entrasse diretamente no mercado de trabalho, diminuindo a pressão por vagas no ensino superior. Desta forma, apesar da generalização da profissionalização para todos, a reforma do 2º grau não alcançou os resultados esperados pelo Governo, devido à falta de recursos humanos e materiais.

Além da falta de divisas financeiras, nesse período, ainda ocorreu um crescimento no número de alunos matriculados no ensino médio. Paralelo a isso, outras dificuldades surgiram como a necessidade de novos currículos, estabelecer associação entre as instituições de ensino e as corporações empregatícias, de conhecer as necessidades do mercado de trabalho, da adaptação de colégios, além da preparação dos profissionais da área de ensino e outros profissionais para os novos cursos (NASCIMENTO, 2007).

De acordo com Vieira e Farias (2007, p.136):

A despeito dos esforços de profissionalização, pode-se dizer que esta foi uma promessa que ficou no papel. A verdade é que poucas unidades escolares se mobilizaram para adaptar-se a esta perspectiva, preferindo optar por habilitações de “faz de conta”. Como consequência, após concluir o segundo Grau, a maioria dos alunos não se sentia apto a candidatar-se a ocupações no mercado de trabalho para as quais formalmente teriam sido habilitados.

Como consequência, ocorreu rejeição do trabalho manual por parte da sociedade brasileira, seja da classe trabalhadora ou da classe alta e média, ademais, o país passava um momento de regime militar, permitindo que obstáculos materiais e ideológicos contribuíssem para que a reforma não lograsse tanto êxito (VIEIRA; FARIAS, 2007).

Para Saviani (1997), os objetivos da antiga LDB (Lei nº 4.024/61) não deixaram de vigorar mesmo com a promulgação das Leis 5.540/68 (BRASIL, 1968) e 5.692/71 (BRASIL, 1971).

Não cabe, porém, inferir daí que os objetivos reais tenham permanecido os mesmos, dado que a continuidade socioeconômica exigiu uma ruptura política, esta, inevitavelmente, marcou as duas últimas leis. Conseqüentemente, a inspiração liberalista que caracterizava a Lei 4.024/61 cedeu lugar a uma tendência tecnicista tanto na Lei 5.540/68 como na Lei 5.692/71. A diferença entre duas orientações se caracteriza pelo fato de que, enquanto o liberalismo põe a ênfase na qualidade em lugar da quantidade; nos fins (ideias) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia em oposição à adaptação; nas aspirações individuais antes que nas necessidades sociais; e na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso. Ora, observa-se claramente que, enquanto os princípios da Lei 4.024/61 acentuam o primeiro elemento dos pares de conceitos acima enunciados, os princípios das Leis 5.540/68 e 5.692/71 fazem a balança pender para o segundo (SAVIANI, 1997, p.32).

A política educacional deve se atentar aos estudos das intenções e dos resultados alcançados. Nesse sentido, a LDB/71 atendeu à suposta profissionalização como meio de formação de mão de obra barata, incorporou as disciplinas sobre moral e cívica¹⁴, houve a extinção da filosofia e a diminuição da carga horária de história e geografia o que representou uma maneira de impor a ideologia da ditadura etc. Esse processo caracterizou-se na vinculação da educação pública aos interesses e necessidades do mercado, pautado na concepção produtivista de educação, na qual a tendência privatizante se aprofundou e se consolidou no regime da ditadura-civil militar:

Essa concepção adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo resultado com o mínimo dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos” (SAVIANI, 2008b, p. 297)

A situação configurada com as reformas executadas ao longo da ditadura militar tornou-se alvo de críticas por parte dos educadores que se organizaram em

¹⁴ A disciplina Educação Moral e Cívica foi criada em 1969, por meio do Decreto-lei n.º 869, durante o período militar. Essa disciplina era obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades do sistema de ensino do Brasil. Baseava-se em tradições com o intuito de apoiar os valores da ditadura e tinha entre suas finalidades: fortalecimento da unidade nacional e o espírito de solidariedade humana; culto a pátria, símbolos e tradições; dedicação à família e à comunidade; obediência à Lei e o preparo do indivíduo para o exercício das atividades cívicas (BRASIL, 1969). Após oito anos do fim do regime militar, em 1993, o então presidente Itamar Franco revogou esse decreto que instituía a disciplina.

associações que foram crescendo ao longo das décadas de 1970 e 1980 (SAVIANI, 1997). Após uma década, por meio do decreto da Lei nº 7.044/82, houve mudanças no que tange à profissionalização do 2º grau. Nessa lei há o destaque dos seguintes artigos:

Art. 4º. Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos. § 1º “a preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino”. Art. 76 “a preparação para o trabalho no ensino de 1º grau, obrigatória nos termos da presente Lei, poderá ensejar qualificação profissional, ao nível da série realmente alcançada pela gratuidade escolar em cada sistema, para adequação as condições individuais, inclinações e idade dos alunos (BRASIL, 1982).

Com o início da vigência da lei supracitada, ocorreu a eliminação da escola única de profissionalização obrigatória, que na concretude não chegou a existir. Corroborando com Saviani, a reforma do ensino de 1º e 2º graus pode ser entendida pela fórmula “ensino secundário para os nossos filhos e ensino profissional para os filhos dos outros” (2006, p.148). Com isso, pode-se verificar que a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) foi a tentativa de alargar o abismo da desigualdade social brasileira, em que separou trabalhadores intelectuais dos trabalhadores manuais e o princípio dessa divisão se dá pela formação educacional distinta que lhes são ofertadas.

Durante o regime militar, o país vivenciou um momento de crescimento econômico que ficou conhecido como “milagre econômico”. Nesse período, ocorreu a elaboração e a execução de diversos projetos, tais como: a Itaipu Binacional, Rodovia Transamazônica, Usina Nuclear Angra 1, 2 e 3.

Para Furlan (2013), no decorrer do regime militar, devido ao crescente desenvolvimento da economia, o país alcançou o denominado “milagre econômico”. Nesse período a mídia manipulava as informações e usava slogans patriotistas, sobretudo com a seleção brasileira de futebol, tricampeã do mundo, para promover a unidade. Segundo a autora, o militarismo impulsionou a economia industrial, baseada em um programa autoritário e conservador. Todavia, no

entendimento de Oliveria (2003), as características edificadoras da política econômica no decorrer do regime militar foram a contenção repressiva do salário e a opressão política sobre os trabalhadores.

No que concerne o aspecto educacional, de acordo com Furlan (2013), no decorrer do regime militar, os livros didáticos eram utilizados como ferramentas ideológicas, os quais formavam os educandos sem o conhecimento necessário à formação esperada. Assim, para a autora, a educação durante esse regime foi extremada, a pedagogia oficial era a liberal tecnicista, que considerava o homem um produto do meio e a educação primava pela eficiência e pela produtividade, desse modo, atendia a perspectiva de criar uma sociedade industrial movida pelo “milagre econômico”, em que o objetivo era formar o educando para uma realidade regulada pelo mercado de trabalho.

Com políticas direcionadas ao desenvolvimento da indústria e da infraestrutura, a oportunidade de empregos cresceu. Nesse período, segundo Furlan (2013), a economia era próspera, mas os salários não acompanhavam o ritmo crescente. A educação formava alunos sem o conhecimento necessário e não era preciso formação para atender à demanda do país desenvolvimentista. As indústrias eram providas com mão de obra barata e sem qualificação profissional. Desse modo, segundo Furlan (2013, p. 6), “[...] o então milagre econômico, não passou de uma ilusão brasileira. Com a concentração de renda, a desigualdade social ficava cada vez mais evidente”.

Devido à crise do petróleo em 1973, o ritmo de crescimento diminuiu, desencadeando insatisfação por parte da população. Outros fatores serviram para o enfraquecimento do poder militar, entre eles destacou-se a recessão econômica no início da década de 1980 e a vontade popular pelo retorno à democracia, assim, como consequência, no ano de 1984, ocorreram diversas manifestações em todo o país que exigiam as “diretas já”. Mesmo assim, as eleições se deram de forma indireta e Tancredo Neves (1910-1985) foi eleito, contudo com seu falecimento em abril de 1985, seu vice, José Sarney, assumiu a presidência (VIEIRA; FARIAS, 2007).

Vale ressaltar, que o retorno à democracia, não aconteceu por concessão dos militares, trata-se de um processo que ocorreu a passos lentos, iniciados no final da década de 1970 com as greves dos metalúrgicos do ABC paulista (1978),

além de outras lutas políticas em busca do direito a uma cidadania plena (VIEIRA; FARIAS, 2007).

Ao iniciar seu mandato José Sarney (1985-1990) teve desafios no sentido de resgatar a esperança da sociedade brasileira. O mandato de Sarney inicia-se com importantes emendas à Constituição, que estabeleciam eleições diretas, mas a institucionalização da democracia exigia a elaboração de uma nova Constituição. Nesse contexto, educadores progressistas mobilizaram-se na defesa da escola pública por meio de uma visão, denominada por Saviani de ensaios contra-hegemônicos, operando por meio de “uma crítica cerrada à hegemonia instalada na sociedade capitalista” (SAVIANI, 2008a, p. 402).

Para Cury (2013), a mobilização geral, inclusive do professorado, foram capazes de derrubar a ordem autoritária e de originar um novo ordenamento jurídico em novas bases. Com isso, a ordem constitucional de 1988 consagrou princípios caros à democracia e à educação democrática. Em relação à concepção de democracia, Saviani expõe o seguinte:

[...] a palavra democracia traduz a ideia de liberdade e igualdade política. Cumpre, pois, considerar que, se a democracia é o horizonte natural da burguesia, ela não pode ser o horizonte da classe trabalhadora. Com efeito, para essa classe a libertação política pode não passar de um mecanismo de legitimação da dominação econômica, social e cultural que está submetida. Portanto, não basta a democracia, isto é, a libertação política. A meta é a libertação humana total que abrange, além do aspecto político, os aspectos econômico, social e cultural em seu conjunto. Só assim será possível atingir a libertação política real, isto é, a democracia real e não apenas formal (2006, p.152).

O período que se iniciou após a promulgação da nova Carta Constitucional do Brasil, em 1988, caracterizou-se por importantes transformações produzidas por reformas políticas e econômicas que deram uma nova configuração à sociedade brasileira. A “Constituição Cidadã”, de 1988, estabeleceu condições institucionais para as mudanças na educação que vinham sendo discutidas pelos educadores desde meados da década de 1970.

Na verdade, a realidade pré-1988, de acordo com Cury (2008), já apresentava sujeitos políticos com projetos diferentes para o futuro, firmando a convicção de que a democracia política poderia conviver com a justiça social.

As conquistas da “Constituição Cidadã” foram muitas, entre elas: ampliação dos direitos trabalhistas, que limitou a jornada de trabalho a 44 horas semanais, ampliação da licença maternidade, criação do seguro desemprego e aos funcionários públicos direito a sindicato e utilização do estado de greve, além disso, houve a definição dos direitos individuais e coletivos; estabeleceu restrição do poder das forças armadas; substituição de decreto-lei, pela medida provisória e a independência entre os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário (VIEIRA; FARIAS, 2007).

De acordo com Cury (2013), em boa parte, a elaboração da Constituição Federal de 1988 não deixou de olhar para o passado, não para reproduzi-lo, mas para projetar um futuro melhor.

Não há contestação quanto ao fato dela ter erigido uma série de dispositivos que significaram, de um lado, a chamada dos cidadãos à participação e, de outro lado, a afirmação de direitos civis, políticos, sociais e culturais como jamais outra Constituição o fizera. Há insinuações de que esta afirmação de direitos tenha sido exagerada. De qualquer modo, o constituinte quis fazer crescer tanto os direitos da cidadania, quanto os deveres do Estado em assegurá-los. Ela ter se assumido, pela decisão de constituintes eleitos, como criadora de um Estado Democrático de Direito, não é casual. Ademais, ela tem sido interpretada como tendo assumido como horizonte político o de Estado Social (CURY, 2013, p.196).

A promulgação da Carta Magna em 1988 representou significativas transformações produzidas por reformas políticas e econômicas que reconfigurou a sociedade brasileira. A ampliação dos direitos sociais está assegurada na CF, que dispõe o seguinte: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988, Art. 6º).

Por meio dos direitos consagrados com a CF de 1988, na opinião de Cury, “finalmente, à realidade brasileira atual se impôs a problemática dos direitos humanos em relação à discriminação que sofrem grupos socioculturais marcados, por exemplo, pelas sequelas da escravidão e de outras formas de segregação” (2013, p.201).

No contexto da educação, tem-se dez artigos específicos (Art. 205 a 214), além de outras referências que, comparada com as constituições anteriores, apresenta o mais longo capítulo sobre a educação.

A legislação adotou alguns princípios em relação ao ensino, entre eles destacam-se: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”; “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”; “coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”; “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”; “gestão democrática do ensino público” e “garantia de padrão de qualidade” (Art. 206, I, II, III, IV, VI, VII, BRASIL, 1988). A Carta Magna apresentou direcionamentos necessários para mudanças que exigiram uma nova concepção de sociedade, com vistas a colocar em prática uma gestão democrática em um outro contexto histórico no qual a educação foi considerada um direito público subjetivo e foi com ela a conquista do aumento sobre a vinculação de impostos da União (18%), divisão de tarefas e o regime de colaboração entre os entes federados (MOREIRA, 2015).

Na concepção de Cury (2013), a CF de 1988 nomeia o Estado como o elemento maior do dever dessa prestação social, como o objeto do direito. A referida Constituição convoca a sociedade para participar desse dever, seja por meio dos impostos que paga, seja pela cobrança da qualidade prestacionada.

Assim, o direito à educação se liga, intrinsecamente, à função pública do Estado na medida em que só ele pode estender universalmente a escola para todos e assim atender o conjunto dos cidadãos com imparcialidade de modo a fazer cumprir os grandes objetivos da democracia e da justiça (CURY, 2013, p.202).

Desse modo, torna-se significativo apontar a diferença da atual Constituição em relação às que se lhe precederam. Segundo Cury (2013), nas Constituições anteriores a 1988, após o Preâmbulo, se abria com a organização do Estado e só depois vinham os direitos da cidadania. Na atual Constituição, após o Preâmbulo, a assinalação dos direitos precede a organização do Estado. Dessa maneira, é como se o Estado devesse se organizar em função do preenchimento da prioridade posta nos direitos da cidadania.

A Constituição, à mercê de vários condicionantes de ordem econômica, social e política, sofreu várias emendas. De acordo com Cury (2013), algumas já estavam previstas no próprio momento da proclamação da Carta Magna nos termos do art. 60 articulado com o art. 3º do Ato das Disposições Constitucionais Provisórias.

Em 29 anos, a CF sofreu 99 emendas, no tocante à Educação sofreu cinco alterações providas de várias emendas: a nº. 11/1996; 14/1996; 19/1998; 53/2006 e 59/2009. O quadro 6 apresenta detalhes dessas emendas.

Quadro 6: Emendas que a Constituição Federal de 1988 sofreu no tocante à Educação

Nº da Emenda Constitucional	Alterações
11, de 30.04.1996	Permite a admissão de professores, técnicos e cientistas estrangeiros pelas universidades brasileiras e concede autonomia às instituições de pesquisa científica e tecnológica.
14, de 12.09.1996	Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias.
19, de 04.06.1998	Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências.
53, de 19.12.2006	Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.
59, de 11.11.2009	Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

Fonte: Elaborado pelo autor (2018), a partir da Constituição Federal de 1988.

Quando a CF de 1988 foi promulgada, o texto original apresentava por meio do Art. 208 que o Estado deveria garantir “ensino fundamental, obrigatório e

gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”; “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”; “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988, Art. 208, I, II, IV).

Com a eleição de Fernando Henrique Cardoso (FHC) para a presidência do Brasil em 1º de janeiro de 1995, conforme pondera Hermida (2012), a educação passou a tomar uma posição de destaque no conjunto das políticas públicas. O projeto político desenvolvido pelo governo baseou-se na realização de reformas, incluindo as que estavam em andamento após a aprovação da CF de 1988, dentre elas a educação.

Na área da educação, a principal política pública aprovada no Congresso durante os mandatos de FHC (1995-2002), foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), complementada por um conjunto de leis, de decretos, de portarias e de medidas provisórias. Em decorrência da LDB, por meio do Art. 9º, estabelece que a União deve “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996a). Após cinco anos da criação da atual LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi promulgado por meio da Lei nº. 10.172/2001 (BRASIL, 2001).

No primeiro ano do mandato de FHC, o presidente aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96¹⁵, com 92 artigos, que contém Dos Princípios, Fins, Direitos e Deveres entre os artigos 2º ao 7º; apresenta entre os artigos 8º ao 20, sobre a Organização da Educação Nacional; do artigo 21 ao 60, discorre sobre os Níveis e Modalidades de Ensino – Educação Básica e Educação Superior, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos

15 Em 17 de dezembro de 1996, o substitutivo do senador foi votado na Câmara, sendo aprovado com 349 votos a favor, 73 votos contrários e quatro abstenções. PT, PSB e PCdoB votaram em bloco, contra, e o PDT votou em bloco a favor. Na ocasião, Lindberg Farias, então deputado federal do PCdoB fluminense e ex-presidente da UNE, condenou a aprovação do projeto, acusando-o de não levar em conta o projeto anterior, discutido durante anos com entidades representativas da sociedade e objeto de consenso entre todos os partidos políticos. O projeto do senador Darcy Ribeiro recebeu também fortes críticas do Fórum Nacional da Escola Pública, que afirmou que, caso ele fosse aprovado, viabilizaria a privatização das universidades públicas. Em 20 de dezembro de 1996, o texto da Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394, conhecida como Lei Darcy Ribeiro – foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, e em 23 de dezembro foi publicado no Diário Oficial da União. A argumentação do governo foi que a Lei de Diretrizes e Bases deveria ser uma lei do possível, passível de cumprimento a partir dos recursos financeiros disponíveis nos esquemas orçamentários convencionais. Fonte: < <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-ldben>>. Acesso em 13 mar. 2018.

e Educação Profissional; nos artigos 61 a 67, direciona atenção aos Profissionais da Educação; entre os artigos 68 ao 77, dispõe sobre os Recursos Financeiros; os artigos 78 a 86 trata sobre as Disposições Gerais; e por fim os artigos 87 a 92, das Disposições Transitórias.

Os títulos supracitados da LDB podem ser considerados objetivos proclamados, que indicam as finalidades gerais, as intenções últimas, a marcha que os objetivos reais podem ser entendidos como alvos concretos da ação, que é relativo às bases, isto é, a organização e funcionamento dos níveis e modalidades de ensino, as formas de gestão dos recursos para manutenção e desenvolvimento de órgãos entre outros (SAVIANI, 1997).

Enquanto os objetivos proclamados se situam num plano ideal onde o consenso, a convergência de interesses é sempre possível, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação as forças que controlam o processo (SAVIANI, 1997, p.190).

Como aproximação inicial da LDB/96, percebe-se em seu texto uma inversão da posição na escrita do documento em relação a instituição Estado e família. Enquanto na CF de 1988 em seu Art. 205 a educação aparece como dever do Estado e da família, na atual lei de diretrizes e bases, a família aparece antes do Estado.

Art. 2º. 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, 1996a).

Para Oliveira (2007a), o artigo supracitado é uma repetição do Art. 205 da CF de 1988, porém, com pequenas alterações, inverte a ordem da família e do Estado na questão de dever de educar.

Se a ordem em que os termos aparecem não tem importância, não há divergência entre os dois documentos. Entretanto, se eles têm significados diferentes, como expliquei ao analisar o texto de 1934, a LDB é institucional. Se ater-nos apenas à análise interna dos textos, tendemos a considerar sem muita importância a ordem em que aparecem; entretanto, é inegável que este debate reveste-

se, entre nós, de uma disputa de significados bastante definidos e, historicamente, muito diferentes entre si. Nestes termos ao privilegiar a formulação católica sobre o tema, parece evidente a contradição entre a LDB e a CF (OLIVEIRA, 2007a, p.35).

Ainda na concepção de Oliveira (2007a), o direito à educação consiste na compulsoriedade e na gratuidade, tendo várias formas de manifestação, a depender do tipo de sistema existente no país. Desse modo, é possível verificar que a LDB nº 9.394/96 tem em seu bojo uma característica que atende às novas demandas da globalização, que é a descentralização da responsabilidade e participação da comunidade, assim dispõe a família como a primeira responsável pelo fornecimento da educação para a prole. Conforme Saviani (1997), a questão dessa inversão aumenta de importância quando se recorda da polêmica entre os defensores da escola pública e da escola particular no debate do projeto da LDB de 1961, ainda, a Igreja Católica afirmava que a família precederia o Estado no tocante à educação, justificando os interesses privatistas, colocando o Estado em posição subsidiária.

Analisando a LDB, é possível identificar avanços no que tange aos compromissos educacionais, a formação continuada, a valorização dos professores e também melhor organização na distribuição dos recursos financeiros. Contudo, ainda existem concepções atrasadas na lei no que concerne ao entendimento de educação, pois há conflitos no uso da nomenclatura - ensino e educação, além de apresentar percepção atrasada em relação à implantação e uso de ferramentas eletrônicas.

A LDB não é totalmente inovadora, por conta das novas demandas do mundo moderno, conforme outrora exposto, a lei apresenta pontos positivos e interessantes. Todavia, há o predomínio de uma visão tradicional de educação. Moreira (2012) analisa que a atual LDB que permaneceu em um período de quase uma década de discussão, com diferentes forças e segmentos sociais e econômicos em disputa. As características mais relevantes da LDB são as categorias políticas da descentralização, a qualidade e a focalização com destaque na gestão democrática versus autonomia e participação das escolas e políticas que também ampliaram a participação do setor privado na educação pública (CALEGARI-FALCO; MOREIRA, 2017).

Na opinião de Nascimento (2007), a LDB/1996 não atendeu às expectativas dos educadores que aguardaram essa lei por quase vinte anos e ainda a mesma na opinião do autor caracteriza-se por ser minimalista e por sua flexibilidade produzida para adequar-se aos padrões atuais de desregulamentação e privatização.

Ainda em relação à LDB em vigência, Saviani ressalta que:

Por carecer de coerência externa, a Lei resultou inoperante diante da realidade brasileira, não tendo conseguido realizar as transformações substanciais. As escolas adaptaram os seus regulamentos ao novo regulamento maior [...] e a estrutura educacional continuou o seu lento crescimento quantitativo sem que dessem conta, no entanto, dos principais problemas educacionais do país (2005, p.107).

Na concepção de Moreira e Lara (2012), a LDB apresentou conformidade com o cenário político e econômico, possibilitando ao governo instaurar reformas nas políticas educacionais que voltam-se para um projeto neoliberal de educação. Nesse sentido, as autoras afirmam que a LDB possui um caráter minimalista permeado de propostas de ajustes estruturais neoliberais.

A palavra respeito ganhou destaque na CF de 1988 e também na LDB (Lei nº 9.394/96), pois, a partir do momento em que o país se torna signatário das convenções internacionais, assume compromissos para proteger a diversidade cultural. Moreira (2018) ao analisar as reformas educacionais empreendidas no Brasil na década de 1990 e suas reverberações no contexto atual, salienta que ocorrem incorporações, orientações e estratégias que são também delineadas por organismos internacionais, por novas perspectivas e mudanças no mercado econômico e produtivo e que se expressam em documentos legais. Nessa acepção, a escola recebe contornos sendo desafiada a transmitir os conhecimentos pautada para a formação de capital humano, a formar novas competências necessárias à reestruturação flexível do capital, com o intuito de preparar os educandos para novas condições de vida, em conformidade com a nova dinâmica do capitalismo (PUZIOL; MOREIRA, 2009). Nesse sentido, “Não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente – e,

neste importante sentido, ‘totalitário’– do que o sistema do capital globalmente dominante” (MÉSZÁROS, 2002, p. 96).

Nesse contexto, as orientações internacionais para a educação é formar o trabalhador flexível para o mercado de trabalho. O sujeito deve acompanhar as mudanças de cunho produtivo e enfrentá-las e, portanto, faz-se necessário enfatizar que a proposta de REM (Lei nº 13.415/2017), visa formar o trabalhador flexível para atender às necessidades do mercado global, em que, nesse cenário, até a atividade cultural é transformada em consumo, organizado com base em uma estratégia mundial. Essas recomendações seguem a lógica do capitalismo internacional, que intensifica a exploração do trabalhador e com isso “a sociedade toda deve se sujeitar – em todas as suas funções produtivas e distributivas – às exigências mais íntimas do modo de controle do capital estruturalmente limitado” (MÉSZÁROS, 2002, p. 99). O autor ainda destaca que:

Sob um de seus principais aspectos, esse processo de sujeição assume a forma da divisão da sociedade em classes sociais abrangentes, mas irreconciliavelmente opostas entre si em bases objetivas e, sob o outro dos aspectos principais, a forma da instituição do controle político total. E, como a sociedade desmoronaria se esta dualidade não pudesse ser firmemente consolidada sob algum denominador comum, um complicado sistema de divisão social hierárquica do trabalho deve ser superposto à divisão do trabalho funcional/técnica (e, mais tarde, tecnológica altamente integrada) como força cimentadora pouco segura – já que representa, no fundo, uma tendência centrífuga destruidora – de todo o complexo (2002, p. 99).

Desse modo, a divisão social do trabalho em hierarquia é uma necessidade imposta pela sociedade sob o domínio do capital, que tem como viés justificador uma ideologia inquestionável que serve como estrutura de reforço da ordem estabelecida (MÉSZÁROS, 2002).

Conforme citado anteriormente, a LDB nº 9.394/96 possui características que atendem às novas demandas da globalização e essa lei é um importante aparato legal que solidificou o princípio de gratuidade do ensino e também dispôs sobre a garantia de padrão de qualidade. A garantia do padrão de qualidade da educação é lei constitucional da educação nacional, conforme o artigo 206, inciso VII, da Constituição Federal e foi contemplada na Lei de Diretrizes e Bases, compreendida como norma básica que regulamenta todos os sistemas de ensino.

A LDB versa “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (Art. 4º, IX, BRASIL, 1996a). A LDB não explícita o conceito de qualidade de ensino, embora enfrente diferentes situações em que concede o direito individual à educação ou principia a lançar decisões que garantem a educação como direito fundamental social, favorecendo, por meio do julgamento de ações civis públicas, um número variado de sujeitos de direito (BRASIL, 1996a).

A LDB passou por mudanças ao longo do tempo, as diretrizes instituídas pelo Decreto nº. 5.154/04 (BRASIL, 2004) foram consolidadas no ano de 2008 com a aprovação da Lei nº. 11.741/08 (BRASIL, 2008) que introduziu mudanças na LDB. A principal modificação foi a inclusão de uma nova seção no Capítulo II – Da Educação Básica. A nova seção intitulada “Seção IV – A – Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio” pode ser considerada como derivada da Seção IV - “Do Ensino Médio”. A essência da integração entre o ensino propedêutico e ensino profissional foi definida nesses novos dispositivos legais, ainda que o capítulo III, no qual a LDB trata exclusivamente da educação profissional, também tenha sido alterado pela Lei nº. 11.741/08 (BRASIL, 2008a). A “localização” desses dispositivos legais na forma de uma nova seção na mesma sequência da seção “Do Ensino Médio” e mantendo inclusive a mesma numeração, apenas variando-a pelo acréscimo de uma vogal, sugere a necessária integração. (ORTIGARA; GANZELI, 2011).

A nova seção foi composta por 4 (quatro novos) artigos: 36-A, 36-B, 36-C, 36-D. Na seção 36-A, “[...] o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”, na seção 36-B consta que a educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas “I - articulada com o ensino médio”; e “II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio” e na seção 36-C O artigo 36-define as formas de articulação entre a educação profissional e o ensino médio, destacando-se o necessário planejamento de um projeto pedagógico unificado, quando o aluno realiza a sua formação acadêmica e profissional em instituições distintas (Art. 36-A, 36-B, 36-C, BRASIL, 2008).

Na Lei nº 11.892/08 (BRASIL, 2008c), promulgada durante a gestão do governo Lula, percebe-se a relação entre o ensino técnico e o ensino médio: “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” e “Ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. (Art. 6º, 7º, I, BRASIL, 2008).

Percebe-se a tendência histórica de formar uma massa de estudantes para atuar imediatamente no mercado de trabalho logo após a conclusão do ensino médio. A oferta do ensino técnico em conjunto com o ensino médio, pode ser entendida como uma política para reduzir o acesso ao ensino superior, principalmente para os estudantes oriundos de famílias com poder aquisitivo menor, pois logo após a conclusão do ensino médio e com o certificado do ensino técnico, esse estudante tende a entrar precocemente no mercado de trabalho e assim não dará prosseguimento em um curso de nível superior, portanto, o governo reduz seus investimentos na educação de nível superior e com isso forma-se um quantitativo de população com menor criticidade. Essa manobra de interlaçar o ensino médio com o técnico fica mais evidente com a REM, que oferta o itinerário formativo de educação técnica e profissional, o que provavelmente acarretará nos argumentos citados.

De acordo com Ortigara e Ganzeli (2011), ficou exposto que a integração curricular entre ensino técnico e ensino médio e na integração entre níveis educacionais diferentes, educação básica e ensino superior, foi considerada sob a ótica da otimização de recursos.

No segundo mandato de FHC (1999-2002), o governo aprofundou o processo de reformas iniciado nas ordens da reforma administrativa, do Estado, da Economia e na pasta da educação o governo se empenhou em regulamentar a nova LDB e o Plano Nacional de Educação Lei nº. 10.172/2001(BRASIL, 2001).

Na concepção de Hermida (2012), o plano apresentava a educação como um instrumento fundamental, que deveria contribuir para o desenvolvimento econômico, social, cultural e político do país, além de garantir os direitos básicos da cidadania e da liberdade social e concebeu a educação como um patrimônio

social. Ainda conforme o autor, as reformas realizadas foram questionadas pela sociedade civil e de maneira especial pelos professores.

Mesmo que toda a sociedade civil e política a consideraram necessária, a reforma educativa proposta pelo governo foi intensamente questionada pelo movimento organizado na sociedade civil, defensor do ensino público e gratuito para todos os brasileiros. O movimento docente questionou, na época, tanto a forma de fazer política quanto o conteúdo das propostas reformistas elaboradas pelo governo, que estavam em estreita sintonia com os interesses do grande capital local e internacional. Segundo o movimento docente que defendia o ensino público e gratuito, através da reforma o governo alinhava suas políticas na direção dos objetivos de natureza neoliberal, propostos pelos organismos internacionais para a educação nacional (HERMIDA, 2012, p. 1439).

Por meio da reeleição de FHC, os princípios neoliberais se consolidaram no poder e entre os objetivos do governo, estiveram a estabilidade monetária e a abertura do mercado para os fluxos de capitais internacionais. Para Hermida (2012, p. 1447), “Com esta orientação ideológica, alinhada à necessidade de implantar no país o modelo de “Estado Mínimo”, o arrocho salarial dos trabalhadores da educação foi institucionalizado”. Como consequência, o Brasil começou a retirar dinheiro destinado às áreas sociais para pagar os juros das dívidas aos capitalistas nacionais e internacionais (HERMIDA, 2012).

Saviani (1995) destaca que as políticas educacionais de FHC se caracterizaram por serem incertas, pois combinavam um discurso que reconheceu a importância da educação com a redução dos investimentos no setor e apelos à iniciativa privada e organizações não governamentais.

No governo sucessor, do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) os programas e as políticas de governo tinham um objetivo: a busca por melhorias das condições dos que viviam abaixo da linha da pobreza. A reestruturação do Programa Bolsa-Família, o aumento do salário mínimo e a expansão do crédito contribuíram para a diminuição da pobreza no Brasil.

No tocante à área educacional, Frigotto; Ciavatta e Ramos (2005) revelam que as propostas educacionais anunciadas na CF de 1988 não foram cumpridas no governo Lula. Para os autores não houve a concretização de associação do ensino básico ao ensino profissional. No entendimento de Brandão (2009), o

projeto de uma instituição diferenciada, no governo Lula, não está dissociado de um projeto maior para o ensino superior no país. Projeto este que inclui, além da privatização, a diversificação de tipos de instituições e de cursos superiores, utilizando-se como estratégia, em especial, aquelas instituições e cursos formalmente caracterizados como educação profissional.

No decorrer dos dois mandatos de Lula, houve a realização de duas EC na seção da educação, a primeira nº 53/2006 promulgou a valorização dos profissionais da educação escolar, por meio de planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas, além de piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública e educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade; e por fim realizou alterações na redação das Disposições Transitórias (BRASIL, 2006).

Com a Emenda Constitucional nº 59/2009, ocorreram alterações na estrutura da educação básica, a qual passou a ser “obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Art. 208, I, Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Assim, a educação básica obrigatória, compreende parte da educação infantil (dos 4 aos 5 anos) até o ensino médio, sendo dever do Estado assegurar o fornecimento o ensino médio. Nesse contexto, buscou-se o aumento da oferta à escolarização da população e o ensino médio passou a ser obrigatório, pois anteriormente não era considerado. Para os indivíduos que não tiveram a oportunidade de cursarem ou concluírem o ensino médio na idade própria, tem-se a possibilidade de frequentar o ensino médio noturno, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou a distância.

A ampliação do tempo de escolaridade para os jovens é algo positivo, todavia, é necessário organizar uma estrutura de ensino que possibilite uma elevação cultural, social e, por consequência, econômica do sujeito. Não basta formar um indivíduo para atender às demandas do mercado de trabalho, é preciso qualificar o educando para que ele possa fazer uso dos seus conhecimentos a fim de melhorar sua qualidade de vida e de trabalho.

Na atualidade, o mercado de trabalho exige um trabalhador qualificado para desenvolver as atividades laborais, de acordo com Alves (1999, p.142):

As novas indústrias que se desenvolveram nos países capitalistas centrais tendem a possuírem um novo perfil produtivo (e tecnológico), com uma nova classe operária industrial, reduzida e desconcentrada, onde se verifica, de modo claro, a interpenetração entre o “material” e o “informático”, onde o operário industrial central tende a ser mais qualificado e polivalente.

Desse modo, para atender à nova materialidade do capital, o operário assume uma nova forma, de acordo com Alves (1999) o operário se complexifica, se heterogeniza, sofre um processo de diferenciação interna. O trabalhador polivalente que tem capacidade de autonomia, iniciativa e de renovação contínua de seus conhecimentos e “[...] aparece cada vez mais como um servidor de um “sistema de máquinas”” (ALVES, 1999, p.145).

Com um mercado de trabalho cada vez mais exigente, torna-se necessário e primordial ofertar uma educação de qualidade para a população. E para atender à demanda da educação básica, a União, os estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. A União se encarrega no que tange à organização do sistema federal de ensino e dos territórios, o financiamento das instituições de ensino públicas federais e a função redistributiva, supletiva e equalizadora prestando assistência técnica e financeira aos estados, Distrito Federal e para os municípios, de maneira a garantir um padrão mínimo de qualidade de ensino. Os estados e o Distrito Federal devem ofertar prioritariamente o ensino médio e fundamental, enquanto os Municípios devem operar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil (Art. 211, §1º, § 3º, § 2º).

Para Cury (2013), a CF ao se estruturar sob o princípio da cooperação, representou uma vontade de mudança e uma diretriz para novas realidades.

Trata-se de não mais se ter o Brasil como uma República dual e hierárquica. Não mais dual porque incorporou como entes federativos (que até então não o eram) os Municípios e o Distrito Federal. Não mais hierárquico porque as relações entre os entes federativos que se faziam por relações de superioridade/inferioridade, agora deverão se dar por meio do

reconhecimento de todos entes federativos como de igual dignidade (CURY, 2013, p.203).

Ao retornar à Constituição Federal de 1988, ainda é possível perceber que houve modificações na vinculação de recursos para a educação, aumentou-se a alíquota da União de 13% para 18%, mantendo-se o percentual de 25% para Estados, Distrito Federal e Municípios, em que os entes federados não podem aplicar nunca menos que as porcentagens supracitadas (Art. 212). Nesse sentido:

É possível compreender a tendência histórica do aumento das alíquotas da vinculação, ao procurar aumentar “um pouco” o que se aplicava nos períodos em que este dispositivo não vigorava. Este é o seu “espírito”, garantir um mínimo a ser aplicado em educação e induzir um aumento neste montante em relação à média histórica recente (CAMARGO et al., 2002, p. 99).

É importante analisar o aumento de 8% das alíquotas direcionadas à educação, no período de 1934 a 1988 por parte da União, e questionar se o aumento é satisfatório para assegurar a igualdade e a qualidade na educação pública do Brasil. Deve-se indagar o porquê de a União contribuir com menos recursos que os demais entes federados. Essas questões são pertinentes para que se possa chegar a um dos sérios problemas da educação pública no Brasil, que é a insuficiência de recursos financeiros nas instituições de ensino (VICENTE; RAMOS; MOREIRA, 2015).

Ao tratar sobre o funcionamento dos sistemas de ensino¹⁶ e sua respectiva qualidade, faz-se necessário analisar os recursos financeiros que são destinados à educação, pois para haver uma educação satisfatória é necessário que condições mínimas sejam ofertadas para a realização de um trabalho pedagógico mais eficaz.

No quadro abaixo, verifica-se sobre as alíquotas de recursos destinados à educação básica no Brasil ao longo do século XX e XXI.

Quadro 7: Alíquotas da vinculação de recursos para a Educação do Brasil

Ano	Disposição Legal	Esfera de vinculação		
		União	Estados/DF	Municípios

16 Dermeval Saviani apresenta uma extensa análise sobre a conceituação de Sistema de Ensino no Brasil, na obra: Educação Brasileira: estrutura e sistema. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

1934	Constituição Federal 34	10% (a)	20%	10%
1937	Constituição Federal 37	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma
1942	Decreto-Lei 4.958	Nenhuma	15 a 20% (b)	10 a 15%
1946	Constituição Federal 46	10%	20%	20%
1961	LDB 4024	12%	20%	20%
1967	Constituição Federal 67	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma
1969	Emenda Constitucional 1	Nenhuma	Nenhuma	20% (c)
1971	LDB 5.692	Nenhuma	Nenhuma	20%
1983	Emenda Constitucional 14	13%	25%	25%
1988	Constituição Federal 88 (d)	18%	25% (d)	25% (d)

Obs. (a) Os 20% desse montante deveriam ser aplicados na educação rural. (b) Estes valores (15% para Estados e 10% para Municípios) cresceriam 1% ao ano, a partir de 1942 até atingir, respectivamente, 20% e 15% (c) Na emenda de 1969 e na Lei nº 5.692/71, menciona-se a receita tributária e não os impostos. (d) EC 14, de 1996, subvinculou 60% desses percentuais para o ensino fundamental. Já EC 53, de 2006, deu outro formato à subvinculação, que se encontra detalhado no texto.

Fonte: OLIVEIRA (2007b, p. 92).

A atual LDB tem um capítulo específico sobre os recursos financeiros e assegura em seu Art. 69 que a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público (BRASIL, 1996a).

Em 8 de setembro de 2016, foi promulgada a Emenda Constitucional nº 93/2016, que ampliou em âmbito federal de 20 para 30 o percentual de desvinculação de receitas e criou um sistema parecido para os Estados, Distrito Federal e Municípios, possibilitando que estes desvinculem algumas das suas receitas orçamentárias, criando assim a Desvinculação de Receitas dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios (DREM). Aos municípios ficou estabelecido:

São desvinculados de órgão, fundo ou despesa, até 31 de dezembro de 2023, 30% (trinta por cento) das receitas dos Municípios relativas a impostos, taxas e multas, já instituídos ou que vierem a ser criados até a referida data, seus adicionais e respectivos acréscimos legais, e outras receitas (Art. 76-B, BRASIL, 2016)

A principal fonte de recursos da Desvinculação das Receitas da União (DRU) são as contribuições sociais e, com a aprovação EC nº 93/2016 (BRASIL,

2016a), permite que o governo aplique os recursos em despesas consideradas prioritárias. A DRU e a DREM não mudam a regra que estabelece os gastos mínimos para educação, todavia, possibilita uma desaceleração na manutenção e criação de programas em áreas sociais.

Além desta fonte de recursos, a educação tem outros meios para receber valores financeiros, entre eles está o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Seus recursos destinam-se ao financiamento de ações de manutenção e desenvolvimento da educação básica pública, independentemente da modalidade em que o ensino é oferecido (regular, especial ou de jovens e adultos), da sua duração (ensino fundamental de oito ou de nove anos), da idade dos alunos (crianças, jovens ou adultos), do turno de atendimento (matutino e/ou vespertino ou noturno) e da localização da escola (zona urbana, zona rural, área indígena ou quilombola), levando-se em consideração os respectivos âmbitos de atuação prioritária (Art. 211 da Constituição Federal), que delimita a atuação dos Estados e Municípios em relação à educação básica.

Os Municípios devem utilizar recursos do FUNDEB na educação infantil e no ensino fundamental e os Estados no ensino fundamental e médio, sendo o mínimo de 60% destinado para a remuneração dos profissionais do magistério da educação básica pública, e o restante dos recursos, 40%, em outras despesas de manutenção e desenvolvimento da Educação.

Apesar do estabelecimento legal das divisas financeiras a serem aplicadas em educação, verifica-se que os recursos ainda são insuficientes. Neste sentido, a União, que é a distribuidora dos recursos que centraliza, deveria investir mais na fiscalização dos recursos que destina. De acordo com Demo, “se, de um lado, não é viável realizar educação de qualidade sem investimentos necessários, de outro, os meros investimentos não garantem a qualidade desejada” (2012, p.58).

O FUNDEB tem vigência até 2020 e se tornou um instrumento eficaz para promover mais equidade na educação básica (SENA, 2015). Porém, até o momento¹⁷, ainda não se tem um mecanismo tido como certo para substituir o fundo.

17 15 de novembro de 2018.

O que existe é uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 15, de 2015, de autoria da deputada Raquel Muniz, a qual tem por escopo principal transformar o FUNDEB em instrumento permanente de financiamento da educação básica pública, contudo, a proposta ainda não foi aprovada e está em andamento na câmara.

De acordo com Sena (2015, p.7), a PEC de autoria da deputada Raquel Muniz “contém importante avanço, ao estabelecer que o planejamento, como processo, deve prever a participação da sociedade na formulação, acompanhamento contínuo, monitoramento e avaliação periódica das políticas sociais”. A questão importante da PEC nº 15/2015 é tornar o FUNDEB um mecanismo contínuo e estável, trazendo-o para o corpo permanente da Constituição.

A determinação de outro mecanismo para substituir o FUNDEB ou torná-lo permanente é fundamental para a educação no Brasil, pois essa é a principal fonte de recursos financeiros para o andamento do sistema educacional do país e também é a base estrutural para que as metas do PNE sejam contempladas.

Os Estados, segundo Pinto, Amaral e Castro (2011), respondem por mais de 96% das matrículas públicas no ensino médio e, segundo estudos desses autores baseados em dados do Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal (SIAFI), os gastos do governo federal no ensino médio sempre esteve próximo a 0,07% do PIB no período entre 1995 a 2007. A partir de 2007, houve uma recuperação na importância até chegar 0,12% do PIB em 2009. Isso representou um crescimento de 71%, em termos de percentual do PIB, entre 1995 e 2009. Como estimado pelos autores, os gastos estaduais com o ensino médio em cerca de 0,7% do PIB, os gastos federais, para o mesmo período, representariam cerca de 15% do valor gasto pelos estados.

Tal aumento do investimento no ensino médio pode ser explicado devido às políticas públicas desenvolvidas no governo Lula que contribuíram para a viabilização da proposta de formação integrada por meio da elaboração de diretrizes curriculares compatíveis com as mudanças introduzidas no ensino médio e na educação profissional, sobretudo nos Institutos Federais de Educação (FERRETI; SILVA, 2017).

Para Cherubini (2012), os Estados e os Municípios devem reconhecer suas deficiências, procurando saná-las, ao invés de solicitarem da iniciativa privada o protótipo adequado de educação, enquanto não ofertam o mínimo para a escola pública. Sendo assim, os Conselhos Municipais de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação, como órgãos colegiados com poder deliberativo e normativo, devem apresentar maior autonomia em relação ao Poder Executivo, para operar de forma mais decisiva frente à melhoria da qualidade da educação. Exigindo melhorias de infraestrutura, construção de escolas e creches, e acesso de profissionais concursados para atuarem na rede pública de ensino.

Como direito social imprescindível, a educação enfrenta oposições de ordem orçamentária e de reserva. Porém as questões econômicas que sobrecarregam a educação dão-se pela indevida aplicação, do que pela escassez de recursos. A indevida aplicação pode ocorrer pela incompetência do administrador, pela fraude e desvio, que seriam diminuídos se a fiscalização prevista nas instituições públicas fosse desenrolada com a mesma eficácia que ocorre nas instituições privada, que implica desenvolvimento de políticas efetivas para uma melhor organização e capacitação dos órgãos estaduais, e dos órgãos municipais no intuito de acompanhar a educação básica.

Quando foi promulgada a LDB, no ano de 1996, no Art. 4º expressava o seguinte parecer “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1996a). Percebe-se que, naquela época, mesmo com a nova LDB, o ensino médio não era considerado como uma etapa obrigatória na educação básica.

No Art. nº35, o ensino médio foi considerado etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

[...] I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a

teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996a).

Ocorre a retomada da denominação de ensino médio, que foi apresentada na LDB/61, a nomenclatura se justifica pelo fato de estar entre o ensino fundamental e a educação superior. A etapa final da educação básica tem como objetivo a consolidação e o aprofundamento do que foi aprendido no ensino fundamental, além de preparar o discente para o mercado de trabalho. Para isso, é essencial o estímulo à aprendizagem do aluno para que este consiga sua autonomia intelectual. Por esse motivo, faz-se necessário apresentar conteúdos contextualizados com a realidade do educando (CARNEIRO, 1998).

Nas propostas assentadas diante de uma visão neoliberal que visa preparar o homem para o mercado de trabalho, para que o ensino médio consiga lograr êxito diante dessas demandas e expectativas a etapa final da educação básica deve seguir as bases curriculares. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão as seguintes diretrizes: a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; orientação para o trabalho; e promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais (Art. 27, I, II, III e IV, BRASIL, 1996a).

Apesar dos avanços da LDB, é apenas com a aprovação da Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013a), que ampliou a faixa etária da educação como obrigatória dos quatro aos dezessete anos de idade, na qual o ensino médio passa a ser obrigatório no Brasil. Dessa forma, o país demorou muito para reconhecer a educação básica como mínima e obrigatória, em consequência, parte da população não cursou o ensino médio durante o período em que não era considerado obrigatório. Por meio dessa lei, a educação básica foi organizada da seguinte maneira:

Art. 4º

I- Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

a) pré-escola;

b) ensino fundamental;

c) ensino médio (Art. 4º, a, b, c, BRASIL, 2013a)

O ensino médio foi considerado a última etapa da educação básica e busca formar os alunos para adquirirem competências e habilidades mínimas a fim de atender à demanda do mercado de trabalho, algo que está mais evidente com a atual REM.

Por estar em revisão periódica, a LDB, ao longo do tempo, foi sofrendo diversas mudanças que serviram para adaptá-la às demandas que ganharam força na sociedade. Ao todo, foram 44 alterações, sendo elas:

Quadro 8: Alterações na Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Lei nº	Alterações
9.475/1997	Dá nova redação ao artigo 33
10.287/2001	Acrescenta o inciso VIII ao artigo 12.
10.328/2001	Introduz a palavra "obrigatório" após a expressão "curricular", constante do § 3º do artigo 26
10.639/2003	Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências
10.709/2003	Acrescenta incisos aos artigos 10 e 11
10.793/2003	Altera a redação do artigos 26, § 3º, e do art. 92
10.870/2004	Institui a Taxa de Avaliação <i>in loco</i> das instituições de educação superior e dos cursos de graduação e dá outras providências
11.114/2005	Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.
11.183/2005	Dá nova redação ao inciso II do caput do artigo 20
11.274/2006	Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.
11.331/2006	Acrescenta parágrafo ao artigo 44 com relação a processo seletivo de acesso a cursos superiores de graduação.
11.301/2006	Altera o artigo 67, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério.
11.632/2007	Altera o inciso I do caput do artigo 44
11.525/2007	Acrescenta § 5º ao artigo 32 para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental.
11.645/2008	Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"
11.648/2008	Altera o artigo 36 para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.
11.700/2008	Acrescenta inciso X ao caput do artigo 4º para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade.
11.741/2008	Altera dispositivos 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.

11.769/2008	Obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.
11.788/2008	Altera o artigo 82. Dispõe sobre o estágio de estudantes
12.013/2009	Altera o artigo 12 determinando às instituições de ensino obrigatoriedade no envio de informações escolares aos pais, conviventes ou não com seus filhos.
12.014/2009	Altera o artigo 61 com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.
12.020/2009	Dá nova redação ao inciso II do caput do artigo 20 para modificar o rol de instituições de ensino comunitárias
12.056/2009	Acrescenta parágrafos ao artigo 62
12.061/2009	Altera o inciso II do artigo 4º e o inciso VI do artigo 10 para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público.
12.287/2010	Altera o artigo 26 no tocante ao ensino da arte.
12.416/2011	Acrescenta § 3º ao artigo 79 para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas.
12.472/2011	Acrescenta § 6º ao art. 32 incluindo os símbolos nacionais como tema transversal nos currículos do ensino fundamental.
12.603/2012	Altera o inciso I do § 4º do artigo 80 para beneficiar a educação a distância com a redução de custos em meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do Poder Público.
12.608/2012	Institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil – PNPDEC
12.796/2013	Altera para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.
12.960/2014	Altera para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.
13.006/2014	Acrescenta § 8º ao artigo 26 para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica.
13.010/2014	O artigo 26 passa a vigorar acrescido do seguinte § 9º para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante
13.174/2015	Inserir inciso VIII no artigo 43 para incluir, entre as finalidades da educação superior, seu envolvimento com a educação básica.
13.168/2015	Altera a redação do § 1º do art. 47
13.184/2015	Acrescenta § 2º ao artigo 44 para dispor sobre a matrícula do candidato de renda familiar inferior a dez salários mínimos nas instituições públicas de ensino superior.
13.234/2015	Altera para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.
13.278/2016	Altera o § 6º do artigo 26 referente ao ensino da arte.
13.415/2017	Altera os artigos 24, 26, 36, 44, 61, 62; acrescenta o artigo 35-A e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
13.478/2017	Altera para estabelecer direito de acesso aos profissionais do magistério a cursos de formação de professores, por meio de processo seletivo diferenciado.
13.490/2017	Altera o artigo 53 para dispor sobre doações às universidades.
13.530/2017	O artigo 46 passa a vigorar acrescido dos §§ 3º, 4º e 5º
13.632/2018	Altera a LDB para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.

Fonte: Elaborado pelo autor (2018, grifos do autor), a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

A LDB no decorrer de sua história sofreu diversas alterações, como pode ser observado no quadro 8, de modo a atender às necessidades recorrentes do contexto social, econômico e político. Nesse sentido, “[...] considerar a educação como processo particular da realidade, sem aceitar a própria totalidade, isto é, sua vinculação imanente às relações sociais, significa torná-la como universo separado” (CURY, 1986, p. 27).

No transcorrer dos seus 92 artigos, possibilitou abertura de espaço para consolidar medidas que ampliaram o acesso à educação e no seu artigo 68 especifica as fontes de recursos para educação. Para Oliveira (2007b, p.92), “a vinculação de recursos para educação expressa a primazia da educação no contexto das políticas governamentais”.

No entendimento do autor, não tem sentido vincular menos do que vem aplicando, e esse dispositivo legal não possibilita o governante aplicar menos do que o mínimo estabelecido, por esse raciocínio é possível compreender a tendência histórica de aumentar “um pouco” o que se aplicava nos períodos em que este mecanismo não vigorava (OLIVEIRA, 2007b).

A lei também elaborou mecanismos de avaliação do ensino, que se materializam em iniciativas como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Censo Escolar e ainda definiu o aumento do tempo letivo para no mínimo duzentos dias e oitocentas horas anuais (Art. 24, I, BRASIL, 1996a).

Com a CF de 1988 e a LDB de 1996, a concepção de educação básica incorporou o ensino médio como parte obrigatória da educação básica e, para Silva (2002, p.161), “[...] as estratégias em relação ao ensino médio são de oferecimento mínimo marcado pela ausência de políticas articuladas, consistentes e com recursos definidos”. Para a autora, as ações implementadas buscam desqualificar essa etapa, por meio de políticas excludentes, corporativas e utilitárias.

Nos anos de 1990, outro documento importante elaborado foi as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Esse documento constitui o meio legal mais importante para a difusão do protagonismo juvenil no ensino médio (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004). O protagonismo nessa circunstância

é entendido como “[...] via promissora para dar conta de uma urgência social quanto das angustias pessoais dos adolescentes e jovens” (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 413).

O protagonismo juvenil refere-se à participação dos jovens menos abastados financeiramente na superação da adversidade vivida por ele próprio e por suas famílias. Já para os adolescentes de classe média, trata-se da sensibilização e a ação destes no que tange às dificuldades dos setores empobrecidos da nação. Para Ferreti; Zibas e Tartuce (2004), a relação protagonismo e resiliência parecem mirar dois grupos: os dos jovens não pobres, para realizar ações voluntárias, que tenham como alvo os setores pobres da sociedade, desse modo se tornariam protagonistas; e os adolescentes pertencentes à classe pobre da população que desenvolveriam ações no sentido de resiliência. O intuito era evitar os riscos do esgarçamento social de um lado e, de outro, atentar para a promoção da formação cidadão.

Essa ação se ordena com as proposições da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), na qual a formação dos jovens deveria abarcar as ações necessárias para que “[...] se pudessem defrontar com a face “inescapável” e perversa da “irreversível” transformação da economia capitalista, [...] com o também “irreversível” advento das sociedades pós-industriais” (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p.417).

La estrategia propuesta busca transformar la educación, la capacitación y el uso de nuestro potencial científico-tecnológico para alcanzar dos objetivos a la vez: la formación de la ciudadanía moderna y la competitividad internacional de nuestros países. [...] Las políticas que se proponen responden a dos criterios esenciales: el de equidad y el de desempeño. La equidad mira hacia la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad, la compensación de las diferencias, reforzando a las localidades y regiones más atrasadas. El desempeño mira hacia la eficacia (¿se lograron las metas?) y la eficiencia en la ejecución de los proyectos educativos. Evalúa los rendimientos e incentiva la innovación ¹⁸(CEPAL, 1992).

18 Tradução: A estratégia proposta busca transformar a educação, a formação e o uso de nosso potencial científico e tecnológico para alcançar dois objetivos ao mesmo tempo: a formação da cidadania moderna e a competitividade internacional de nossos países. [...] As políticas propostas respondem a dois critérios essenciais: equidade e desempenho. Equidade olha para a igualdade de oportunidades para obter uma educação de qualidade, a compensação das diferenças, reforçando os locais e regiões mais atrasados. O desempenho olha para a eficácia (os objetivos

Na concepção de Ferreti; Zibas e Tartuce (2004), essa maneira de encarar e promover a participação dos jovens e adolescentes, abre probabilidades para ações solidárias e meritórias perante às necessidades contíguas da população e dos próprios adolescentes. Tal aspecto desloca para o âmbito de ação da sociedade civil, por meio da ação de Organizações Não Governamentais (ONGs) e outras instituições, responsabilidades que competem ao Estado, tendo em vista os direitos subjetivos dos cidadãos. Além disso, desloca para jovens e adolescentes, individualmente ou em grupo, de forma especial para os indivíduos que estão inseridos nos setores empobrecidos, a responsabilidade de, segundo o conceito de resiliência, colaborar para superação das adversidades. Pode-se tomar como exemplo, relativo à perversidade da ênfase nesse tipo de protagonismo, os procedimentos de inserção e manutenção no mercado de trabalho, quando a responsabilidade é direcionada para os indivíduos (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004).

Atualmente existem em vigência ao menos sete programas do MEC que envolvem o ensino médio, o quadro 9 apresenta os seus objetivos.

Quadro 9: Atuais programas do MEC que envolvem o Ensino Médio

Programas	Objetivos
Acompanhamento da Frequência Escolar de Crianças e Jovens em Vulnerabilidade - Condicionalidade em educação do Programa Bolsa Família – PBF	Responder ao compromisso do MEC no Programa Interministerial Bolsa Família, acompanhando a frequência escolar e diagnosticando as razões da baixa ou não frequência, objetivando enfrentar a evasão e estimular a permanência e a progressão educacional de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade.
Caminho da Escola	O programa Caminho da Escola objetiva renovar, padronizar e ampliar a frota de veículos escolares das redes municipal, do DF e estadual de educação básica pública. Voltado a estudantes residentes, prioritariamente, em áreas rurais e ribeirinhas, o programa oferece ônibus, lanchas e bicicletas fabricados especialmente para o tráfego nestas regiões, sempre visando à segurança e à qualidade do transporte.
Educação Digital	O objetivo é oferecer instrumentos e formação aos professores e gestores das escolas públicas para o uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação (TICs) no processo de ensino e aprendizagem. Ênfase nas escolas de ensino médio.
Exame Nacional do Ensino Médio	O objetivo do ENEM é avaliar o desempenho do

foram alcançados?) E a eficiência na execução dos projetos educacionais. Avalie os rendimentos e incentive a inovação

-ENEM	estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso centenas de universidades usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular.
Ensino Médio Inovador	O objetivo do EMI é apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual. Desse modo, busca promover a formação integral dos estudantes e fortalecer o protagonismo juvenil com a oferta de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras. As ações propostas devem contemplar as diversas áreas do conhecimento a partir do desenvolvimento de atividades nos seguintes Campos de Integração Curriculares (CIC): I - Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática); II - Iniciação Científica e Pesquisa; III - Mundo do Trabalho ; IV - Línguas Adicionais/Estrangeiras; V - Cultura Corporal; VI - Produção e Fruição das Artes; VII - Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital; e VIII - Protagonismo Juvenil.
Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE	O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) consiste na transferência automática de recursos financeiros para custear despesas com manutenção, seguros, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras, serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do veículo ou, no que couber, da embarcação utilizada para o transporte de alunos da educação básica pública residentes em área rural. Serve, também, para o pagamento de serviços contratados junto a terceiros para o transporte escolar.
O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)	Destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2018), a partir do site PNE em Movimento, grifos nossos.

Nos atuais programas em andamento que envolvem o ensino médio diretamente, é possível perceber o foco de direcionamento do protagonismo juvenil debatido pelos autores Ferreti, Zibas e Tartuce (2004) e também a ênfase da política educacional direcionada para a formação de um indivíduo flexível que atenda às expectativas e necessidades do mundo do trabalho e das demandas sociais.

De acordo com Ferreti e Silva (2017), a política educacional realizada durante o mandato de FHC relativa ao ensino médio pautava-se pelas mudanças ocorridas no campo do trabalho em decorrência dos rearranjos promovidos pelo capital, em âmbito internacional, para fazer face às crises da década de 1970. Mesmo antes de ser aprovada a LDB de 1996, existia um processo de produção das bases curriculares, entre elas os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que deveria se organizar o ensino médio de modo a ofertar uma formação de competências e de habilidades demandadas pelo processo de produção de mercadorias e serviços, em acelerado processo de transformação.

Vale ressaltar que no ano de 2012 entrou em vigor a Resolução nº 2/2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio cujo reuniam princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais da União e dos entes federados na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio (Art. 2º, BRASIL, 2012).

Com recursos financeiros escassos, as escolas distribuídas pelo território brasileiro ficam à mercê da própria sorte, podendo prejudicar a formação de seus discentes. Sobremaneira em um mundo globalizado em que os fluxos sociais e econômicos são constantes e a competitividade é o canal para selecionar os indivíduos no mercado de trabalho (VICENTE; RAMOS; MOREIRA, 2015).

Conforme Cury (2008), o primeiro PNE, Lei nº 10.172/01 (BRASIL, 2001), ficou apenas em metas de boa vontade, devido à insuficiência financeira. O PNE é considerado um instrumento de planejamento do Estado democrático de direito

que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor educacional, foi aprovado no Congresso Nacional por meio da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014). O atual plano foi aprovado no governo da presidente Dilma Vana Roussef (2011-2016) que deu prosseguimento à forma de governo de Lula, investiu em políticas assistencialistas e em programas que buscavam a manutenção dos resultados obtidos por Lula. Segundo Saviani:

[...] as metas do plano de educação derivam dos princípios educacionais e são formulados à luz do diagnóstico do sistema de educação, visando a suprir suas carências. Isto significa que a realização das metas enunciadas no PNE tem como objetivo aproximar o sistema da realidade desejável expressa nos princípios educacionais (2008, p.261-262).

No tocante ao ensino médio, o novo PNE, por meio da meta 3, pretende universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência do PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento. Para isso, foram traçadas quatorze estratégias para atingir o objetivo da meta 3 até o final da vigência do PNE (BRASIL, 2016).

De acordo com Pinto, Amaral e Castro (2011), o momento é propício para discutir o financiamento do ensino médio, sobretudo no momento de aprovação do PNE (2011-2020), o plano aponta um gasto público em educação de 7% em 2020, o que é distante das diretrizes apontadas pela Conferência Nacional de Educação que determinava o gasto de 10% em 2014.

O atual PNE aponta gastos públicos em educação na ordem de 10% do PIB, os 2,6% do PIB projetados para o ensino médio integrado são explicáveis, assim como também o é esse índice global destinado à educação em um país que recolhe 35% do PIB em tributos (PINTO; AMARAL; CASTRO, 2011).

De acordo com Demo, “o ser humano não pode ser desconstruído todo dia, como qualquer produto de mercado ou um computador, que, literalmente, morre na véspera. Quando entra no mercado, já está superado” (2012, p.47). Apesar disso, as ideias dos neoliberais vão se concretizando, de modo que a sociedade se desenvolve na medida em que a pessoa, de forma privada, consegue ascensão social e econômica, adquirindo uma melhor posição no mercado de trabalho.

Além do PNE, outro destaque do governo Dilma no tocante ao ensino médio foi a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), promulgado pela Lei 12.513/2011, que tem como objetivo a ampliação da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por intermédio de programas, projetos e ações de assistência técnica financeira. O PRONATEC tem como público alvo, entre outros, estudantes do Ensino Médio da rede pública, trabalhadores, beneficiários de programas federais de transferência de renda, populações minoritárias e em situação de risco social. Os estudantes inseridos no programa recebem incentivos financeiros para a permanência nos cursos, que podem ser de curta ou longa duração, com professores com conhecimento tácito. O PRONATEC se utiliza da rede federal de ensino e, também, da parceria entre o público e o privado (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011).

Em 12 de maio de 2016, o vice-presidente da República, Michel Miguel Elias Temer Lulia, assumiu interinamente o cargo de Presidente da República, após o afastamento temporário da presidente Dilma Rousseff, em consequência da aceitação do processo de impeachment pelo Senado Federal. Após a conclusão do processo, a presidente Dilma foi afastada e no dia 31 de agosto de 2016, Michel Temer assumiu o posto de presidente de forma definitiva.

Para Gonçalves e Puccinelli (2017), com Michel Temer na presidência, o Brasil vivenciou uma abrupta Reforma do Estado, sedimentada pela afronta aos direitos sociais assegurados na CF de 1988. Os autores ressaltam que as rápidas mudanças ocasionaram dificuldades aos mais pobres por conta dos projetos de lei encaminhados ao congresso nacional. O que vale salientar precipuamente a extinção e o desmonte de muitas conquistas, principalmente por meio do ajuste de contas que afetou o futuro de setores como a educação e a saúde pública.

Logo no início de seu mandato, Temer promulgou a EC nº95/2016 que instituiu o Novo Regime Fiscal, o qual “fica instituído o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por vinte exercícios financeiros” (Art. 106, BRASIL, 2016b). Em entrevista ao jornal semanal político Brasil de Fato, no dia 08 de dezembro de 2017, Saviani afirmou que a medida do Teto dos Gastos, congelará os investimentos públicos durante 20 anos, assim tornou-se inviável o PNE, criado em 2014 pelo governo da

presidente Dilma Rousseff. O PNE previa aumentar o valor dos investimentos na educação pública gradativamente em um período de dez anos (RAMOS, 2017).

Nessa mesma entrevista, Saviani relatou que a EC nº 95/2016 significa um retrocesso que nos levaria para a década de 1940, já que as atuais mudanças propostas são comparáveis às leis orgânicas criadas nessa época, que previam um ensino secundário diferenciado para “elites condutoras” e outro para “o povo conduzido” (RAMOS, 2017).

O governo Temer, além da EC nº 95/2016, trouxe à tona outras medidas polêmicas no campo educacional que, se aprovadas, afetarão os currículos e a forma de ensinar no ensino médio, como a proposta da Escola sem Partido, Projeto de Lei (PL) nº867/2015, que na concepção de Saviani trata de uma proposta que visa, em última instância, a conformar a população à ordem estabelecida e, nesse sentido, é uma proposta conservadora e mais do que isso, reacionária (RAMOS, 2017). Além das medidas supracitadas, o governo Temer aprovou a Lei nº13.415/2017, que demanda a REM e foi construída a BNCC da educação infantil, ensino fundamental e médio. Esta foi encaminhada para discussão no Conselho Nacional de Educação que organizou um ciclo de audiências públicas para debater a BNCC do ensino médio.

No dia 11 de maio de 2018, foi realizada a primeira audiência pública em Florianópolis/SC, em que entre os principais pontos manifestados nas falas, estão a formação de professores e os itinerários formativos. Além disso, surgiram críticas à REM, que apesar de influenciar a estrutura da BNCC, foi estabelecida como processo independente da construção do documento (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2018).

Já a segunda audiência que seria realizada em São Paulo no dia 08 de junho foi cancelada devido a um protesto realizado por professores, com apoio de estudantes que pediam a suspensão do processo de aprovação da BNCC do Ensino Médio. Entre a audiência de São Paulo e a de Fortaleza realizada no dia 05 de julho de 2018, o presidente da comissão bicameral da BNCC, César Callegari, renunciou ao cargo no dia 29 de junho de 2018, as divergências sobre a reforma pesaram na saída de Callegari, e Eduardo Deschamps assumiu o posto. No tocante à audiência pública de Fortaleza/CE, houve questionamentos do público e de instituições sobre a estrutura do documento. Os participantes

solicitaram detalhamento sobre o funcionamento dos itinerários formativos e sobre como ocorrerá a aprendizagem por áreas do conhecimento. A audiência que estava prevista para o dia 10 de agosto, em Belém (PA), foi cancelada a exemplo do que ocorreu em São Paulo, devido aos protestos de professores e alunos que impediram a realização da sessão. A última audiência pública foi realizada em Brasília/DF em 29 de agosto, na qual houve protestos por parte de professores e alunos que manifestaram preocupações sobre alguns pontos da reforma, tais como o funcionamento dos itinerários formativos e o fato de apenas a Língua Portuguesa e Matemática serem estruturados como disciplinas fixas em todos os anos do ensino médio (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2018). Além do complexo momento político que o país atravessa que, diariamente, são noticiadas informações de corrupção e lavagem de dinheiro por parte dos políticos e grandes conglomerados empresariais, a sociedade brasileira vivencia momentos de tensões por causa das propostas do governo Temer que busca a realização da Reforma da Previdência e a Reforma Trabalhista.

De acordo com Gonçalves e Puccinelli (2017, p.72), as reformas trabalhistas e previdenciária foram o caminho encontrado no mandato de Temer “[...] para garantir que os interesses empresariais, sobretudo o capital produtivo, encontrassem condições favoráveis para se desenvolverem no país sem que haja obstáculos para sua reprodução”.

Importante salientar, que esse período em que ocorreram a aprovação da atual CF e suas EC, esteve marcado por uma forte influência do neoliberalismo, que propagou um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do Estado na economia. Nas premissas do neoliberalismo, deve haver total liberdade do comércio, para garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país.

O Estado se revela como um aparato necessário à reprodução capitalista, assegurando a troca das mercadorias e a própria exploração da força de trabalho sob forma assalariada. Devido à circulação mercantil e à posterior estruturação de toda a sociedade sobre parâmetros de troca, desponta o Estado como terceiro em relação à dinâmica entre capital e trabalho. Esse terceiro é parte necessária da própria reprodução capitalista, nesse sentido, o Estado é um aparato de constituição social (MASCARO, 2013).

Na década de 1990, ocorreram, no Brasil, mudanças fundamentais em que a economia do país foi inserida em um contexto mundial, questão que aprofundaremos na seção 3. A necessidade de adequação da economia nacional e às exigências da reestruturação da produção, provocou a abertura e a subordinação do mercado brasileiro à economia internacional. Nesta nova fase do capitalismo, a questão educacional foi considerada um fator essencial na competitividade entre as nações (NASCIMENTO, 2007).

Por meio do estudo das Constituições, é possível perceber que o movimento de elaboração de uma Carta Magna no Brasil, depende do momento social e político que o país vive ou viveu. As transformações econômicas e políticas ocorridas nas duas últimas décadas, devido ao processo de globalização da economia, fez a atual CF sofrer quase uma centena de emendas, de modo a ajustar o âmbito legal às necessidades políticas, econômicas e sociais.

No que tange à educação, percebe-se uma série de avanços e retrocessos em um movimento de ora conquista direitos, ora perde direitos, todavia, pode-se considerar que nos últimos anos a educação, por força da sociedade obteve algumas conquistas entre elas a ampliação da educação obrigatória, a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, em que o ensino médio é considerado obrigatório e aponta uma tendência para o aumento gradativo da carga horária escolar.

Todavia, com a aprovação da EC nº 95/2016, as metas para a educação tornam-se inviáveis e o futuro do ensino médio é uma incógnita com a aprovação da Lei nº13.415/2017 e elaboração da BNCC do ensino médio.

Contudo, para que as novas metas estipuladas no PNE se efetivem na prática, é necessário que os entes federados em seus governos executem com rigor, monitorem e avaliem as políticas públicas, de modo a assegurar a permanência dos alunos nas escolas e que estes possam de fato ter uma educação que propicie equidade de oportunidades.

A REM é um movimento que atende às demandas do capitalismo mundial proposto pelas OOs, o Brasil como país signatário segue as orientações dos OOs, que formulam propostas políticas e prestam auxílio técnico e financeiro, contudo, como contrapartida transformam e homogeneízam as linhas de ação das políticas educativas em nível nacional e mundial, com tendência de subordinar as

instituições educacionais aos propósitos da economia. Esta será a discussão a ser aprofundada na próxima seção.

3. MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL E AS RECOMENDAÇÕES DAS ORGANIZAÇÕES E ORGANISMOS INTERNACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

Esta seção tem como objetivo compreender acerca da relação mundialização do capital com as recomendações políticas educacionais propostas pelas OOs para o ensino médio. Para dar conta dos objetivos, tem-se como ponto de partida a compreensão da base material das condições existentes na sociedade, a fim de estudar, historicamente, como a mundialização do capital interfere nas políticas educacionais do ensino médio propostas pelas OOs.

A participação e influência das OOs na formulação e legitimação das políticas nacionais de educação no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, foram organizadas por meio de orientações contidas em documentos para essa área. Esse entendimento está pautado na concepção de Ball (2001) ao aferir que a criação de políticas nacionais é um processo de “bricolagem” que envolve constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos já testados. Nesse sentido, o autor destaca que “[...] a maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência [...]” (BALL, 2001, p. 102).

Por esse viés, “[...] a política deverá ser composta de muito mais do que uma variável de políticas; passará a ser investida de valores locais e pessoais, poderá ser envolta de resoluções, lutas, expectativas e requisitos contraditórios” (MOREIRA, 2015, p. 203), contudo, os acordos, enfrentamentos e ajustes são necessários na constituição de políticas.

Conforme outrora salientado, os documentos elaborados pelas OOs apresentam orientações para a política educacional dos países signatários e o processo de composição e divulgação dessa agenda política, no entendimento de Moreira (2015), envolve uma correlação de forças na tomada de decisões.

Dale (2004) destaca que essa agenda política é “globalmente estruturada” e a globalização é entendida como sendo construída por três conjuntos de atividades – econômicas, políticas e culturais – que se relacionam entre si. Desse

modo, as forças econômicas do capital internacional penetram e operam no cenário nacional e propiciam que as relações sociais sejam redefinidas, assim como as políticas educacionais (MOREIRA, 2015).

De acordo com Alves (1999), o novo regime de acumulação em nível mundial possui características particulares se comparado com etapas anteriores de desenvolvimento do capitalismo mundial. O êxito do capital se deu por meio da vigência das políticas neoliberais, de liberalização, desregulamentação e de privatização. A palavra globalização também está atrelada às concepções neoliberais, que na concepção de Sene:

O termo globalização (e as decorrentes políticas econômicas) também se difundiu atrelado ao discurso neoliberal veiculado por instituições internacionais como FMI e Banco mundial desde a era Reagan (1981-1988) e ao longo da vigência do chamado Consenso de Washington” (2007, p.23).

Para Alves (1999), a globalização é caracterizada não pela mundialização das trocas, mas pela mundialização das operações do capital. De acordo com Chesnais (1995), esse regime de acumulação ocorre sob a dominância do capital financeiro.

A mundialização do capital apresenta-se portanto com uma fase específica de um processo muito mais longo de constituição do mercado mundial em primeiro lugar e, depois, de internacionalização do capital, primeiro sob sua forma financeira e, em seguida, sob sua forma de produção exterior (CHESNAIS, 1995, p.6).

A globalização consiste na mundialização do espaço geográfico por meio da interligação política, econômica, social e cultural. O espaço geográfico é fundamental para entender o que é globalização, pois a própria palavra globalização é subordinada à geografia, deriva de globo (SENE, 2007).

O fenômeno da globalização, acontece em escalas distintas entre os países, cuja as nações mais ricas são beneficiadas, pois existe a possibilidade da expansão do seu mercado consumidor por meio das empresas transnacionais.

[...] A globalização também pode ser historicamente localizada com base no avanço tecnológico recente nas telecomunicações e na informática, sob o pano de fundo do modo de produção

capitalista e na busca de sua expansão. De um lado, os investimentos na pesquisa e desenvolvimento de tecnologias de telemática motivaram-se na superação de dificuldades nas comunicações, no transporte e no processamento de dados em larga escala, essenciais para a ampliação da produção e dos mercados. De outro, os instrumentos oportunizados a partir desses avanços realimentaram o capitalismo e impulsionaram sua expansão acelerada para os locais mais distantes e em tempos cada vez menores, com ênfase para o capital financeiro. Assim, estabelece-se um termo inicial relativamente recente para o processo de globalização, pelo menos na acepção que aqui se emprega para o exame dos novos papéis e cenários dos atores internacionais (OLSSON, 2001, p.79)

O desenvolvimento e expansão dos sistemas de comunicação e transportes criou a estrutura necessária para impulsionar as relações socioeconômicas em âmbito global. Com a intensificação das relações, possibilitada pelos avanços tecnológicos, foi possível promover maior integração econômica e cultural entre as nações.

Conforme pondera Alves (1999), as novas tecnologias possibilitaram no plano material a constituição de novos níveis de flexibilidade do capital. A ascensão das políticas neoliberais, no final da década de 1970, com a vitória de Thatcher na Grã-Bretanha e Reagan, nos EUA, desencadeou na desregulamentação da concorrência e a liberalização comercial, “além de adotarem políticas anti-sindicais, impulsionando, deste modo, novos patamares de flexibilidade e contribuindo para instaurar um novo poder do capital” (ALVES, 1999, p.81).

[...] foi a partir dos anos 80, a “década neoliberal”, que se tornou clara a situação de debilitação do mundo do trabalho. O resultado histórico da acumulação flexível sobre o mercado de trabalho é deveras impressionante: instaurou-se um novo patamar de desemprego estrutural e proliferação do trabalho precário nos principais países capitalistas. Hoje, nos anos 90, um espectro ronda o capitalismo mundial – o espectro das novas formas de exclusão social – e surgem novas clivagens de desigualdades – uma nova pobreza – no interior do centro capitalista (ALVES, 1999, p.82)

A crise do mundo do trabalho contribuiu para o enfraquecimento do movimento operário e também para crise do sindicalismo dos países capitalistas,

desse modo, o capital, em processo de mundialização, configura-se como uma ofensiva contra o trabalho assalariado (ALVES, 1999).

Como consequência do processo de globalização, o Brasil, entre as décadas de 1980 para 1990, sofreu influência do neoliberalismo, que é um conjunto de ideias políticas e econômicas que defende a não participação do Estado na economia. Nas premissas do neoliberalismo deve haver total liberdade do comércio, para garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país.

Conforme ressalta Santos (2002), a globalização é o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista que tem que levar em consideração dois fundamentos: o estado das técnicas e o estado da política.

A globalização, não é apenas a existência desse novo sistema de técnicas. Ela é também **o resultado das ações que asseguram a emergência de um mercado dito global**, responsável pelo essencial dos processos políticos atualmente eficazes. Os fatores que contribuem para explicar a arquitetura da globalização atual são: a unicidade da técnica, a convergência dos movimentos, a cognoscibilidade do planeta e a existência um motor único na história, representado pela mais-valia globalizada. Um mercado global utilizando esse sistema de técnicas avançadas resulta nessa **globalização perversa**. Isso poderia ser diferente se seu uso político fosse outro. Esse é o debate central, o único que nos permite ter a esperança de utilizar o sistema técnico contemporâneo a partir de outras formas de ação (SANTOS, 2002, p.24, grifos do autor).

Em países como Brasil, Argentina, México e outros da América Latina que, após um crescimento de seu proletariado industrial nas décadas anteriores, passaram a conhecer significativos processos de desindustrialização, e a consequência foi a expansão do trabalho precarizado, temporário, terceirizado, informalizado etc., além do crescente desemprego (ANTUNES; ALVES, 2004).

No entendimento de Antunes e Alves (2004), é a crescente exclusão dos jovens, que já atingiram idade para entrar no mercado de trabalho, que sem opção de emprego, acabam por diversas vezes aumentando as filas dos trabalhos precários, dos desempregados, sem perspectiva de trabalho, por conta da sociedade do desemprego estrutural.

Desse modo, a tendência é o crescimento do trabalho precário entre os jovens. Outra questão importante paralela à exclusão dos jovens, ocorre a exclusão dos trabalhadores que têm mais idade e são considerados “idosos” pelo capital que dificilmente conseguem reingressar no mercado de trabalho (ANTUNES; ALVES, 2004).

Nesse cenário ocorre uma crescente expansão do “Terceiro Setor”, assumindo uma forma alternativa de ocupação por meio de trabalhos mais comunitários e voluntários. Para Antunes e Alves (2004), o crescimento desse segmento é um desdobramento do mercado num quadro de desemprego estrutural.

A globalização reflete em termos econômicos, mas não somente nisso, também influencia o plano social, político e cultural que se materializam no espaço geográfico. Esse fenômeno pode ser entendido como uma fase de aceleração do processo de mundialização capitalista.

A globalização pode ser interpretada como a atual fase da expansão do capitalismo com impactos na economia, na política, na cultura e no espaço geográfico. Embora tenha suas raízes na expansão econômica do pós-Segunda Guerra como um fenômeno que apresenta características próprias e específicas, trata-se da continuidade do longo processo histórico de mundialização capitalista, de formação da economia mundo, que já se arrasta por séculos, mas que se acelerou desde meados do século passado (SENE, 2007, p.38).

Com o avanço dos meios de comunicação e do acirramento da competição entre as grandes empresas transnacionais, verifica-se um desenvolvimento no que tange aos avanços tecnológicos em que as empresas buscam produzir mais com menos custo de produção com a intenção de obter maiores lucros no mercado. Ainda, as empresas buscam a melhor localização para instaurar-se com intuito de obter maior mais-valia, valorizam diferentemente as localizações, conforme Santos (2002, p.33), “a cognoscibilidade do planeta constitui um dado essencial à operação das empresas e à produção do sistema histórico atual”.

Para Santos (2002) algo de extrema importância no sistema de técnicas da atualidade foi a chegada da técnica da informação por meio da cibernética, da eletrônica e da informática. O avanço dos aparatos tecnológicos, como os

computadores, permitiu o desenvolvimento dos meios de transportes e consequente aumento da velocidade de circulação de pessoas e mercadorias.

As empresas industriais foram forçadas, pela exposição à concorrência internacional decorrente da abertura comercial e da desregulamentação dos anos 1990, a uma maior capacitação tecnológica e à obtenção de escalas mais competitivas, procurando se inserir em nichos de mercado, em geral, intensivos em recursos naturais (FONTES, 2010, p. 331).

De acordo com Fontes (2010), nos últimos anos, é possível verificar a expansão na participação das exportações dessas empresas nacionais, sobretudo calcadas na escala de produção e no uso de instalações atualizadas tecnologicamente.

Para Alves (1999), o ciberespaço é mídia social que mais se aparelha da estrutura da lógica da forma-dinheiro, acionando possibilidades de novos modos de sociabilidades, “[...] através dele pode-se construir novas – e aprofundadas – percepções, tanto no aspecto quantitativo, como qualitativo, de informações, práticas sociais e inclusive de relacionamentos intersubjetivos” (ALVES, 1999, p.177).

Todo esse processo interfere no modo de vida das pessoas, o modo de consumo ao longo das últimas três décadas mudou, os sujeitos buscam os melhores produtos com menor custo, dessa forma o processo de globalização influencia o aspecto cultural e educacional. Nesse sentido, o cultural influencia o econômico e o econômico influencia o cultural, com a difusão do consumo massificado, torna-se difícil separar o econômico do cultural, para Robertson (1999, p. 92), “[...] a globalização também produz novos autores e terceiras culturas – tais como movimentos transnacionais e organizações internacionais – que são orientadas, positiva e negativamente, à circunstância global”.

De acordo com Dale (2001) a globalização e a educação estão organizadas em um modelo ocidental, em que são permeados por interferências das OOs. A globalização atua como um conjugado de relações econômicas, políticas e culturais permeados pela mercantilização e consumismo, em que a educação tanto do setor econômico como político, influenciam no trabalho cotidiano, recaindo assim, na questão da mundialização da cultura.

Assim, tipicamente, os argumentos funcionalistas, que vem a educação como respondendo a necessidades nacionais de industrialização e urbanização específicas (e diferentes), e conseqüentemente diferindo em relação ao nível de desenvolvimento, são apontados como deficientes, na medida em que parece que existem um maior grau de similaridade entre os currículos de todos os países do que seria de esperar (DALE, 2001, p. 431).

Dale (2001) faz uma ressalva declarando acerca das desigualdades sociais, que permeiam as relações da educação, tanto numa concepção mundial como nacional, regem a uma agenda globalmente estruturada da educação.

Desse modo, pode-se entender a preocupação dos estudiosos por meio das notas de repúdio apresentadas no quadro 5, pois organizar o ensino médio por itinerários formativos, é uma forma de atender às necessidades econômicas do país e também as orientações das OOs. A educação, nesse âmbito, visa formar o jovem flexível para atuar no mercado de trabalho conforme a demanda solicita e esse tipo de educação sem uma formação que tenha como base os aspectos filosóficos e sociológicos tende a se tornar falha, pois não se preocupa com a formação cultural do indivíduo, nesse caso, a cultura é aquilo que ele consome e a frase “o trabalho dignifica o homem” é o arranque para implementar a REM.

Em uma pesquisa realizada por Cecílio (2004), cerca de 50% das pessoas adultas ouvidas informaram que o trabalho precoce não atrapalha o desenvolvimento humano. A lógica usada para justificar o trabalho precoce está vinculada à ideia de que “o trabalho é responsável pela dignidade humana”; “só o trabalho precoce garante trabalho para subsistência adulta” e o “homem é aquilo que produz”. A REM busca colocar o jovem precocemente no mercado de trabalho e a maneira como está estruturado tende a ampliar a segregação cultural e econômica da população, pois a perspectiva é que os jovens menos abastados financeiramente optem por entrar no mundo do trabalho mais cedo, deixando de lado um curso de nível superior. O estudo da autora aponta algo interessante, pois as justificativas dadas pelos entrevistados vão ao encontro com o que as OOs desejam, que é formar para a produção e os argumentos servem de exemplo quando se pensa em uma educação na qual a preocupação não está centrada na formação crítica dos indivíduos, que forma sujeitos que visam ao

produtivismo e o consumismo em detrimento do criticismo, algo orientado pelas condições educacionais e sociais ofertadas para estes indivíduos.

Os Estados Unidos são um exemplo de como o modo de consumir interfere na relação cultural, de acordo com Sene (2007, p. 96), “a hegemonia cultural dos Estados Unidos no mundo foi lenta e pacientemente construída pelos grandes estúdios de Hollywood e pelas redes de televisão”. Além disso, a “americanização” da cultura está presente no modo de se alimentar, como a utilização de “fast food”, comida rápida, em vários países ao longo do mundo (SENE, 2007). Nesse sentido, Milton Santos ressalta:

Consumismo e competitividade levam ao emagrecimento moral e intelectual da pessoa, à redução da personalidade e da visão do mundo, convidando, também, a esquecer a posição fundamental entre a figura do consumidor e a figura do cidadão (SANTOS, 2002, p.49).

Conforme Santos (2002), as técnicas da informação são usadas por seus autores em função de seus objetivos particulares “entre os fatores constitutivos da globalização, encontram-se a forma como a informação é oferecida à humanidade e a emergência do dinheiro em estado puro como motor da vida econômica e social” (SANTOS, 2002, p.38).

O mundo se torna fluido, graças à informação, mas também ao dinheiro. Todos os contextos se intrometem e superpõem, corporificando um contexto global, o qual as fronteiras se tornam porosas para o dinheiro e para informação. Além disso, o território deixa de ter fronteiras rígidas, o que leva ao enfraquecimento e à mudança de natureza dos Estados nacionais (SANTOS, 2002, p.66, grifos do autor)

Outro aspecto relevante que deve ser ressaltado é a dimensão política da globalização, pois com a economia cada vez mais interconectada no âmbito internacional, devido ao avanço dos meios de informação, existe a necessidade de acordos políticos entre as nações. De acordo com Santos, “dentro de cada região, as alianças e acordos e os contratos sociais implícitos ou explícitos estão sempre se refazendo e a hegemonia deve ser sempre revista” (2002, p.94).

Ao longo da década de 1990, foram criados os blocos econômicos¹⁹, que consistem em uma espécie de acordo intergovernamental, nos quais as barreiras ao comércio são reduzidas ou eliminadas entre os Estados participantes.

Outros autores no cenário político e econômico mundial tem crescentemente usurpado parte do poder e da autoridade do Estado-nação, que assim tem perdido soberania. Esses autores são organismos intergovernamentais, como o Banco Mundial, o FMI e a OMC; as grandes empresas (sobretudo norte-americanas e japonesas): indústrias, bancos, fundos de pensão, corretoras de valores, entre outras; as organizações não-governamentais, como o Greenpeace, a Anistia Internacional, o WWF e a Transparência Internacional; os blocos regionais de comércio como a União Europeia, o Nafta e o Mercosul (SENE, 2007, p.107-108).

Em suma, com a economia, política e cultura cada vez mais interligadas, a importância das OOs é cada vez maior no âmbito das negociações de acordos em escala mundial, pois “[...] por meio de encontros e desencontros e do exercício do debate e dos acordos, busca-se explícita ou tacitamente a readaptação às novas formas de existência (SANTOS, 2002, p. 111)”.

Nesse sentido, a próxima subseção busca estudar quais os papéis desenvolvidos pelas OOs, a fim de identificar as diretrizes políticas e as inferências que estão sendo orientadas para a política educacional, em especial, às propostas para a REM.

3.1 ESTADO, POLÍTICAS NEOLIBERAIS E ENSINO MÉDIO

Essa subseção tem como objetivo analisar as influências do neoliberalismo nas políticas para o ensino médio, em um cenário de avanço das reformas neoliberais que se iniciaram no Brasil na década de 1990 com a Reforma do Aparelho do Estado (MARE) e que, no contexto atual, estão sendo retomadas de maneira austera, especialmente, após ao golpe de 2016. A equipe de governo de

19 Os blocos econômicos são associações criadas entre os países, com intuito de designar relações econômicas entre si. Esses blocos surgiram devido à constante competição de economias que buscam o crescimento econômico. Constituindo-se um movimento cada vez mais comum no mercado mundial para suportar o ritmo acelerado dos países. Fonte: <http://blocos-economicos.info/>

Michel Temer (2016-2018) estabeleceu emendas constitucionais que desencadearam retrocessos nos direitos sociais, entre eles, a REM.

Ao estudar o neoliberalismo em sua origem fica evidente os seus desdobramentos após o pós-segunda guerra em três linhas variantes: a escola austríaca, liderada por Friedrich August von Hayek, a escola de Chicago como representante Milton Friedman e a escola de Virgínia ou Public Choice representada por James M. Buchanan (MORAES, 2001).

Friedrich Von Hayek é um dos estudiosos da escola Austríaca. O autor, por meio do livro “O caminho da servidão”, realiza uma discussão em relação à economia planificada. Para ele, esse tipo de economia é utópico, não tem lugar e vai contra todo e qualquer tipo de planejamento centralizado, “qualquer tentativa de controlar os preços ou as quantidades desta ou daquela mercadoria impede que a concorrência promova uma efetiva coordenação dos esforços individuais” (HAYEK, 1977, p.59). Para Friedrich, a sociedade se organizaria sem a necessidade de um ente supremo e ainda argumenta que o mercado é fruto das atividades dos indivíduos, “[...] um processo competitivo de descoberta. Nele, inumeráveis indivíduos movem-se orientados pelos seus interesses próprios” (MORAES 2011, p 23). Para os neoliberais, a economia de um governo só pode manter o equilíbrio dos preços do mercado interno, utilizando-se de mecanismos de estabilização financeira e monetária, aliada às políticas que contém os índices de inflação e preserve as reservas cambiais do país (MORAES, 2001).

Milton Friedman, autor do livro “Capitalismo e liberdade” (1984), e personagem da denominada escola de Chicago, apoia o sistema de livre mercado, por meio de um conjunto de ideias políticas e econômicas, que defendem a não participação do Estado na economia. Assim, deve haver total liberdade do comércio, sem a intervenção política, para assegurar o desenvolvimento econômico e social de um país, “o relacionamento que ele faz entre tipos de liberdade permite afirmar que se há liberdade política, então há liberdade econômica, já que esta última é um pré-requisito para a primeira” (CARCANHOLO, 1998, p.19). Nesse sentido, o sistema de livre mercado é visto como benéfico, no qual o governo atuaria no setor da legislação para salvaguardar o direito à propriedade e liberdade do homem.

No que tange à escola de Virgínia, pode-se encontrar algumas ideias nos relatórios e documentos oficiais da mídia, “[...] O funcionamento da ordem de mercado é visto como um paradigma, um modelo de funcionamento para as outras instituições sociais” (MORAES 2001, p. 27). Após a segunda guerra mundial, foram criados alguns organismos mundiais, tais como o Banco Mundial e o FMI, que são importantes meios de propagação para implantar os ideais do livre mercado. Esses organismos multilaterais, atuam no mundo inteiro, comandado pelos Estados Unidos, implementam políticas paralelamente ao funcionamento do empresariado. A competição, criatividade e eficiência passa a fazer parte do discurso das ações políticas dos países que necessitam dos empréstimos dos organismos citados.

As estratégias dos neoliberais foram delineadas para romper o estado de bem-estar social, ou qualquer política intervencionista do Estado e, em seguida, apresentar como via de salvação alguma ação política que beneficia o estágio da globalização. A solução para os neoliberais seria executar planos que incentivem a livre concorrência e direcionar para o setor privado a responsabilidade, por exemplo, dos gastos com a saúde e educação. Os neoliberais ainda defendem a subserviência do Estado aos organismos internacionais.

[...] a ideologia neoliberal prega **o desmantelamento das regulações produzidas pelos Estados nacionais**, mas acaba transferindo muitas dessas regulações (produção de normas, regras e leis) para uma esfera maior: as organizações multilaterais como o G-7, a OMC, o Banco Mundial, o FMI, dominadas pelos governos e banqueiros dos países capitalistas centrais. Durante os séculos XIX e XX, os movimentos trabalhistas haviam lutado para conquistar o voto, o direito de organização e, assim, influir sobre a elaboração de políticas, definição de leis e normas. Agora que conquistaram esse voto, o espaço em que ele se exerce é esvaziado em proveito de um espaço maior, mundializado, onde eles não votam nem opinam (MORAES, 2001 p. 20, grifos do autor)

A década de 1970 foi um tempo de transição na qual o antigo regime de acumulação (intensivo-extensivo) ainda era hegemônico, mas sinais do novo regime de acumulação já existiam. O principal sinal do novo regime de acumulação que já estava presente no trilateralismo é a ênfase repressiva no papel do Estado e na exploração internacional (VIANA, 2008).

As primeiras experiências neoliberais realizadas na América Latina foram no Chile durante o governo Pinochet²⁰ no ano de 1973 e na Argentina no governo do general Videla²¹ em 1976. A eleição do governo Thatcher em 1979 ao lado da vitória eleitoral de Ronald Reagan em 1980 e, posteriormente, de Helmut Kohl em 1982 aponta o avanço sucessivo de governos neoliberais, que, assim, tomaram posse na Inglaterra, EUA e Alemanha, respectivamente (VIANA, 2008).

Ainda houve a eleição de governos conservadores de Margareth Thatcher na Inglaterra em 1979 e de Ronald Reagan em 1981, dessa forma a doutrina neoliberal se intensificou (MORAES, 2001).

Entre as ideias dos neoliberais estava assentada que “O Estado deveria transferir ao setor privado as atividades produtivas em que indevidamente se metera e deixar a cargo da disciplina do mercado as atividades regulatórias que em vão tentará estabelecer” (MORAES, 2001, p. 18).

A necessidade de crescimento constante passa agora a conviver com a elaboração de formas de se conter um possível colapso da economia mundial. Intensificou-se a abertura para o processo de internacionalização do capital, com

20 Augusto Pinochet (1915-2006) foi um ditador chileno que assumiu a presidência do Chile após liderar um golpe militar que derrubou o presidente eleito Salvador Allende. Logo após o golpe, Pinochet foi nomeado presidente do país e, durante mais de uma década, impôs um governo ditatorial que fez da ditadura no Chile uma das piores instituídas em toda a América do Sul. A política econômica do governo Pinochet foi baseada em planos e reformas neoliberais. No ano de 1981, Pinochet estabeleceu uma nova constituição que serviu como manobra para estender seu poder por mais alguns anos. Em 1988, ele realizou um referendo para consultar a população chilena sobre a sua continuidade no poder e o resultado apontou pela não continuidade do governo, chegava-se ao fim a ditadura chilena após as eleições de 1989. Depois de deixar a presidência em 1990, Pinochet seguiu como comandante em chefe do exército chileno e ocupou o cargo de senador vitalício. Faleceu em 2006 por conta de complicações de um ataque cardíaco. Disponível em: <<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historia-america/augusto-pinochet.htm>>.

21 Jorge Rafael Videla (1925-2013) foi um ex-ditador argentino que em 1975 foi nomeado comandante chefe do Exército. No dia 24 de março de 1976, junto com os oficiais Emilio Massera e Orlando Agosti, liderou o golpe de estado que derrubou a presidente e abriu passagem para uma ditadura de sete anos. Ao assumir o controle, implantaram um terrorismo que tinha efeito expansivo, o qual desapareceram mais de 30 mil pessoas, de acordo com diversas organizações de defesa dos direitos humanos, muitas depois de torturas, foram jogadas nos “voos da morte” ao Rio de la Plata, ou ao mar e outras acabariam fuziladas. Milhares de pessoas tiveram que se exilar ou foram sequestrados, torturados e depois liberados, soma-se a isso, 400 bebês que nasceram durante o cativeiro de suas mães foram roubados e entregues a militares ou a pessoas que apoiavam o regime. No ano de 2012 Videla foi condenado a 50 anos de prisão, pois foi considerado o responsável por um plano sistemático de roubo de crianças. Videla faleceu em 2013 na cadeia de Buenos Aires. Importante ressaltar que até hoje na Argentina existe um movimento denominado “As Mães da Praça de Maio” que se reúnem na Praça de Maio, Buenos Aires, para solicitarem notícias de seus filhos desaparecidos durante a ditadura militar na Argentina. Fonte: <<https://jornalgnn.com.br/blog/videla-o-simbolo-da-ditadura-militar-argentina>>.

liberalização de novos fluxos de atividade econômica e da circulação financeira. O neoliberalismo apresenta-se como um fenômeno necessário frente à globalização, e, portanto, apresenta-se natural e irreversível. Neste sentido:

O mercado é, nessa visão, um processo competitivo de descoberta. Nele, inumeráveis indivíduos movem-se orientados pelos seus interesses próprios. O mercado é a combinação desses planos e atividades individuais de produtores e consumidores. Os elementos motores deste mundo são a função empreendedora do indivíduo e concorrência, no interior de uma **complexa divisão social do trabalho**. (MORAES, 2001, p.23-24, grifos do autor).

No entendimento dos neoliberais, sem a liberdade de iniciativa descentralizada, o universo de conhecimentos não estaria à disposição dos indivíduos e, portanto, não poderiam ser utilizados. Uma sociedade livre, sem coerção por parte do Estado se torna mais flexível, eficiente, plural, livre e criativa (MORAES, 2001).

No período entre 1980 até o início dos anos 1990, ocorreu o crescimento e difusão dos pensamentos dos neoliberais, como privatizações, a desregulamentação das relações de trabalho, o ajuste fiscal e monetário e desregulamentação dos mercados. Nesse sentido, houve escassez de vagas de trabalho e conseqüente aumento do desemprego, isto em decorrência das modificações no processo de produção e reprodução do capital a nível global. Devido às condições anteriormente citadas, acarretou o crescimento da pobreza e da miséria, em que o Estado neoliberal enfraquece as políticas assistencialistas e amplia as condições desfavoráveis para parte da sociedade (VIANA, 2008). A queda do muro de Berlim que representou a crise do capitalismo estatal e o fim da guerra fria promoveram a consolidação da política neoliberal.

O regime de acumulação integral se torna hegemônico mundialmente e fecha o ciclo. Uma vez consolidado o neoliberalismo, temos um aumento geral da exploração e da pobreza que vai se desenvolvendo paulatinamente na década de 1980. [...] A vitória do neoliberalismo é anunciada por grandiloquentes com a do “Fim da História” e emerge o pensamento único. O mundo se torna neoliberal (VIANA, 2008, p.6).

No decorrer da década de 1990, o neoliberalismo entra na fase denominada hegemônica. Em busca de ampliar ainda mais a exploração capitalista mundial, passa a ter presença em outros países, como no Brasil (MORAES, 2001).

Na gestão do governo Fernando Collor de Melo (1990-1992), os produtos importados passaram a estar presentes com mais intensidade no mercado, devido à redução dos impostos de importação. A oferta de produtos cresceu e os preços de alguns produtos abaixaram ou se mantiveram estáveis (MENDONÇA, 2007).

Inicialmente, parecia que o governo estava no caminho certo, ao conter a inflação que atingiu patamares elevados no final da década de 1980 e início da década de 1990, contudo, de acordo com Mendonça (2007), isso durou pouco tempo. A medida em que o governo incentivou investimentos externos no país, por meio de “facilidades” fiscais e privatização das empresas estatais, os investimentos chegaram mais tarde, devido ao receio dos investidores frente à instabilidade econômica do Brasil naquele momento. O rápido processo de abertura da economia, que foi intensificado no governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), fez que muitas empresas não conseguissem se adaptar às novas regras de mercado, levando-as ao fechamento. Com isso, corporações multinacionais adquiriram as empresas nacionais ou associaram-se a elas. Em dez anos as multinacionais mais que dobraram sua participação na economia brasileira (MENDONÇA, 2007).

O discurso utilizado pelos governantes que comungam das ideias neoliberais é que as empresas estatais não geram lucros e dão prejuízo, além de ser uma via propícia à corrupção e se mantêm por meio de subsídios governamentais. Todavia, as empresas estatais, ao contrário, na década de 1990, geravam lucros e eram competitivas, como era o caso da Companhia Vale do Rio Doce e da Companhia Siderúrgica Nacional. O dinheiro adquirido com a privatização das estatais, deveria servir para reduzir a dívida pública, porém seu intuito foi inviabilizado em pouco tempo. A política de juros altos para conter a inflação e atrair investimentos externos acarretou em elevação da dívida em valores superiores aos conquistados com a venda das estatais (MENDONÇA, 2007).

Por meio da política neoliberal, o Estado se manifesta como mínimo, no quesito de assistência social à população que necessita de seus programas para sobrevivência e também torna-se repressivo pela política de dispersão da classe operária. Em consequência dessas ações políticas, têm-se:

O crescimento das favelas e a organização do espaço urbano feito pela população [...] e por isso o Estado neoliberal passa a pensar estratégias de contra insegurança em relação aos movimentos sociais, grupos políticos e população favelada, devido ao controle sobre eles (VIANA, 2008, p.8).

Além disso, a instabilidade financeira e a inflação, dificultam ainda mais a vida da população menos favorecida financeiramente, que sem outra saída, constroem moradias precárias, desordenando o espaço urbano. Assim, os aspectos citados, “[...] marcam a possibilidade de passagem do neoliberalismo profascista para o fascismo ou a guerra. Porém, existem outras possibilidades e é a luta da classe que definirá qual delas será vitoriosa: autogestão, social ou barbárie” (VIANA, 2008, p. 10).

Para os neoliberais, a educação deixa de ser parte do campo social e político para fazer parte do mercado e funcionar conforme sua lógica. As práticas neoliberais contribuem para a organização estratégica da educação da seguinte forma:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...] 2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...] 3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar (MARRACH, 1996, p. 46-48).

Dessa maneira, o neoliberalismo entende a instituição escolar no campo do mercado e das técnicas de gerenciamento, por esta prática, os alunos e pais são

vistos como consumidores do produto chamado “escola”. Nesse contexto, os conteúdos políticos de cidadania são substituídos pelos “direitos do consumidor”. Para Moreira e Lara (2012, p.57):

Na política pública educacional, o neoliberalismo mostrou como característica uma prática baseada na concepção do aluno-cliente, no sentido de um sujeito assujeitado tal qual uma mercadoria, como se a educação fosse um investimento provado do indivíduo. O setor educacional passou a caracterizar-se como uma área propícia para a acumulação do capital. O discurso propalado teve como eixo a educação não como parte do campo social e político, mas como integrante do mercado, funcionando à sua semelhança.

Os sistemas educacionais enfrentam uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, relaciona-se isso à existência de mecanismos de exclusão e discriminação educacional, nesse sentido, sob a perspectiva do neoliberalismo, o sistema educacional enfrenta uma crise gerencial (GENTILI, 1996). De acordo com os neoliberais, a culpa desta crise é do Estado que é ineficiente na gerência das políticas públicas e, por conta dessa incompetência, os governos não conseguem assegurar a democratização da educação e a eficiência produtiva da instituição escolar.

A educação funciona mal porque foi malcriadamente peneirada pela política, porque foi profundamente estatizada. A ausência de um verdadeiro mercado educacional permite compreender a crise de qualidade que invade as instituições escolares. Construir tal mercado, [...], constitui um dos grandes desafios que as políticas neoliberais assumirão no campo educacional (GENTILI, 1996, p.5).

O pensamento de flexibilidade e dinamismo alimentam o discurso neoliberal, pois para os defensores dessas ideias, somente o mercado, por meio da competição e do mérito, baseado no esforço individual envolvido no campo educacional, podem promover os mecanismos que garantam eficiência e eficácia. Não existe mercado sem concorrência e isso é um requisito para garantir o que os neoliberais denominam de equidade (GENTILI, 1996).

O processo de regulação das políticas educativas começa a ser viabilizada pelos processos de privatização de empresas públicas, que no Brasil passa a ser

tratada de maneira mais específica no governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002).

Conforme Ortigara e Ganzeli (2011), durante o mandato de FHC o Brasil passou por mudanças na administração pública orientadas pela reforma do Estado, direcionadas pelo Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, sob as orientações das OOs que se apoiavam no discurso neoliberal. A educação e a qualificação profissional foram consideradas fatores fundamentais para o desenvolvimento sustentado sugerindo que os sistemas educativos fossem organizados nesta perspectiva, exigindo um novo direcionamento nos marcos jurídicos normativos.

Na relação entre o ensino profissional e o ensino propedêutico, o texto que ficou conhecido como o Substitutivo Jorge Hage, avançava no sentido de reduzir a dualidade que era proposto um ensino médio com bases na educação politécnica para todos e a formação técnico profissional como modalidade específica para aqueles que buscassem uma formação profissional (ORTIGARA; GANZELI, 2011).

O texto do substitutivo, na concepção de Kuenzer (2007), tratava o Sistema Educacional em sua totalidade, a partir da opção pela concepção de educação básica unitária, comum para todos os cidadãos. Todavia, esse processo foi interrompido por meio da proposta de substitutivo do senador Darcy Ribeiro e pela apresentação do Projeto de Lei n°. 1603/96 (BRASIL, 1996b) pela então Secretaria de Educação Média e Tecnológica que tratava do ensino profissional e técnico.

O projeto referido é mais um exemplo do caráter tópico e localizado das iniciativas do Ministério da Educação e Cultura. De outro modo como seria possível que um projeto como esse tramitasse concomitantemente, mas de forma independente e paralela ao projeto de LDB? Além disso, esse projeto traz como consequência o descomprometimento do Ministério da educação e Cultura em relação às escolas técnicas federais, provavelmente a experiência mais bem sucedida de organização do nível médio a qual contém os gérmenes de uma concepção que articula formação geral de base científica com o trabalho produtivo, de onde poderia se originar um novo modelo de ensino médio unificado e suscetível de ser generalizado para todo o país (SAVIANI, 1997, p. 216).

Segundo Kuenzer (2007), tanto o projeto Darcy Ribeiro quanto o PL N° 1603/96 (BRASIL, 1996b) tinham como fundamento o mesmo discurso das demandas de educação para o trabalho em tempos de globalização da economia e mudanças tecnológicas e pretendiam expressar a posição do governo.

De acordo com Ortigara e Ganzeli (2011), o PL n° 1603/96 (BRASIL, 1996b) previa a criação de um sistema separado de educação profissional independente da educação regular, que deixou clara a intenção dos legisladores de não reconhecer o ensino regular como sendo de importância significativa para formação do trabalhador. “Propõe-se a formação em larga escala de mão de obra para atender as demandas do mercado de trabalho, colocando a educação profissional como alternativa à educação básica” (ORTIGARA; GANZELI, 2011, p.4).

Enquanto, no projeto de LDB de Darcy Ribeiro, a Educação Técnico-profissional foi organizada sem vinculação às diferentes formas de educação regular. De acordo com Ortigara e Ganzeli (2011), propunha o ensino médio como etapa final da educação básica com o objetivo de proporcionar a formação científica tecnológica que permitisse tanto o ingresso no mercado do trabalho como o acesso ao nível superior de ensino.

A flexibilidade da nova LDB foi o argumento utilizado pelos defensores do projeto articulado pelo MEC por meio do senador Darcy Ribeiro, em contraposição ao projeto Jorge Hage, que efetivamente regulamentava com detalhes o papel do Estado na organização que integrava todos os níveis e modalidades de educação (KUENZER, 2007).

O Decreto n°. 2.208/97 (BRASIL, 1997) que regulamentou o parágrafo 2º do artigo 36, e dos artigos 39 a 42 da LDB definia: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial” (Art. 5º, BRASIL, 1997). A alteração organizada pelo decreto foi a separação entre o ensino profissional (técnico) e o ensino propedêutico (médio). Com a Portaria MEC 646/97 (BRASIL, 1997), o governo limitou a oferta de ensino médio nas instituições federais:

As instituições federais de educação tecnológica ficam autorizadas a manter ensino médio, com matrícula independente

da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997, observando o disposto na Lei nº 9394/96 (Art. 3º, BRASIL, 1997).

Desse modo, as novas instituições criadas deveriam oferecer exclusivamente ensino profissional. Conforme exposto no período do governo de FHC, ocorreu um processo de regulação que culminou na separação formal entre o ensino profissionalizante e o ensino médio, promovendo a formação fragmentada de trabalhadores de acordo com as demandas do mercado (ORITAGARA, GANZELI, 2011).

No discurso de posse²², o presidente Fernando Henrique Cardoso deixa exposta a intenção de fortalecimento do país no cenário internacional, de modo a consolidar um projeto econômico neoliberal.

No mundo pós-Guerra Fria, a importância de países como o Brasil não depende somente de fatores militares e estratégicos, mas sobretudo da estabilidade política interna, do nível geral de bem-estar, dos sinais vitais da economia – a capacidade de crescer e gerar empregos, a base tecnológica, a participação no comércio internacional – e também, de propostas diplomáticas claras, objetivas e viáveis.

Por isso mesmo, a realização de um projeto nacional consistente de desenvolvimento deve nos fortalecer crescentemente no cenário internacional.

[...] numa fase de transformações radicais, marcada pela redefinição das regras de convivência política e econômica entre os países, não podemos, por mero saudosismo, dar as costas aos rumos da História. Temos sim, que estar atentos a eles para influenciar o desenho da nova ordem.

É tempo, portanto, de atualizar nosso discurso e nossa ação externa, levando em conta as mudanças no sistema internacional e o novo consenso interno em relação aos nossos objetivos (CARDOSO, 1995, p. 16-17-18)

Nesse momento, foram criadas agências de regulação²³ que tiveram como intuito gerenciar a demanda e o atendimento de serviços como energia elétrica, água, gás entre outros. Em suma, o Estado financia o atendimento público pela

22 A data do discurso de posse de Fernando Henrique Cardoso foi realizada no dia 1º de janeiro de 1995 (CARDOSO, 1995).

23 Foram criadas 10 agências reguladoras federais: Anatel - Agência Nacional de Telecomunicações ANS - Agência Nacional de Saúde Suplementar Anvisa - Agência Nacional de Vigilância Sanitária Anac - Agência Nacional de Aviação Civil Aneel - Agência Nacional de Energia Elétrica ANA - Agência Nacional de Águas Ancine - Agência Nacional do Cinema ANP - Agência Nacional do Petróleo, Gás Natural e Biocombustível Antaq - Agência Nacional de Transportes Aquaviários ANTT - Agência Nacional de Transportes Terrestres (CASTRO, 2016).

via privada, dessa forma se mantem como regulador do processo (OLIVEIRA, 2005).

As políticas de regulação social, dizem respeito aos aspectos relacionados aos interesses públicos, como saúde, segurança e educação, aqueles que podem pôr em cheque a seguridade social (OLIVEIRA, 2005). A regulação do trabalho é um modelo de regulação social, que estava organizado na transformação em emprego, condição necessária para os que não possuem propriedades, contudo, com as práticas neoliberais, urge a necessidade de novas formas de regulação da organização social.

A emergência de novos modelos de regulação da vida social tem resultado em desregulação do mercado de trabalho, maior flexibilização das relações de emprego, perda da estabilidade em alguns setores, bem como terceirização e precarização das condições de trabalho. Ou seja, para a maioria da população, esses novos processos de regulação têm representado perda da estabilidade, da seguridade e, principalmente, da expectativa de futuro (OLIVEIRA, 2005, p.756, grifos do autor).

Assim, o sistema de direitos sociais tem sido desmontado de forma gradativa e isso também reflete consequências na educação, pois os sistemas escolares se organizam para atender às necessidades e demandas do mercado de trabalho, em uma sociedade em que estão de um lado os trabalhadores e de outro os que exploram o trabalho, ou seja, os donos dos meios de produção.

Para os neoliberais, o Estado de Bem-estar e outras políticas assistencialistas, têm intensificado os efeitos improdutivos, devido à materialização destas práticas. Ao tecer críticas em relação à participação do Estado na esfera econômica, cultural e social, os neoliberais argumentam a concepção dos direitos sociais nas sociedades democráticas. Para os neoliberais:

[...] o conceito de cidadania em que se baseia a concepção universal e universalizante dos direitos humanos (políticos, sociais, econômicos, culturais etc.) tem gerado um conjunto de falsas promessas que orientaram ações coletivas e individuais caracterizadas pela improdutividade e pela falta de reconhecimento social no valor individual da competição. (GENTILI, 1996, p.6).

As novas formas de gestão e financiamento da educação tiveram sua emergência nos anos 1990 e constituem medidas políticas administrativas de regulação dos sistemas escolares, nas quais a escola é pensada como núcleo de gestão e planejamento, acompanhada da ideia de transparência e participação social, dessa maneira, verifica-se a “tendência de retirar cada vez mais do Estado o seu papel executor e transferir para a sociedade [...] a responsabilidade pela gestão executora dos serviços, alterando a relação com o público atendido” (OLIVEIRA, 2005, p.763). Essa nova regulação das políticas educativas influencia na organização do sistema escolar, passando por todas as instancias até chegar na escola. Para Oliveira (2005), essa reordenação da gestão está sendo esboçada e existem contradições nesse processo.

Os sistemas escolares continuam a contribuir na regulação da sociedade, quer **como agências formadoras de força de trabalho**, quer como disciplinadores da população, papel que ganha relevância no que se refere os pobres, em face das transformações sociais atuais. Sendo assim, a função da escola regular não se restringe à qualificação para o trabalho formal, mas deve contemplar, ainda e sobretudo, a divisão do trabalho com a complexidade recente trazida pelo crescimento dos setores informais. Por tais razões não se pode pensar em uma única orientação na regulação das políticas públicas educacionais hoje em todo mundo. (OLIVEIRA, 2005, p.764, grifos do autor)

O estado regula os sistemas escolares por meio das avaliações. Nessa sociedade globalizada “[...] a competitividade tem a guerra como norma” (SANTOS, 2002, p.46). O conhecimento se transformou em acesso à sociedade do saber, na perspectiva neoliberal “A educação escolar deve garantir as funções de classificação e hierarquização dos postulantes aos futuros empregos [...]. Para os neoliberais, nisso reside a “função social da escola”” (GENTILI, 1996, p.11).

Entretanto, a escola ao mesmo tempo que é um direito de todos os cidadãos, é também um mecanismo de reprodução da força de trabalho e constitui-se como campo de disputa. Segundo Oliveira “A defesa da escola pública e gratuita para todos tornou-se um discurso hegemônico, portador de um falso consenso” (2005, p.765).

A partir das reformas educacionais nos anos 1990, guiados pelas ideias neoliberais, o professor é entendido como agente responsável pelo desempenho

dos alunos, da escola e do sistema e por sua vez tende a responder a solicitações que estão além de sua formação profissional.

Em contexto de demasiada pobreza, como é o caso dos países latino-americanos, os professores veem-se obrigados a desempenhar funções que estão além da tarefa educativa, do ato de ensinar. São compelidos, em dadas circunstâncias, a assumirem os papéis de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros. **Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional**, de constatação de que às vezes ensinar é o mais importante. Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão [...], que apelam à participação comunitária e ao voluntariado, na promoção de uma educação para todos. (OLIVEIRA, 2005, p.769, grifos do autor).

Além da prática docente, o trabalho dos professores é condicionado pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares em que estão inseridos. Com isso, a profissão docente não detém a responsabilidade exclusiva sobre a atividade educativa, devido à existência de influências mais gerais como políticas, econômicas e culturais. Na concepção neoliberal, os indivíduos também são responsabilizados pela crise, pois acatam como natural o *status quo* estabelecido e aceitam as políticas do sistema improdutivo de intervenção do estado.

Os pobres são culpados pela pobreza; os desempregados pelo desemprego; os corruptos, pela corrupção; os faceados pela violência urbana; os sem-terra pela violência no campo; os pais pelo rendimento escolar de seus filhos; os professores pela péssima qualidade dos serviços educacionais. **O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive também o êxito e o fracasso social** (GENTILI, 1996, p.7, grifos do autor).

O pensamento neoliberal tem por base critérios mercadológicos e meritocráticos, que cria condições para transformação da educação em mercadoria, e é esta argumentação utilizada como solução para superar a crise educacional, que de acordo com Gentili:

A resposta neoliberal é simplista e enganadora: promete mais mercado quando, na realidade, é na própria configuração do mercado que se encontram as raízes da exclusão e da desigualdade. É nesse mercado que a exclusão e a desigualdade se reproduzem e se ampliam. O neoliberalismo nada nos diz

acerca de como atuar contra as causas estruturais da pobreza; ao contrário, atua intensificando-as. (1996, p.16).

Em suma, os governos neoliberais deixaram os países que adotaram essa política ainda mais pobres, desiguais, excludentes, além do crescimento da discriminação racial, sexual e social, aprofunda-se ainda mais a diferença de acesso a bens e serviços entre os ricos e os pobres, em que os proprietários dos meios de produção gozam de regalias e luxos, enquanto boa parcela da população que pertencente à classe trabalhadora, estão submetidos à pobreza, miséria, violência e perda de direitos sociais.

Segundo Antunes (2017), foi contra essa ideia destrutiva que os trabalhadores do campo e da cidade, os povos indígenas, os camponeses, os sem-terra, os despossuídos, os homens e as mulheres sem emprego, além de outros movimentos sociais como dos da juventude, ambientalistas etc., desencadearam novas formas de luta social e política, especialmente a partir dos anos 1990.

A partir da década de 1990, o ciclo de governos neoliberais na América Latina perdeu progressivamente força, o que possibilitou a ampliação do descontentamento social contra o neoliberalismo. Ocorreram vitórias de movimentos e partidos políticos de oposição que chegaram ao poder, como o Partido dos Trabalhadores (PT) no Brasil (ANTUNES, 2017).

Com a eleição de Lula para presidência no ano de 2003, para Boito (2012), o capitalismo brasileiro voltou a apresentar taxas mais altas de crescimento econômico. Em busca do crescimento econômico, o governo Lula (2003-2010) e posteriormente o governo Dilma (2011-2016) lançaram mão de alguns elementos de política econômica e social que estavam ausentes no governo FHC. Dentre eles, Boito (2012, p.5) destaca:

[...] a) Políticas de recuperação do salário mínimo [...] b) forte elevação da dotação orçamentária do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDS) para financiamento das grandes empresas nacionais a uma taxa de juro favorecida ou subsidiada; c) política externa de apoio as grandes empresas nacionais [...] d) política econômica anticíclica; e) incremento do investimento estatal em infraestrutura. Mais recentemente, o Governo Dilma iniciou mudanças na política de juro cambial, reduzindo a taxa básica de juro [...].

Na concepção de Singer (2012), o governo Lula (2003-2010) passa por modificações no direcionamento do comando do país de um “reformismo forte”, que foi a base do PT, antes das eleições de 2002 para um “reformismo fraco”, após o segundo mandato – 2006/2010, com o surgimento do lulismo, em que sua base foi estabelecida com os mais pobres por meio de um conjunto de políticas direcionadas para melhorar as condições de vida dessas pessoas, reflexo disso foi o apoio maciço na reeleição em 2006.

No decorrer dos oito anos de mandato, ocorreram alterações no peso relativo dos fatores que compuseram a fórmula lulista. Na primeira fase (2003-2005), verificou-se o aumento das transferências de renda, a partir do lançamento do Bolsa Família em 2003, a ampliação do financiamento popular e a valorização do salário mínimo, que produziram alívio na situação dos mais pobres e acionamento do mercado interno de massa, debilitado no governo FHC (SINGER, 2012).

A segunda fase do governo Lula inicia-se com Guido Mantega no Ministério da Fazenda, em março de 2006, favorecendo a química com menos neoliberalismo e mais desenvolvimentismo que caracterizou o segundo mandato. Por causa do estímulo ao mercado interno e uso dos bancos públicos, o Estado obteve um comando sobre a economia que, no entendimento de Singer (2012), lembrava o milagre de 1967 a 1976. Enquanto a iniciativa privada foi puxada pelas desonerações fiscais e financiamentos estatais como o do Programa Minha Casa Minha Vida, marca do segundo governo de Lula.

Com bom índice de aprovação do governo Lula, ao patamar de 70%, na eleição de 2010, o presidente indicou Dilma Rousseff ao poder, que ao fim do pleito eleitoral, sagrou-se vencedora, o que representou a sobrevivência do lulismo, para além dos mandatos de Lula. Em seu mandato, Dilma foi apoiada pelos mais pobres, defendeu a ampliação da transferência de renda; expansão do crédito popular; valorização do salário mínimo e geração de emprego (SINGER, 2012).

Todavia, o que ocorreu, no entendimento de Alves (2013, p. 330), sobre o lulismo foi “[...] um projeto vinculado a “arbitragem” entre capital e trabalho, de modo a não ter transformações radicais e um conjunto de políticas voltadas para a redução das desigualdades, e não a sua superação [...]”, dessa maneira, as

ações voltadas para o ataque à pobreza não foram suficientes para sanar a desigualdade social do país. Nesse sentido, Singer (2012, p. 189) salienta que:

O projeto de combate à pobreza acabou por se firmar sobre quatro pilares: transferência de renda para os mais pobres, ampliação do crédito, valorização do salário mínimo, tudo isso resultando em aumento do emprego formal. Se discernirmos com isenção, perceberemos que são, de forma atenuada, as mesmas propostas do 'reformismo forte', porém em versão homeopática, diluídas em altas doses de excipiente, para não causar confronto.

Assim as ações do lulismo em relação ao combate à pobreza, não foram suficientes para sanar as desigualdades sociais, dessa forma, pode ser considerada como doses homeopáticas que melhoraram a qualidade de vida dos mais pobres, todavia, não os tirou da pobreza. Soma-se a isso, os pactos e alianças que mantiveram o foco para a governabilidade no governo Lula lograram no reformismo fraco, que é uma diluição do reformismo forte (SINGER, 2012).

Para Löwy (2016), nos países da América Latina desde o início do século XXI, a esquerda ganhou as eleições devido a uma onda de rejeição por parte da população no tocante às políticas neoliberais de governos anteriores. Para o autor, o Brasil possuía um governo antes do golpe do tipo centro-esquerda, baseadas em coalisões social-liberais, que tinha como princípio melhorar as condições dos pobres, porém sem mexer nos privilégios dos ricos.

Na concepção de Antunes (2017), seja por meio dos governos neoliberais "puros" ou pela ação dos governos social-liberais, também chamados de neodesenvolvimentistas, que fracassaram ao tentar implementar a "terceira via", o neoliberalismo retoma e refortalece o controle dos países nos quais a conciliação dominava.

A frente política neodesenvolvimentista começou a se formar durante a década de 1990, para Boito (2012, p. 6), "o neodesenvolvimentismo é o desenvolvimentismo da época do capitalismo neoliberal". Ainda para o autor o neodesenvolvimentismo é um programa menos ambicioso do que o neoliberalismo, pelo fato de ser uma política de desenvolvimento possível no interior dos limites do modelo capitalista neoliberal.

No entendimento de Boito (2012), houve prioridade do capital interno nas políticas econômicas dos governos Lula e Dilma. Um elemento primordial foi a

busca de superávits na balança comercial que de acordo com o autor favoreceu o agronegócio, a mineração e outros setores ligados a recursos naturais. Ainda para Boito (2012), a política de compra mudou nos governos neodesenvolvimentistas, que priorizou as empresas nacionais e a política interna priorizou os interesses da grande burguesia interna distribuída por diversos setores da economia entre eles: mineração, construção, agronegócio e grandes bancos privados. Com essas medidas, permitiu uma significativa recuperação dos empregos e reajuste do salário mínimo que aumentou o poder aquisitivo dos trabalhadores basilares da pirâmide salarial.

No tocante à educação do ensino médio e profissional, na gestão do governo Lula foi promulgado o decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004), que organizou a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio. No processo de elaboração da nova Lei, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), ressurgiu o conflito de dualidade, tal documento foi resultado de um conjunto de disputas, considerado um documento híbrido, com contradições, que precisa ser compreendido nas disputas internas da sociedade e no ambiente das escolas.

O Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997) foi considerado um retrocesso, isso proporcionou sua revogação. Esse decreto buscava garantir uma formação rasa, barata e de cunho específico, similar a atual REM. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) explicam que a revogação ocorreu com a promulgação do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), após diversas audiências públicas que tinham a intenção de reverter as perdas ocorridas com a desagregação entre educação de nível médio e educação profissional, assim como sua separação em níveis que salvaguardavam os interesses dos empresários para formação de mão de obra.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 37), planejava-se, com o Decreto nº 5.154/2004, “[...] a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino”. Para os autores, a passagem do Decreto 2.208/97 (BRASIL, 1997) para o Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004) significou:

[...] um novo ponto de partida para essa travessia, de tal forma que o horizonte do ensino médio seja a consolidação da formação

básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 44).

A Lei organizou a articulação entre educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio da seguinte forma:

Art. 4 [...]

[...]

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004).

No entendimento de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o texto final do Decreto nº. 5.154/04 (BRASIL, 2004) sinaliza a persistência de forças conservadoras na manutenção de seus interesses, mas também revela a timidez política do Governo no tocante à gerência de um projeto nacional de desenvolvimento popular, o qual o corte exige reformas estruturais concomitantes.

Uma das medidas que apontava a contrariedade da política de integração era a separação da então Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) em duas secretarias: a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), que ficou responsável pela coordenação política da educação profissional e tecnológica e a Secretaria de Educação Básica (SEB), a quem coube a condução da política do ensino médio (ORTIGARA; GANZELI, 2011).

Em sentido oposto, o Decreto nº 5.478/05 (BRASIL, 2005a) instituiu, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA, que se destinava à formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2005a). Por meio desse programa, o governo Lula demonstrou em financiar programas que privilegiassem a formação integral.

No ano de 2007 o governo Lula lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que é um conjunto de programas que visam a melhorar a Educação no Brasil, em todas as suas etapas, no decorrer de quinze anos a contar do ano de seu lançamento. Basicamente nesse plano estão fundamentadas todas as ações do Ministério da Educação (MEC). A prioridade do plano compreende toda a Educação Básica (a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio) (BRASIL, 2007). No tocante à dualidade historicamente presente entre ensino médio e ensino profissional, o PDE afirma:

Esse arranjo pode abrir excelentes perspectivas para o ensino médio, hoje em crise aguda. A combinação virtuosa do ensino de ciências naturais, humanidades (inclusive filosofia e sociologia) e educação profissional e tecnológica – o que deve contemplar o estudo das formas de organização da produção – pode repor, em novas bases, o debate sobre politécnica, no horizonte da superação da oposição entre propedêutico e o profissionalizante (PDE, 2007. p. 33).

No entendimento de Antunes (2017) os governos Lula e Dilma, como governos de conciliação, foram exemplos de representação dos interesses das classes dominantes que fizeram como ponto de diferenciação, a inclusão um programa social de melhoras pontuais, como o Bolsa-Família, direcionado para os setores mais pobres do Brasil, dentre outras medidas semelhantes. Enquanto o cenário econômico foi favorável, o Brasil parecia trilhar no rumo certo, porém com o agravamento da crise econômica, social, política e institucional, essa ideia desmoronou, e com a Operação judicial denominada Lava Jato atingia alguns núcleos de corrupção política amplamente implementados pelo PT no governo. De acordo com Antunes (2017, p. 59), “[...] Tudo isso reverteu profundamente o “quadro positivo” e tornou o futuro imediato completamente imprevisível”.

Na eleição presidencial de 2014 vencida por Dilma, houve redução no apoio das camadas burguesas ao governo, o cenário recessivo fez a presidente adotar medidas profundas no ano de 2015 para ajustar a economia ao novo panorama, isso fez os descontentamentos aumentarem, inclusive nas classes sociais menos abastadas (ANTUNES, 2017).

Nas classes médias, em seus setores mais conservadores, desencadeou um ódio ao governo Dilma, a figura de Lula e ao PT. Na classe média baixa, houve um desencanto, pois os salários reduziram, a inflação aumentou e o desemprego cresceu, dessa forma, para Antunes (2017), o projeto “neodesenvolvimentista” do governo PT se ruiu.

Na classe trabalhadora, os setores que ainda continuavam apoiando o PT, realizaram esforços para impedir o *impeachment*, mas o parlamento conservador da política brasileira, no dia 31 de agosto de 2016 concluiu o processo que cassou o mandato da primeira mulher presidente do Brasil. Em relação a esse processo de *impeachment* e a realidade política brasileira, Antunes (2017, p. 58) destaca:

Como o *impeachment* está previsto na Constituição do país, gestou-se a “alternativa ideal”: deflagrar um golpe com aparência legal, constitucional. Um golpe que, contando com o decisivo apoio da grande mídia dominante, a feição de um não-golpe. Não um golpe militar, como em 1964, mas um golpe de novo tipo, forjado pelo pântano parlamentar que, até poucos dias atrás, parte da base aliada que dava sustentação aos governos Lula e Dilma.

De acordo com Antunes (2017), essa realidade se deflagrou em três pontos: o primeiro refere-se à crise econômica mundial que atingiu o Brasil com intensidade, no final de 2014 e início de 2015, quando as frações dominantes chegaram a um consenso: que o ônus da crise fosse pago pelos assalariados, por meio de cortes no seguro-desemprego e Bolsa Família, que Dilma os fez no início do segundo mandato (2015 a agosto de 2016); o segundo ponto diz respeito ao agravamento da crise, que fez que os sujeitos que compõem a parte dominante, começassem a disputar quem perderia menos naquele momento. Esse processo levou ao terceiro ponto, a intensificação da crise, acarretou no não interesse por parte da burguesia interna pelo governo de conciliação de Lula e Dilma.

Desse modo, mesmo que os governos de Lula e Dilma do PT tenham se esforçado a realizar tudo ou quase tudo o que foi solicitado pelas classes dominantes, chegou o momento de descartá-lo para colocar outro governo no lugar, com o intuito de garantir a dominação burguesa em tempos de crise, implementando assim no entendimento de Antunes (2017) a contrarrevolução.

No dia 31 de agosto de 2016, com o *impeachment* de Dilma, o então vice-presidente Michel Temer assumiu a presidência do Brasil e se tornou o 37º Presidente da República. O seu governo utiliza como plataforma política o documento denominado: *Uma ponte para o futuro* (PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO, 2015) que do ponto de vista político-ideológico, apresenta-se em posição diametralmente oposta à agenda do governo anterior, do qual era integrante.

A princípio, o documento “*Uma ponte para o futuro*” apresenta reflexões que manifestam preocupações com os atuais problemas do Brasil, todavia, o documento está permeado por princípios neoliberais, cujo o foco recai sob mercado, que figuraria como principal eixo para o desenvolvimento do país. O bem-estar social ficou relegado a segundo plano.

De maneira geral, por meio da análise do documento, percebe-se uma preocupação com a crise fiscal e com a rigidez do orçamento. Esses fatores, junto com os salários e aposentadorias, ou seja, falta da Reforma da Previdência, teriam colaborado para um desequilíbrio nas contas do Governo, para o aumento da inflação e para a crise econômica de modo geral. A solução, segundo “*Uma ponte para o futuro*”, seria uma reforma do orçamento para flexibilizar os gastos públicos, por meio de redução da taxa de juros e pela reforma da Previdência Social.

Reforma do orçamento, adaptação da previdência às mudanças demográficas e um esforço integrado de redução dos custos da dívida pública, em conjunto, eram nos encaminhar para uma trajetória progressiva de equilíbrio de longo prazo da situação fiscal, devolvendo previsibilidade ao ambiente econômico e normalidade as atividades produtivas, sem deixar de mencionar a recuperação da capacidade de investimento público.

Contudo, se usasse as “lentes” de Fidalgo (2007), poderia achar que o Brasil configura uma espécie de “Estado Liberal” à moda

antiga, tendo em conta a preocupação com a iniciativa privada e a pouca atenção dispensada às parcelas mais pobres da população. O perfil de “declaração de direitos da primeira geração” faria esse jurista estrangeiro crer que se trata de uma verdadeira “ponte” – mas para o passado, já que leva diretamente para os fins do século XVIII (PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO, 2015, p. 15, grifos do autor).

Esses objetivos seriam alcançados por meio de 12 medidas consideradas fundamentais, destacamos uma delas aqui para as análises:

D) executar uma política de desenvolvimento centrada na iniciativa privada, por meio de transferências de ativos que se fizeram necessárias, concessões amplas em todas as áreas de logística e infraestrutura, parcerias para complementar a oferta de serviços públicos e retorno a regime anterior de concessões na área de petróleo, dando-se a Petrobras o direito de preferência (PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO, 2015, p. 18).

De acordo com a medida citada, é possível verificar o ajustamento político direcionado para concessões à iniciativa privada, como o caso do petróleo. O documento *“Ponte para o futuro”* é permeado de preocupações econômicas, com o mercado, com o crescimento e com a iniciativa privada e apresenta pouca atenção às parcelas empobrecidas da sociedade.

O governo Temer traz em seu bojo medidas de caráter austero e que desagradam diversos setores da população tais como: a discussão de Reforma da Previdência, Projeto Escola sem Partido, REM, Lei do teto dos gastos públicos, aumento no preço de combustíveis, entre outras. Em suma, o governo Michel Temer visa dar prioridade aos aspectos econômicos em detrimento ao social, ou seja, um governo direcionado a atender as necessidades da burguesia, como pode ser verificado no documento *“Uma ponte para o futuro”*.

O Estado é um órgão indispensável para a efetivação do receituário neoliberal e para que o capitalismo continue em vigor. As reformas do aparelho estatal na atualidade buscam delimitar o tamanho da abrangência do Estado; descentralizar sua estrutura organizacional por meio da criação de novos formatos de organizações sociais; e ter mais autonomia na gestão e na administração pública.

A intensa articulação de países de todo o mundo foi possível devido ao processo de globalização iniciado por volta dos anos 1980. Também chamado de mundialização e de transnacionalização, este fenômeno mundial refere-se a uma nova etapa do sistema capitalista que não se restringe ao sistema econômico, mas também é entrelaçado pela política, trabalho, cultura, entre outros (ALVES, 1997).

Os convênios entre os países deliberaram uma nova organização territorial e as orientações políticas das OOs projetam a educação nos séculos XX e XXI por meio de reuniões internacionais, publicação de documentos, seminários, dentre outros. As orientações promovidas pelas OOs conduziram e conduzem reformas no sistema educacional dos países, apresentando transformações nas políticas e na gestão educacional.

O Brasil foi fortemente articulado ao movimento mundial de reformas e de expansão de políticas neoliberais. Para estudar tal movimento faz-se necessário compreender o papel da OOs na organização e estruturação das políticas educacionais do país, sobremaneira, delimitou-se a entender a influência do Banco Mundial na atual REM. Pretende-se, por meio desta análise, evidenciar as características e consequências resultantes dessa tendência que se estabelece na educação do século XXI, essa será a discussão da próxima subseção.

3.2 POLÍTIAS DO BANCO MUNDIAL PARA O ENSINO MÉDIO

Esta subseção tem como objetivo analisar as interferências e a atuação do Banco Mundial nas políticas educativas para o ensino médio. Embora o foco de discussões referentes às OOs, nesta pesquisa, remetam-se a partir do ano 2015 por conta da organização e desenvolvimento da REM no Brasil, tais instituições tiveram origem após os anos de 1944²⁴, por meio dos acordos de Bretton Woods²⁵. Tem-se como exemplo de OOs criadas após a Segunda Guerra

24 Para Rosemberg (2000), a origem das Organizações intergovernamentais é anterior à constituição dos acordos de Bretton Woods e da criação do Sistema da ONU. De acordo com a autora supracitada, amparada por estudos de Smouts (1995), a União Telegráfica Internacional, de 1865, é considerada uma das primeiras organizações multilaterais.

25 A Conferência de Bretton Woods aconteceu na cidade de Bretton Woods, em New Hampshire, nos Estados Unidos, em julho de 1944. Nessa conferência, reuniram-se 44 nações do mundo,

Mundial: a ONU, UNESCO, BM, FMI e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A intenção inicial para a criação destas instituições era atuar na reconstrução dos países assolados pela guerra e contribuir nas relações internacionais (HARVEY, 2011).

O grupo Banco Mundial é um organismo multilateral de crédito, composto por cinco instituições que são: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Associação Internacional de Desenvolvimento, Corporação Financeira Internacional (IFC), a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA) e o Centro Internacional de Compensação Diferenças Relativas aos Investimentos (ICSID) (BANCO MUNDIAL, 2018a).

No início de sua atuação, o BM tinha uma equipe homogênea de engenheiros e analistas financeiros localizados exclusivamente na cidade de Washington, mas atualmente conta com uma ampla equipe de profissionais multidisciplinares, entre eles economistas, especialistas em políticas públicas, especialistas do setor e cientistas sociais, em que mais de um terço deles trabalha nos escritórios dos diferentes países (BANCO MUNDIAL, 2018a). Atualmente o BM possui 189 países membros (BANCO MUNDIAL, 2018b).

Segundo o Banco Mundial (2018), embora a reconstrução continue sendo importante, o objetivo principal da instituição é combater a pobreza por meio de um processo de globalização inclusiva e sustentável. Jim Yong kim²⁶ é o atual presidente do Grupo Banco Mundial. Logo após sua posse, em julho de 2012, a instituição estabeleceu dois objetivos a fim de orientar o seu trabalho: eliminar a pobreza extrema até 2030 e promover a prosperidade, concentrando-se nos 40% mais pobres da população dos países em desenvolvimento. Em setembro de 2016, o Conselho do BM reelegeu-o presidente para um novo mandato de cinco anos (BANCO MUNDIAL, 2018c).

entre elas o Brasil, e a partir dela foram realizados acordos com o propósito de desenvolver um sistema de normas que controlasse a política econômica internacional para reestruturar o capitalismo. Para tanto, foi necessário uma série de ações, dentre elas a estabilidade monetária entre as nações e a constituição de Organizações internacionais que acompanhasse o sistema financeiro, como o FMI e o BM (BARRETO, 2009).

²⁶ Tornou-se o décimo segundo presidente do Grupo Banco Mundial em 1 de julho de 2012 (BANCO MUNDIAL, 2018).

Coube aos EUA, desde sua fundação, de acordo com Oliveira (2006) o maior poder de definir os investimentos feitos pelo Banco. Tal instituição, tornou-se o maior fornecedor de recursos financeiros para os Estados em desenvolvimento com preocupantes déficits sociais, além de ser o principal incentivador de recursos em outras fontes no mercado mundial (SILVA, 1999).

Conforme o Banco Mundial (2018), na década de 1970, a instituição direcionou sua atenção para a erradicação da pobreza, além dos projetos de desenvolvimento para construção de estruturas materiais, existiam ainda propostas voltadas ao setor social.

Durante os governos autoritários na América Latina, a política do BM, de acordo com Silva (1999), privilegiou os grupos marginalizados, buscando sua inserção ao processo de desenvolvimento. Foi nessa época que redefiniram os conceitos e passaram a considerar a educação básica indispensável para que a população pudesse participar no desenvolvimento econômico do país.

No Brasil, os elementos que integravam as reformas de ensino durante o governo militar se direcionavam para a profissionalização do nível médio, ou seja, formar mão de obra técnica para o mercado de trabalho; a integração dos cursos superiores de formação tecnológica com as empresas e a precedência do Ministério do Planejamento sobre o da Educação na planificação educacional (SAVIANI, 2008b)

Para Oliveira (2006) o FMI e o BM passaram a ser os principais protagonistas no processo de ajuste das economias à nova ordem neoliberal. Ainda para o autor, não se pode desconsiderar a intervenção do BM na área social desvinculadas das recomendações de reorganização econômica direcionadas aos países em desenvolvimento. Com a abertura do mercado aos produtos estrangeiros, a desregulamentação das relações de trabalho, a privatização de estatais e de serviços públicos direcionaram o aumento da pobreza nos países em desenvolvimento. Com a globalização os países em desenvolvimento passam a aderir os pressupostos neoliberais e o BM entende a educação como solução para reduzir a pobreza:

A globalização da economia, a ideologia da tecnologização, a competitividade internacional, passaram a ser as justificativas centrais para os governos dos países em desenvolvimento não só

aderirem ao receituário neoliberal mas, ao mesmo tempo, para o Banco Mundial assumir a educação como remédio à amenização da pobreza no interior destas nações (OLIVEIRA, 2006, p.55)

O BM busca garantir melhores condições para reprodução do capital e estabelece condições complicadas aos países devedores, e a “consequência da subordinação do receituário neoliberal é o sucateamento do patrimônio construído ao longo da história destas nações” (OLIVEIRA, 2006, p.61). Assim, os pressupostos neoliberais buscam alavancar o mercado internacional, acirrar a competitividade entre os trabalhadores e garantir organização política de acordo com seus ditames.

Tanto no período em que preponderou a ideologia desenvolvimentista, quanto no momento que se propaga a ideologia da globalização, o que está em jogo é a tentativa de estabelecer mecanismos asseguradores da estabilidade política potencialmente em perigo em face do acirramento das insatisfações populares (OLIVEIRA, 2006, p.54)

Assim, “mudam-se as estratégias, reformulam-se as práticas, reconstroem-se os discursos, mas a essência do projeto de subordinação das economias em desenvolvimento aos interesses do capital internacional continua inalterada” (OLIVEIRA, 2006, p.55).

O BM é uma instituição financeira que tem suas ações direcionadas ao processo de reprodução do capital. No entendimento de Oliveira (2006), assim como qualquer outra instituição financeira, o BM busca por meio de contratação de empréstimos obter algum tipo de vantagem. Todavia, o BM além de visar lucros econômicos com os juros cobrados, como qualquer instituição financeira, ainda, busca influenciar as políticas econômicas dos países signatários.

[...] a diferença que existe entre o Banco Mundial e outras instâncias financiadoras é que este está intimamente vinculado a outras instituições financeiras como o FMI, responsável, juntamente com o próprio Banco Mundial, pelo processo de condução das políticas de reestruturação das economias em todo mundo. Desta forma, observamos que o teor político das reformas sugeridas pelo Banco Mundial tem como balizamento a regulação imposto pelo capital ao nível internacional (OLIVEIRA, 2006, p. 62).

Desse modo, de acordo com Oliveira (2006), o BM apresenta seu lado perverso, por pressupor que para construir uma economia moderna, existe a necessidade de desregulamentação dos direitos dos trabalhadores conquistados ao longo dos tempos. Esse fenômeno tornou-se mais claro com as privatizações ocorridas nos últimos anos.

As orientações políticas das OOs, segundo Rosemberg (2000), são publicadas por meio de reuniões internacionais com representantes dos países, missões, publicações de relatórios, seminários, assessorias, documentos, traduções, portais da internet e outras mídias. De acordo com Silveira, as reuniões ou as Conferências Internacionais de Educação (CIEs) também se caracterizam como espaços de divulgação “[...] de articulação e de relações de poder entre Estados sobre as orientações políticas e dimensões contraditórias” (1999, p. 441).

Os temas discutidos são considerados estratégicos, pois apontam direcionamentos a serem trilhados pelos Estados. Quando os países acatam, na maioria das vezes, as recomendações internacionais transformam-se em programas. Além disso, Shiroma e Cunha (2015, p. 5), ao considerarem documentos atuais do BM, ressaltam que:

De modo geral, as publicações do BM apresentam uma leitura para a crise educacional e um diagnóstico sobre educação focado nos problemas, com vistas a justificar a adoção de suas propostas. Organizam dados e sua interpretação de modo que suas recomendações sejam lidas não como ingerência, mas como solução almejada pelos governos locais.

Quando o país acata as orientações de alguma OOs, cria programas e direciona recursos financeiros para as áreas indicadas. Para isso, às vezes, realizam empréstimos de instituições internacionais que financiam tais ações, mas por determinadas condicionalidades, fato que promove parcerias entre as OOs.

Para Krawczyk e Vieira (2008), na década de 1990, quase todos os países da América Latina começaram reformas educacionais, lideradas pelas OOs, sobretudo, pelo BM e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que para emprestar recursos financeiros, condicionaram a implantação dessas reformas. As orientações das OOs recomendavam a reconfiguração da relação Estado e sociedade, de forma a buscar a descentralização na gestão da

educação e introduzir os princípios da gestão privada na gestão pública. Essas medidas tinham o objetivo de minimizar as responsabilidades dos Estados e dos recursos públicos investidos nos setores sociais.

O processo de regulação das políticas educativas começou a ser viabilizado pelos processos de privatização de empresas públicas, que no Brasil, passou a ser tratada de maneira mais específica no governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). Todavia, esse processo iniciou-se no governo Collor (1990-1992), nesse período o Brasil intensificou sua relação com o BM, de acordo com Silva (1999), a instituição ampliou seu percentual de empréstimos para a educação, sendo que no período entre 1987-1994 passaram de 2% para 29% do total de empréstimos realizados pelo BM.

A reforma e as políticas educacionais que ocorreram durante a década de 1990 caracterizam-se pela intensa regressão, com outras roupagens, ao pensamento educacional orientado pelo pragmatismo, tecnicismo e economicismo. O projeto educacional do capital, dirigido interna e externamente pelos organismos internacionais, tornou-se a política oficial do governo (FRIGOTTO, 2006). Dessa forma, a democratização do ensino médio é considerada desnecessária ao projeto de sociedade desejada pelas ideias neoliberais, a universalização do ensino médio de qualidade não é objeto de interesse no projeto capitalista.

É no ensino médio, definido na Constituição de 1988 e na nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que podemos melhor perceber o quanto a sua universalização e democratização são desnecessárias ao projeto de sociedade até o presente dominante. O Decreto nº 2.208/97 restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destruindo, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente, mormente da rede CEFET. Inviabilizou-se, justamente e não por acaso, os espaços, como sinaliza Saviani (2003), onde existiam as bases materiais de desenvolvimento da educação politécnica ou tecnológica. Ou seja, aquela que oferece os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e das diferentes dimensões da vida humana (FRIGOTTO, 2007, p. 1139).

O ensino médio, mesmo sob as condições de dualidade acima referendadas, se constitui numa ausência socialmente construída, na sua quantidade e qualidade e como o indicador mais claro da opção da formação para

o trabalho simples e da falta de preocupação com as bases da ampliação da produção científica, técnica e tecnológica e o direito de cidadania efetiva no Brasil. Conforme Frigotto (2007), apenas cerca de 46% dos jovens têm acesso ao ensino médio, sendo que mais da metade realiza o curso durante o período noturno e na modalidade de supletivo.

A situação é ainda mais complexa no campo que de acordo com a Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA, 2004), apontou que das 8.679 escolas existentes nos assentamentos, apenas 373 ofertavam o ensino médio. O Censo Escolar indicou que ocorreu uma redução de 94 mil matrículas no ensino médio regular, se comparado com 2005, e um aumento de 114 mil alunos na modalidade da educação de jovens e adultos (FRIGOTTO, 2007).

Nesse sentido, Saviani (2007), realizou um trabalho sobre as relações entre escola básica e mundo do trabalho, na perspectiva da educação politécnica ou tecnológica. Segundo ele,

Se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho (SAVIANI, 2007, p. 160).

Desse modo, no ensino médio já não satisfaz somente dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e colaboram para o processo de trabalho na sociedade. De acordo com Saviani (2007), trata-se de explicitar como o conhecimento, isto é, como a ciência, potência espiritual, se transforma em potência material no processo de produção. Tal revelação deve envolver o domínio teórico e prático sobre o modo como o conhecimento se articula com o processo produtivo. Assim, a esfera que deve orientar a organização do ensino médio é o de proporcionar aos discentes o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o simples adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos (SAVIANI, 2007).

Nessa perspectiva, na concepção do autor, a educação de nível médio tem de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão alicerce à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. Esse é um entendimento distinto do que propõe o ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é compreendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo.

Com a aprovação da LDB nº 9.394/96, o que se teve no aspecto organizativo foi a ênfase da educação como serviço, regulado pelo mercado, e não mais como direito social. No entendimento de Frigotto (2006, p. 46), a dimensão mais grave e profunda foi a privatização do pensamento pedagógico “[...] Tratava-se, então, de transformar a ideologia privada do capital, do mercado e dos homens de negócio em política oficial do Estado”. Nesse sentido, o ideário pedagógico dos parâmetros e diretrizes curriculares e dos processos de avaliação foram centrados no entendimento produtivista e empresarial das competências, da competitividade e da empregabilidade (FRIGOTTO, 2006).

O BM como uma agência que financia projetos e presta auxílio técnico promove políticas e ideias aos governos que acatam seus projetos, todavia, como contrapartida precisam trilhar os caminhos direcionados pelo BM, que acabam por influenciar os aspectos políticos, econômicos e sociais de seus países membros.

As OOs elaboram documentos que buscam apresentar orientações e diretrizes aos setores econômico e educacional. No que tange aos documentos de orientação para setor educacional, analisaremos as recomendações para o ensino médio. Como apresentado anteriormente, as reformas ocorridas nos Estados foram influenciados por orientações políticas do BM, apresentaremos quais foram os documentos elaborados pelas OOs e o que eles apresentam para o ensino médio. A educação brasileira sofreu influências das OOs, desse modo, é importante abordar tais propostas para o ensino médio que estão presentes em alguns documentos produzidos por tais agências, especialmente o BM.

Ao identificarem elementos regulatórios e de reformas para a educação oriundas das OOs, Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 430) ressaltaram que:

[...] seus documentos não apenas prescreviam as orientações a serem adotadas, mas também produziam o discurso ‘justificador’

das reformas que, preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para a sua implementação.

Para a apreciação dessas propostas de reforma educacional propagadas, deve-se analisar a ideologia, racionalidade e a lógica que servem como suporte e permeiam os discursos e a redação divulgados. Desse modo, Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 431) destacam que:

As recomendações presentes nos documentos de política educacional amplamente divulgados, por meios impressos e digitais não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescritura das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem (SHIMORA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 431).

A redação presente nos documentos faz uso da noção de crise como uma retórica fundamental nas mudanças educacionais e “para enfrentar a crise, miram-se nas estratégias e importam o vocabulário de um setor acostumado a deparar-se com ela e a vencê-la: o empresariado” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 438). Entre os termos mais usados, estão ‘gerencialismo’, ‘recursos’, ‘eficiência’, todas constantemente presentes nos documentos oficiais. A educação exerce um papel tático com a precaução e prioridade nas recomendações das OOs, para que as nações se tornem mais competitivas e possam se destacar junto aos países centrais.

Assim, os programas educacionais implementados a partir dos anos 1990 foram orientados pelas recomendações difundidas na Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrida em Jomtien, Tailândia, entre os dias 5 a 9 de março de 1990. Tal encontro foi organizado por quatro agências: UNESCO, UNICEF, Programa das Nações Unidas para a Infância (PNUD) e BM. A declaração resultante dessa conferência reconheceu a educação básica como importante e prioritária.

Segundo Oliveira (1999), o Brasil como signatário buscou implementar reformas nos seus sistemas públicos de educação básica de acordo com os

princípios da Conferência Mundial Sobre Educação para Todos. Ainda para a autora a Conferência é o marco das reformas educacionais da década de 1990, cujas características centram-se na tentativa de um consenso em torno da educação para todos com equidade. Tais orientações buscavam interceder duas referências anteriores: “uma educação que responda às exigências do setor produtivo (gestão do trabalho) e outra que atenda às demandas da maioria (gestão da pobreza)” (OLIVEIRA, 1999, p.74).

O acesso à educação não era o foco no momento, salvo pelo fato de que a classe trabalhadora era que demandava escola pública formadora do exército de reserva de industriais. Em busca de melhores condições de qualificação e inserção produtiva, a escola era entendida como mecanismo para obter emprego pelos trabalhadores e era oferecida pelo Estado e para as empresas como local de formação de força de às demandas produtivas para formar trabalhadores e consequentemente o exército de reserva industrial (OLIVEIRA, 1999).

Nesse contexto, de acordo com Oliveira (1999), a educação básica implica formar força de trabalho apta para o mercado, desse modo, o ensino médio nas últimas décadas reveste-se de caráter profissional, devido às mudanças no processo de produção possibilitada pelo avanço tecnológico. Deste modo, as reformas educacionais empreendidas no decorrer da década de 90 garantiram “a possibilidade de formar força de trabalho apta às demandas do setor produtivo, e no lugar da igualdade de direitos oferecem a equidade social” (OLIVEIRA, 1999, p.75), ou seja, estendem para todos o que antes era ofertado somente para alguns.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) ressaltam que as bases lançadas na Conferência Mundial de Educação para Todos começaram a influenciar a mentalidade brasileira, inspirando o Plano Decenal de Educação, no qual o Brasil traçou as metas do país a partir do acordo firmado em Jomtien e apontava as OOs que o projeto educacional por eles prescrito seria implantado. Foi na reunião em Nova Delhi²⁷ que foi apresentado o Plano Decenal de Educação do Brasil.

27 Em 06 de dezembro de 1993 foi realizada uma conferência em Nova Delhi, onde nove países (Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, Nigéria, Índia e Paquistão) assinaram a Declaração de Nova Delhi em que revalidam os consensos adquiridos em Jomtien em 1990 (UNESCO, 1998b).

No Plano Decenal de Educação (1993-2003), o ensino médio tinha como característica o aspecto de continuidade da educação básica com vistas a aprofundar a formação dos jovens na aquisição de competências cognitivas e sociais, integradas ao trabalho (BRASIL, 1993). Enquanto que no Plano Decenal (2014-2024), busca aumentar o quantitativo de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional (BRASIL, 2014), ou seja, se mantém o caráter de formar os jovens com competências necessárias para atender à perspectiva do mundo do trabalho.

As orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos e de outros fóruns promovidos pelas OOs puderam ser identificadas em alguns anteprojetos da LDB que tramitaram no Congresso Nacional por oito anos, prevendo cortes de verbas e privatização que assombraram a educação nos anos seguintes (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Conforme apresentado outrora, o BM vem dando atenção especial à educação nas últimas décadas, e essa instituição foi uma das patrocinadoras da Conferência de Jomtien, com base nessa reunião o BM “elaborou suas diretrizes políticas para as décadas subsequentes, publicando em 1995, o documento *Prioridades y estrategias para la educacion*” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p.62).

A educação de acordo com o BM é fundamental para o desenvolvimento das políticas públicas de todos os países em desenvolvimento, pois é o instrumento que contribui para o progresso dessas nações, alinhados com os preceitos da liberalização política e econômica. Com relação a concepção de educação, o Banco Mundial explica que:

Banco Mundial. <i>Prioridades y estrategias para la educación</i>
La educación, especialmente la educación básica (primaria y secundaria de primer ciclo), contribuye a reducir la pobreza al aumentar la productividad de los pobres, reducir la fecundidad y mejorar la salud, y al dotar a las personas de las aptitudes que necesitan para participar plenamente en la economía y en la sociedad. De modo más general, la educación contribuye a fortalecer las instituciones civiles, a crear una capacidad nacional y a promover el buen gobierno, que son elementos esenciales para la implantación de políticas económicas y sociales racionales (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 1-2).

No transcorrer do documento *Prioridades y estrategias para la educacion*, é possível perceber que a conceito de educação para o BM está ligado ao crescimento econômico e redução da pobreza, como se a educação por si só resolvesse os problemas sociais do mundo.

Banco Mundial. Prioridades y estrategias para la educación
La educación puede contribuir considerablemente a la reducción de la pobreza. La educación confiere aptitudes, conocimientos y actitudes que aumentan la productividad del trabajo de los pobres al acrecentar su producción como agricultores y, cuando no hay discriminación, su acceso al empleo en los sectores formal e informal (BANCO MUNDIAL, 1996, p.30)

Com relação ao documento citado, as autoras Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) informam que não há novidades significativas em relação aos demais, pois considera a educação como decisiva para o crescimento econômico, no avanço sustentável e para redução da pobreza. Para as autoras, o documento *Prioridades y estrategias para la educacion*:

[...] examina as opções de políticas educacional para os países de baixa escolaridade e reitera o objetivo de eliminar o analfabetismo até o final do século, isto é, aumentar a eficácia do ensino e melhorar seu rendimento. Recomenda a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos. Justifica o financiamento com fundos públicos para o nível básico, com maior atenção à equidade, ao atendimento às meninas, aos pobres, às minorias linguísticas e étnicas e a outros grupos desfavorecidos. No que tange ao ensino superior, propõe a partilha de custos com os estudantes e suas famílias. No caso da educação profissional, indica o estreitamento de laços de ensino com o setor produtivo, fomentando os vínculos entre setor público e privado como estratégia de bases para a meta de qualidade e eficiência. Afirma que “a educação profissional dá melhores resultados quando conta com a participação direta do setor privado em sua administração, financiamento e direção (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p.62)

O BM por meio desse documento indica o ensino médio como formação para o trabalho e aponta que experiências internacionais indicam que a educação e formação profissional e técnica é mais eficaz quando realizada após uma educação geral sólida e quando está relacionado com o emprego “El mejor lugar para impartir conocimientos profesionales y técnicos después de la educación

general es el lugar de trabajo” (BANCO MUNDIAL, 1996, p.88). Desse modo, o BM indica que o melhor lugar para transmitir conhecimento profissional e técnico após a educação o ensino médio é o local de trabalho, concretizando assim a ideia de o ensino médio ser local para preparar o estudante às necessidades do mercado de trabalho.

De acordo com as autoras Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p.63), o foco do BM na educação básica é justificado por “[...] reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde e dota as pessoas de atitudes [...]”, para participarem ativamente na economia e na sociedade.

Em resumo, o BM direciona mais atenção aos resultados, propõe a descentralização da administração das políticas sociais, sistema de avaliação de aprendizagem, maior eficiência no gasto social, articulação com o setor privado na oferta da educação e ainda a inversão em capital humano com atenção especial para a relação custo-benefício (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

No tocante ao ensino médio e à educação profissional, ambos estão se aproximando de temas como ciência, tecnologia, matemática e inglês em seus currículos e de forma específica o ensino médio abrange cada vez mais conhecimento tecnológico básico, a fim de atender às novas exigências do mercado de trabalho informatizado (BANCO MUNDIAL, 1996).

O BM elaborou um documento no ano de 2011, denominado *Aprendizagem para Todos: Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento*; estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial, o qual aponta que “[...] o número de crianças em idade escolar, não escolarizadas, caiu de 106 milhões em 1999 para 68 milhões em 2008” (BANCO MUNDIAL, 2011, p.2).

O documento traz em seu bojo argumentos que apontam a necessidade de reforma dos sistemas de educação nos países e apontam o “*Aprendizagem para Todos*” como base para efetivar as reformas. O referido documento aponta a responsabilidade para a educação pelos elevados níveis de desemprego no país, justificam a incapacidade dos sistemas de educação em formar jovens com competências adequadas ao mercado de trabalho “[...] o crescimento,

desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula”, “[...] as competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades” (BANCO MUNDIAL, 2011, p.3).

Ao relacionar as orientações contidas nesse documento com o ensino médio, indica-se que os sistemas de educação devem melhorar a gestão por meio de alterações em um conjunto tecnológico, pois o mercado de trabalho requer isso nas vagas de empregos. Ou seja, deve preparar o futuro trabalhador por meio de aprendizagem acelerada, a aprender o uso de tecnologias que são usadas no contexto mercadológico.

No documento “*Aprendizagem para Todos*”, o BM defende passar para o setor privado a responsabilidade pelo fornecimento da educação “[...] comunidades e empresas têm contribuído para esse processo, construindo escolas e salas de aula [...] O Grupo Banco Mundial tem apoiado este esforço” (BANCO MUNDIAL, 2011, p.2).

De acordo com o BM “os ganhos do acesso fazem incidir agora a atenção para o desafio de melhorar a qualidade da educação e acelerar a aprendizagem” (BANCO MUNDIAL, 2011, p.2). Esse é um pretexto para a realização da REM no Brasil, que busca acelerar o processo, estruturando o currículo por meio de itinerários formativos, em que, “os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento” (BRASIL, 2017a, Art. 36, § 11). Assim, busca-se acelerar o processo formativo do estudante, todavia, a qualidade torna-se questionável.

Devido às mudanças ocorridas em conjuntura mundial, por conta do processo de globalização das economias, no qual os avanços tecnológicos estão a mudar os perfis dos empregos, ao mesmo tempo oferecer possibilidades de aprendizagem acelerada e melhoria de gestão no sistema de educação, fez o Grupo Banco Mundial elaborar a estratégia para a próxima década (BANCO MUNDIAL, 2011). As ações do BM inovaram:

<p>Banco Mundial. Aprendizagem para todos: Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento</p>

<p>[...] financeiramente, através de uma maior utilização do financiamento sectorial, co-financiamento, instrumentos com base no desempenho e outras abordagens. E reconheceu o papel crescente do sector privado na educação, criando um departamento de saúde e educação na IFC²⁸ (BANCO MUNDIAL, 2011, p.3, grifos do autor)</p>

Nesse sentido, no ensino médio, existe um mecanismo avaliativo criado em 1988 denominado Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Essa avaliação pode ser realizada por estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores.

O BM em seu relatório aponta a importância da qualificação da força de trabalho para que o país tenha melhores rendimentos econômicos e melhorias no setor social e a base para explicar isso está no fornecimento da educação, por meio das avaliações de rendimento escolar como o Programa Internacional para a Avaliação de Alunos (PISA) e as Tendências Internacionais no Estudo da Matemática e das Ciências (TIMSS) (BANCO MUNDIAL, 2011).

<p>Banco Mundial. Aprendizagem para todos: Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento</p>

<p>Em alguns países, estudos recentes indicam que 25% a 50% dos jovens formados no ensino primário não conseguem ler uma frase simples. As avaliações internacionais de estudantes revelam também grandes lacunas no conhecimento entre a maioria dos países em desenvolvimento e os membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (BANCO MUNDIAL, 2011, p.3).</p>
--

Na concepção do Banco, a estratégia para a educação é “Investir cedo. Investir com inteligência” (BANCO MUNDIAL, 2011, p.4). A instituição ressalta que o “ensino primário” é primordial para ofertar aos educandos a alfabetização e aritméticas básicas, que refletem na vida toda. A adolescência é um período de suma importância, pois trata-se de um período produtivo de aprendizagem, mas é nesse momento que muitos alunos deixam a instituição escolar para casar ou trabalhar. Desse modo, segunda oportunidade ou oportunidades de aprendizagens informais, são necessárias para que os jovens possam conquistar competências para o mercado de trabalho (BANCO MUNDIAL, 2011).

²⁸ Sociedade Financeira Internacional. Fonte: Banco Mundial (2011)

O BM além de fornecer recursos para a execução das reformas educacionais, também ofertam pessoas (assistência técnica) para gerir os recursos, de forma a ser utilizado de maneira adequada com o intuito de alcançar os resultados pretendidos, ou seja, também realiza o gerenciamento das reformas para atender aos seus anseios. “Reforçar os sistemas educacionais significa alinhar a sua governação, a gestão de escolas e professores, regras de financiamento e mecanismos de incentivo, com o objetivo da aprendizagem para todos” (BANCO MUNDIAL, 2011, p.5).

Para conseguir implementar a estratégia para educação 2020, o BM se baseou em três pilares: geração e intercâmbio de conhecimento, apoio técnico e financeiro e parcerias estratégicas, conforme apresenta o quadro 10.

Quadro 10: Estratégias prioritárias do Banco Mundial para Educação 2020

Missão do Banco na educação	Aprendizagem para todos		
Direções estratégicas para alcançar resultados	Reforçar os sistemas educacionais	Construir uma base de conhecimento de grande qualidade	
Alavancas para a implantação	Conhecimento: - Ferramentas de avaliação e comparação do sistema - Avaliação da aprendizagem - Avaliação e pesquisa sobre o impacto	Apoio Técnico e Financeiro - Apoio técnico para fortalecer o sistema - Financiamento orientado para os resultados - Abordagem multisectorial	Parcerias Estratégicas (Agências da ONU, comunidade de doadores, organizações da sociedade civil)

Fonte: Aprendizagem para Todos: Investir nos conhecimentos e competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento (BANCO MUNDIAL, 2011, p.8).

Segundo o Banco Mundial (2011) a instituição fará uso de apoio financeiro e técnico operacional para concretizar o sistema educacional, a fim de promover o financiamento orientado para os resultados. Mas, para que a aprendizagem realmente se efetue, é necessário saúde e proteção social por parte do estado, para que a escolaridade represente a formação adequada da força de trabalho. Para realizar essas ações as entidades privadas também devem atuar no campo educacional:

Banco Mundial. <i>Aprendizagem para todos</i>: Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento
No âmbito do Grupo Banco Mundial, o Banco Mundial e a IFC trabalharão em conjunto para aumentar o conhecimento sobre o papel do sector privado na educação e ajudar os países a criar ambientes de política e estruturas normativas que alinhem os esforços do sector privado por meio de parcerias estratégicas nos níveis tanto internacional como dos países, a fim de melhorar os sistemas educacionais (BANCO MUNDIAL, 2011, p.9, grifos do autor).

De acordo com Banco Mundial (2011), para acompanhar e garantir os resultados da estratégia a instituição acompanhará sua própria ação por meio de mecanismos avaliativos. Em suma o BM fornece subsídio técnico e financeiro para implementação de projetos, em contrapartida monitora o andamento e resultados finais para estudar o impacto e importância de seus planos, mas o BM mantém salvaguardado seus interesses para poder implementar e monitorar tais projetos. Sendo assim, o BM mantém o caráter determinante de suas ideologias que determinam as reformas educacionais, nesse sentido, Leher (1999) salienta a necessidade de analisar os encaminhamentos de tal instituição considerada por ele como o ministério mundial da educação dos países periféricos.

Em 2017, com aval do MEC, foi construído no Brasil um documento denominado “*Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio*”²⁹ (BRASIL, 2017b), com intuito de apresentar ao BM uma proposta para a REM, tal documento aponta que os arranjos institucionais/operacionais para a execução do Projeto, incluindo o componente de assistência técnica, serão finalizados com base nas avaliações das capacidades técnicas, operacionais e fiduciárias a serem realizadas pelo Banco Mundial com o apoio do MEC durante a preparação do Projeto (BRASIL, 2017b). Dessa forma, o BM já emprestou recursos financeiros e continuará emprestando auxílio técnico no decorrer do projeto, todavia, irá avaliar os resultados ao longo de sua vigência, assim, manterá assegurado seus interesses por meio do monitoramento de resultados. Vale salientar que esse projeto já está no sistema do Banco, tal documento será objeto de análise da seção 4.1.

Por meio da exposição dos documentos estudados, pode-se perceber o movimento de descentralização das políticas sociais e da administração do Estado, o qual busca a reconfiguração da relação Estado, sua administração

²⁹ Esse documento será comentado na subseção 4.1.

pública e sociedade, de forma a atingir uma descentralização na gestão da educação e introduzir os princípios da gestão privada na gestão pública, passando para o setor privado a incumbência de ofertar educação e deixar a cargo do mercado as atividades regulatórias.

Além disso, busca-se a estruturação de mecanismos de avaliação de aprendizagem e melhor eficácia na gestão dos gastos sociais. Nesse sentido, na concepção da CNTE (2018), a REM amplia a perspectiva privatizante, inclusive por meio da Educação a Distância.

Verifica-se também que o propósito do ensino médio segundo as orientações do BM, é principalmente, formar indivíduos de modo a prepará-los para inserção no mercado de trabalho para que os sujeitos ao concluírem a última etapa da educação básica tenham a possibilidade de possuírem o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção. Desse modo, é possível observar mesmo com o transcorrer dos anos, que o ensino médio mantém em sua essência o caráter de formar os discentes com competências necessárias para atender às necessidades do mercado de trabalho.

Conforme apontado na pesquisa, os países assumem compromissos com a educação e, para atingir as metas estabelecidas nas convenções, reuniões e conferências, as nações em desenvolvimento tomam empréstimos das OOs e além de pagar os juros da transição financeira, ainda se submetem às recomendações dessas instituições para continuar como signatários.

O Brasil ao estruturar a REM, elaborou um documento preparatório para a carta consulta à comissão de financiamentos externos, chamado “*Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio*” (BRASIL, 2017b), com intuito de apresentar para a instituição financeira, no caso o BM, a conjuntura do ensino médio no Brasil, trata-se de um documento de intenções e justificativas para angariar o empréstimo e o apoio técnico do BM, foco a ser analisado na próxima subseção.

Como se verificou na análise dos documentos emitidos pelas OOs, o ensino médio é entendido como etapa voltada para reafirmação do que foi aprendido no ensino fundamental, porém com ênfase na ideia de formação para o trabalho, que busca implementar ações a fim de atender às expectativas e

necessidades do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação social e cultural sólida ao jovem estudante.

4. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DA LEI 13.415/2017

Esta seção tem como objetivo estudar os possíveis desdobramentos da REM, aprovada por meio da Lei nº 13.415/2017. Busca-se compreender a organização do ensino médio no tocante ao papel do professor, a fim de entender os rumos e orientações para a classe docente; procura-se também verificar por meio da reforma, como serão estruturados o currículo e a BNCC do ensino médio, além disso, analisa-se a nova determinação do itinerário formativo e sua relação com a futura escolha profissional do jovem que frequenta o ensino médio no Brasil.

Para dar conta dos objetivos, têm-se como estrutura basilar as condições materiais existentes na sociedade, com o intuito de verificar, por meio da história, os pressupostos políticos que envolveram a REM no Brasil. As análises nessa seção se pautaram em Kuenzer (2002, 2013), Frigotto (2013), Tardif (2013), Krawczyk (2014), Arroyo (2014), Corrochano (2014), Almeida e Batista (2016), Salvino e Macedo (2016), Ferreti e Silva (2017), Peroni; Caetano e Lima (2017), Silva (2018) e Antunes (2018).

De acordo com Kuenzer (2002, p. 49), “a divisão do trabalho escolar tem origem na separação entre a propriedade dos meios de produção e força de trabalho, e não na divisão técnica do trabalho”. Marx, na obra *o Capital*, aponta que os meios de produção, por serem de propriedade do capitalista, ao serem utilizados pelo trabalhador, permitem a valorização do capital. No processo de trabalho, o trabalhador consome os meios de produção ao transformá-los em produto, que atende a uma finalidade. Todavia, ainda no tocante à valorização, o processo ocorre de maneira diferente.

[...] não é o operário que utiliza os meios de produção; são os meios de produção que utilizam o operário. Não é o trabalho vivo que se realiza no trabalho objetivo [...]; é o trabalho objetivo que se conserva e aumenta pela absorção do trabalho vivo, graças ao qual se converte em um valor que se valoriza, em capital, e como tal funciona (MARX, 1978, p. 18-19).

Dessa forma, segundo Kuenzer (2002), o trabalho humano passa a ser um modo de existência do valor do capital, a este se incorporando, que se traz a

necessidade de organizar o trabalho diferentemente do que acontecia nas formas anteriores ao capitalismo, ou seja, pela divisão técnica, cuja característica tem sido a fragmentação, embora com especificidades. Para a autora, a fragmentação do trabalho não é a divisão técnica, mas a necessidade de valorização do capital, por meio da propriedade privada dos meios de produção.

Ao analisar o trabalho no campo educativo, Frigotto (2013) enfatiza que, na reestruturação produtiva do capital, surgem novas informações a serem obtidas por meio da escola, pautando-se em conceitos como sociedade do conhecimento, qualidade total, formação por competências, empregabilidade. Tais conceitos radicalizam o caráter ideológico da noção de capital humano, disfarçando a regressão educacional e social. Dessa forma, quando professores, movimentos sociais, sindicatos, pesquisadores entre outros se contrapõem à educação de qualidade total, a educação de qualidade social na verdade tem em seu corpo um significado: “uma educação de qualidade para outras relações sociais, já que a educação de qualidade total se refere à qualidade social requerida para a reprodução das relações sociais capitalistas e de um capitalismo tardio (FRIGOTTO, 2013, p. 5). Sendo assim, para poder prosseguir “vivo”, o capitalismo vai retirando os direitos sociais e trabalhistas, e como consequência perde-se o direito de uma vida digna assegurada por meio do direito do trabalho (FRIGOTTO, 2013).

Ao estabelecer formas apropriadas de divisão técnica do trabalho que articulem de maneira diferente por meio da padronização e criatividade, os processos de trabalho e as relações sociais vão disciplinando os trabalhadores para que cooperem e produzam efetivamente para o processo de valorização do capital. Nessa acepção, a fábrica e a escola contribuem de maneira articuladas às tarefas de disciplinamento do homem. Nesse sentido, na concepção de Kuenzer (2002, p. 51).

É, pois, por meio do disciplinamento para a vida social e produtiva, ou seja, do desenvolvimento das capacidades (ou competências) necessárias ao trabalho e à participação social, sob a hegemonia do capital, que a escola desempenha sua função no que diz respeito ao processo de valorização do capital. A dimensão difusão ideológica é importante, mas não é exclusiva, pois ela articula à formação técnica para atender às demandas das bases materiais de produção, quer estas se refiram a habilidades

psicofísicas, dominantes no trabalho taylorizado, ou a competências intelectivas complexas, como exige o toyotismo, ou a diferentes combinações de ambas. É essa combinação de processos, ampla e especificamente pedagógicos, que ocorre de forma articulada na escola e na fábrica e que, portanto, articulam dialeticamente bases materiais de produção e superestruturas, que confere materialidade à função da escola no capitalismo.

Nesse âmbito, é possível perceber que tanto as relações sociais, as relações produtivas, a escola, educam o homem para o trabalho fragmentado. No entendimento de Kuenzer (2002), a escola constituiu historicamente como uma das formas para a materialização dessa divisão, ou seja, o saber teórico, não associado à práxis, elaborada a partir da cultura de uma classe social. Assim, a instituição escolar, fruto da prática fragmentada, reproduz essa fragmentação, por meio de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão.

Nesse aspecto, a análise da concepção da formação e do papel do professor na REM se faz necessária, pois com a mudança em sua estrutura, verifica-se a tendência de instruir os estudantes por meio de conteúdos divididos e não conexos, os quais buscam encaminhar os discentes a exercerem uma função laboral fragmentada, articulada ao processo capitalista. O que acaba por considerar que o papel da escola tende a disciplinar o discente para a vida social e produtiva, em conformidade com as demandas do processo de produção.

De modo a compreender melhor os mecanismos da REM, o estudo de Peroni, Caetano e Lima (2017) apontam que maneiras diversas de privatizações vêm ocorrendo no país, a partir das reformas de gestão pública, instituindo reformas educativas de maneira global. Isso se evidencia quando em 2016, por meio de um golpe, Michel Temer (2016-2018) assume a Presidência da República, com apoio do empresariado nacional.

As reformas educacionais no Brasil organizadas pós-golpe, não vêm sendo debatidas com associações de professores, sindicatos, pesquisadores, e estão sendo aprovadas sob resistência, como é o caso da REM e da BNCC, em que a falta de diálogo, torna-se uma afronta ao processo democrático (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017).

Entre os principais envolvidos na construção da BNCC e na REM estão sujeitos individuais ou coletivos que representam instituições públicas e privadas que atuam no setor educacional, institutos e fundações ligados às grandes

empresas nacionais e internacionais, bem como instituições financeiras relacionadas ao mercado de capitais, visando construir um projeto hegemônico de educação e de sociedade (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017).

Com intuito de melhor conhecer os sujeitos e empresas envolvidas na organização da REM, o quadro 11 apresenta uma lista com os nomes e algumas especificidades das principais pessoas físicas e jurídicas que são partícipes no processo da REM.

Quadro 11: Principais sujeitos envolvidos na Reforma do Ensino Médio

Sujeitos (Pessoa Física ou Jurídica)	Especificidade
Instituto Unibanco	Opera uma série de instituições através de parcerias público-privadas para viabilizar a implantação do programa Jovem de Futuro nas redes públicas de ensino médio. Ainda, atua em outras frentes e em conjunto com seus parceiros.
Pedro Moreira Salles	Constituiu o Conselho de Governança. Salles é presidente do Conselho de Administração do Itaú Unibanco.
Pedro Malan	Constituiu o Conselho de Governança. Malan, foi ministro da fazenda nas duas gestões de FHC e atualmente é vice-presidente do Itaú Unibanco.
Ricardo Henriques	Constituiu o Conselho de Governança. Henriques é economista, e atuou no Ministério da Educação e nos governos municipal e estadual do Rio de Janeiro.
Maria Helena Guimarães de Castro	Ex-secretária executiva do MEC (pediu exoneração em maio de 2018). Já atuou como secretária de Educação de SP entre 2007 e 2009. Uma de suas bandeiras é a implementação de políticas meritocráticas ou de responsabilização na educação, isto é, pagamento de bonificação para escolas e professores de acordo com o cumprimento de metas de desempenho dos alunos, cujo conteúdo está alinhado aos projetos dos grupos privados. Filiada ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).
Maria Inês Fini	Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), órgão responsável pela elaboração do Enem. Filiada ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).
Wesley Pereira	Ligado ao Instituto Unibanco e ao Movimento pela Base.
Rossiele Castro	Ligada ao Instituto Unibanco e ao Movimento pela Base.
Eduardo Deschamps	Ex-presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e atualmente presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE) que teve atuação decisiva na direção da política.

Fonte: Elaborado pelo autor (2018), com base no artigo “Reformas educacionais de hoje: As implicações para a democracia”, autoria de Vera Peroni; Maria Raquel Caetano; Paula de Lima (2017).

Por meio do quadro acima, é possível verificar fortes relações entres os sujeitos jurídicos e os individuais, e entre Estado e Mercado. Segundo Peroni,

Caetano e Lima (2017), as instituições que atuam na Reforma do Ensino e na promoção do movimento pela BNCC são responsáveis por aproximadamente 80% do PIB³⁰ do Brasil e as pessoas físicas como Pedro Moreira Salles, atualmente é presidente do Conselho de Administração do Itaú Unibanco, pertence a uma das quinze famílias mais ricas do Brasil. Tais instituições e pessoas envolvidas têm como objetivo pesar decisivamente na correlação de forças da sociedade brasileira, sobretudo no aspecto educacional.

Ancorados nas informações é possível evidenciar a relação público-privado na educação, na qual empresas de caráter privado, buscam atuar na área educacional a fim de salvaguardar seus interesses econômicos, como destacam Peroni, Caetano e Lima (2017, p. 422, grifos do autor):

Com a naturalização do privado no público, a democratização da educação e da escola retrocedem, há um esvaziamento da participação, autonomia e transparência dos sistemas e as políticas de educação são impressas de cima para baixo, de fora para dentro.

As análises das autoras remontam ao que Mézaros (2006, p. 16) analisa ao expressar que “[...] talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que ‘tudo se vende, tudo se compra’, ‘tudo tem preço’, do que a mercantilização da educação”. Pelo exposto, caminhamos no que se ampara o neoliberalismo, no qual tudo se transforma em mercadoria, e o processo de mercantilização da educação está cada vez mais em evidência.

De modo a compreender melhor os mecanismos que envolvem a REM, na próxima subseção, analisaremos o *“Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio”*, com intuito de estudar as justificativas para execução da reforma.

30 Em valores correntes, o PIB do Brasil no segundo trimestre de 2018 totalizou R\$ 1.693,3 bilhões (IBGE, 2018). Desse modo, os 80% do PIB representado pelas instituições que atuam na Reforma do Ensino e na promoção do movimento pela BNCC, apontam uma riqueza corrente de aproximadamente R\$ 1.354,6 bilhões

4.1 REFORMAR PARA QUÊ? JUSTIFICATIVAS DA REFORMA: PROJETO DE APOIO À IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Com o aval do MEC, o Ministério do Planejamento solicitou apoio ao BM, por meio do BIRD, para implementar a atual REM³¹. O documento nomeado: “*Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio*” (BRASIL, 2017b) é composto por dados, metas, objetivos e justificativas para realização da mudança na estrutura do EM no Brasil (BRASIL, 2017b). De acordo com o documento, o objetivo da implementação do novo ensino médio é:

BRASIL. Projeto de apoio à implementação do novo ensino médio: Documento preparatório para a carta de consulta à Comissão de Financiamentos Externos – COFIEX
--

Elevar a conclusão do Ensino Médio na idade certa e com aprendizado adequado e fortalecer a capacidade institucional dos governos federal, estaduais e distrital para implementação do Novo Ensino Médio” (BRASIL, 2017b, p.23).
--

A meta desse documento é que todas as 27 secretarias estaduais e a distrital de educação implementem o novo ensino médio, para tanto, atingir tal meta demanda recursos financeiros a serem investidos, assim, a fonte externa de recursos é o empréstimo do BIRD. O valor a ser utilizado para a REM é de “1.577 bilhões de dólares, dos quais 250 milhões foram emprestados pelo BM e 1.327 bilhões serão contrapartida, ambos do orçamento do Ministério da Educação” (BRASIL, 2017b, p. 30). Dos US\$ 250 milhões, 29 milhões serão utilizados para realização das assistências técnicas e 221 milhões para os componentes de desembolso por resultado (BRASIL, 2017b). Para isso, o projeto apresenta a seguinte organização:

O instrumento de financiamento proposto é o Programa por Resultados (PforR), o qual tem por características básicas o apoio a um programa do governo, os desembolsos do empréstimo vinculados ao alcance de resultados (mensurados por indicadores previamente acordados) e o uso dos sistemas nacionais de aquisições e gerenciamento financeiro. O componente de assistência técnica será implementado de forma tradicional

31 Essas informações estão presentes no documento: Projeto de apoio à implementação do novo ensino médio: documento preparatório para a carta de consulta à Comissão de Financiamentos Externos – COFIEX. Brasília, 2017.

incluindo os aspectos fiduciários, utilizando as regras do Banco Mundial (BRASIL, 2017b, p.33).

O projeto tem o prazo de cinco anos para ser executado, de 2018 a 2022, em que os arranjos operacionais, incluindo a assistência técnica serão findados com avaliações das capacidades operacionais, fiduciárias e técnicas a serem executadas pelo BM com ajuda do MEC durante a elaboração do projeto (BRASIL, 2017b).

O referido projeto ainda apoia as secretarias de educação com assistência técnica e financeira para a implantação das escolas do Programa de Fomento às Escolas do Ensino Médio em Tempo Integral. De acordo com o projeto, as ações a serem financiadas têm duas dimensões de apoio, as secretarias de educação estaduais e distrital: “(a) a implementação dos currículos alinhados ao Novo Ensino Médio; e (b) a expansão das escolas em tempo integral” (BRASIL, 2017b, p.25). Essas questões revelam desafios aos entes federados.

BRASIL. Projeto de apoio à implementação do novo ensino médio: Documento preparatório para a carta de consulta à Comissão de Financiamentos Externos – COFIEX.

Implementar o Novo Ensino Médio, de modo a gerar uma alocação eficiente de recursos humanos, exigirá um esforço substancial das secretarias estaduais e distrital de educação, para redistribuir e formar professores que precisariam atuar e outras áreas. Outra dimensão importante é equacionar a oferta do Ensino Médio nos municípios que têm poucas ou nenhuma escola, o que requer um planejamento de rede bem estruturado e engenhosidade na alocação dos recursos. A realização dessas ações exigirá fortalecer a capacidade dos técnicos das secretarias estaduais e distrital de educação e implementar um modelo de acompanhamento sólido que permita identificar aqueles que precisam de maior assistência, para que o governo federal possa auxiliá-los (BRASIL, 2017b, p.25).
--

A solução proposta no documento de implementação da REM é que a nova estrutura melhorará a educação do país.

BRASIL. Projeto de apoio à implementação do novo ensino médio: Documento preparatório para a carta de consulta à Comissão de Financiamentos Externos – COFIEX.

[...] ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. [...] O EM pode se aproximar da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho (BRASIL, 2017b, p.19, grifos do autor).

Todavia, para colocar na prática a REM, demanda investimentos no setor educacional, pois os governos terão maiores custos com a expansão da carga horária, com a ampliação do número de profissionais nas escolas, além disso, as instituições escolares necessitarão de reformas de equipamentos e ampliação de infraestrutura. Mais do que isso, será preciso otimizar a alocação dos profissionais de diferentes disciplinas para que as escolas possam ofertar os diversos itinerários formativos e também investir em material e suporte pedagógico. Ainda se fará indispensável planejamento de rede e fortalecimento dos mecanismos de avaliação. Com todas essas propostas espera-se que os estados reduzam seus sistemas para ofertar o novo ensino médio (BRASIL, 2017b).

A importância do BM na execução dessa reforma está expressa no projeto de implementação. O documento ressalta a competência técnica e capacidade de gerar novos conhecimentos, exaltando a qualidade do grupo BM em projetos de alta complexidade “[...] pela possibilidade de contratação das consultorias, estudos e avaliações por meio da assistência técnica, que ao utilizar o normativo do banco, permite acesso a especialistas internacionais com maior dinamicidade” (BRASIL, 2017b, p.22).

É importante destacar que a assistência técnica ofertada pretende otimizar os recursos, estabelecer a responsabilização entre os entes federados e garantir padrões compatíveis para a implementação da REM (BRASIL, 2017b).

O documento preparatório para a carta de consulta à comissão de financiamentos externos direcionados à implementação do Novo Ensino Médio, direciona seus argumentos para a necessidade de melhorar a educação na última etapa da educação básica, para isso, apresenta dados e argumentos que apontam a atual situação do ensino médio no Brasil. O quadro 12 apresenta os argumentos que o “*Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino*” (BRASIL, 2017b), organizado pelo MEC em 2017, usam como justificativas para reformar o ensino médio.

Quadro 12: Argumentos do Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio

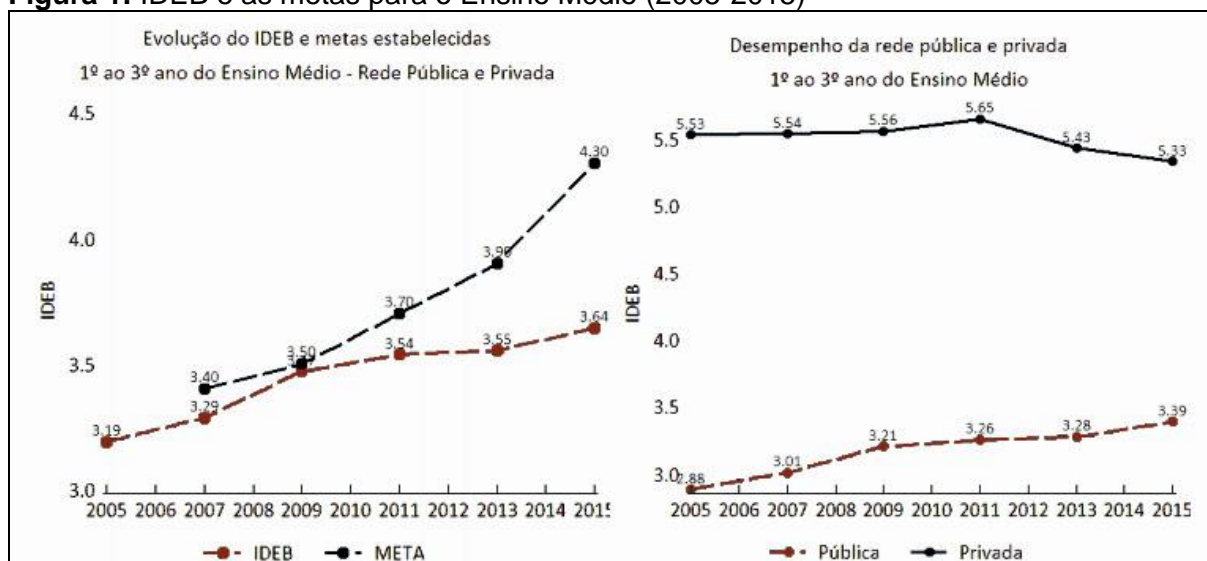
Justificativas para Implementação do Novo Ensino Médio	
1. Desempenho escolar muito abaixo da média dos países da OCDE.	5. Taxa de aprovação baixa em relação ao nível dos países desenvolvidos.

2. Defasagem no atendimento dos jovens que deveriam estar na escola.	6. O valor investido por estudante na educação básica ainda é baixo.
3. Percentual baixo de pessoas que frequentam o ensino médio.	7. Grande parcela de jovens está fora do mercado e da escola.
4. Considerável índice de reprovação.	8. Falta de uma base comum que garanta equidade

Fonte: Elaborado pelo autor (2018), com base no Projeto de Apoio à implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017b).

Por meio do quadro 12, pode-se verificar os argumentos utilizados para justificar a necessidade de reformar o ensino médio, em que o discurso recorrente é que este apresenta uma qualidade abaixo dos países desenvolvidos e de outros em desenvolvimento. De acordo com o *Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio* (BRASIL, 2017b), com base no Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Programme for International Student Assessment – PISA) de 2015, “[...] os alunos brasileiros aprendem, em média, 3 anos letivos a menos do que os seus colegas dos países desenvolvidos” (BRASIL, 2017b, p.5).

O discurso da reforma destaca outros fatores como a desaceleração do índice do IDEB no EM, segundo o documento estudado: “Em 2015, o índice nacional (3,7) ficou abaixo da meta estabelecida pelo INEP para aquele ano (4,3) e nenhuma região do país alcançou sua respectiva meta” (BRASIL, 2017b, p. 6). De acordo com documento, se comparar o IDEB da rede pública com a privada, é verificável uma lacuna na qualidade entre as duas redes, apesar disso, a rede pública vem crescendo mais do que a rede privada, vale ressaltar que o índice da rede pública cresceu, enquanto o da rede particular caiu (BRASIL, 2017b).

Figura 1: IDEB e as metas para o Ensino Médio (2005-2015)

Fonte: Inep/Dired com base no Ideb, apud, Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017b).

O ensino médio, ainda apresenta defasagem no atendimento aos jovens que deveriam estar na escola, de acordo com o projeto em análise, por meio da amostragem da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) de 2014, cerca de 20% dos alunos que concluíram o ensino fundamental, não chegavam a se matricular no ensino médio (BRASIL, 2017b).

Não bastasse o alto percentual de jovens que não dão continuidade aos estudos após a conclusão do ensino fundamental, a taxa de conclusão do ensino médio não é animadora: “A taxa de conclusão da etapa, que verifica os concluintes da 3ª série do EM em relação ao total de jovens que se matriculou na 1ª série do EM, é de aproximadamente 82%” (BRASIL, 2017b, p. 8).

O quadro 13 apresenta as taxas de reprovação e abandono no ensino médio no 1º, 2º e 3º ano entre 2010 a 2015.

Quadro 13: Taxas de reprovação e abandono no decorrer do Ensino Médio (2010 a 2015)

Ano	Taxa de Reprovação (%)			Taxa de Abandono (%)		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º
2010	17,2	11,1	7,1	12,5	9,6	7,6
2011	18	11,8	7,5	11,8	8,8	7,0

2012	16,8	11,1	6,9	11,6	8,5	6,3
2013	16,7	10,5	6,4	10,1	7,5	5,6
2014	17	11	6,4	9,5	7,1	5,2
2015	16,6	10,1	5,9	8,8	6,3	4,6
2016	17,3	10,7	6,0	8,6	6,1	4,3
2017	15,8	9,6	5,5	7,8	5,7	4,0

Fonte: Elaborado pelo autor (2018), com base no Inep/Deed, apud, Projeto de Apoio à implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017b) e no Inep/Indicadores Educacionais (INEP, 2018).

No tocante à reprovação, o projeto em estudo aponta uma pequena redução no percentual no período de 2010 a 2017, o ano de 2017 apresentou o menor índice de reprovação em todas as séries do ensino médio no decorrer dessa amostragem. Essa tendência de queda na taxa também é percebida no tocante ao abandono, o quadro 13 aponta que o ano de 2017 foi que apresentou menor porcentagem de abandono em todas as séries do ensino médio, ainda é possível perceber que a taxa de abandono é maior no primeiro ano e menor no terceiro ano, uma possível justificativa é “que com o abandono e evasão dos jovens ainda nos Anos Finais do Ensino Fundamental e ao longo do EM, os estudantes que permanecem têm tendência maior de continuar os estudos” (BRASIL, 2017b, p.11).

Apesar da melhoria dos percentuais a taxa de conclusão do ensino médio aos 19 anos, ou seja, com um ano de atraso, é de 57% de acordo com o PNUD de 2014 (BRASIL, 2017b). No que tange à taxa de aprovação, a análise do documento referendado permite verificar o aumento nos percentuais levando em consideração que em 2007 o índice era de 77,8%, enquanto 2017 foi 83% (BRASIL, 2017b).

BRASIL. Projeto de apoio à implementação do novo ensino médio: Documento preparatório para a carta de consulta à Comissão de Financiamentos Externos – COFIEX

Ainda que a taxa de aprovação possa ser considerada baixa em relação ao nível dos países desenvolvidos, os resultados sugerem que a estagnação do IDEB no EM está

relacionada, principalmente, à baixa aprendizagem dos estudantes, **que pode ser justificada pela qualidade e formato do EM, que não dialoga com as necessidades dos estudantes nessa idade** (BRASIL, 2017b, p.12, grifos do autor).

Além das condições citadas, outro problema social é o desemprego que assola os jovens. De acordo com o projeto em análise, a tendência seria que com a conclusão da educação básica e o quantitativo dos jovens que estão fora do mercado de trabalho reduzisse, todavia, quase 10 milhões de jovens estão fora da escola e do mercado de trabalho (BRASIL, 2017b). “De acordo com os dados da PNAD 2014, 1 em cada 5 jovens entre 15 e 29 anos (20,3%), não frequentavam a escola no Ensino Regular e não trabalhava na semana de referência da pesquisa” (BRASIL, 2017b, p.16).

A BNCC é vislumbrada como uma alternativa para superar os desafios da educação básica, de modo a implementar uma equidade educacional na nação, já que é fundamental que a REM articule um formato diferente do anterior e estimule o protagonismo e a autonomia dos estudantes, nesse entendimento, o documento ressalta como viés justificador para alterar a estrutura da última etapa da educação básica. Na concepção dos formuladores do Projeto de Implementação do Novo Ensino Médio, “O Novo Ensino Médio se propõe a implementar esses itinerários distintos e pode ser um dos caminhos para ressignificar a etapa, aumentando sua produtividade, de forma a reduzir as taxas de abandono e evasão” (BRASIL, 2017b, p.18).

Para que a Reforma seja realizada e aceita, faz-se necessário que a população entenda o contexto da educação do país, para isso, o governo com o intuito de implementar seus projetos faz o uso dos meios de comunicação midiáticos para apontar dados e informações, que atendam a suas expectativas. A reportagem publicada pelo G1, site de informações da rede Globo de Comunicação, no dia 02 de março de 2018 expõe o seguinte título: “Brasil gasta R\$ 16 bilhões com reprovação de 3 milhões de alunos em 2016, aponta levantamento”. A reportagem aponta que dos R\$ 16 bilhões, cerca de R\$ 12 bilhões foram utilizados no ensino fundamental e R\$ 4 bilhões no ensino médio, a reprovação desse modo equivale em torno de 8% do que foi investido pelo governo no âmbito federal (G1, 2018).

É importante ressaltar que a reportagem utiliza a palavra “gasto” ao invés de “investimento”, desse modo, pode-se verificar que a mídia de modo a atender as orientações e interesses políticos veicula a educação como um aspecto que gera ônus ao invés de se referir ao investimento no desenvolvimento e formação humana. Na sequência apresentam-se alguns fragmentos da reportagem do G1:

- 1) “Não há uma legislação que regulamente a reprovação escolar no país. Os municípios e estados são livres para definirem seus modelos. Há, no entanto, desde 2011, **uma recomendação do Conselho Nacional de Educação (CNE) para que as crianças não sejam reprovadas nos três primeiros anos do ensino fundamental**”,
- 2) “João Batista Araújo e Oliveira, presidente do Instituto Alfa e Beto, reforça que reprovação em massa que há no Brasil traz prejuízos que vão além do custo econômico”,
- 3) “No ensino médio, a repetência é mais alta no 1º ano. Em 2016, foram reprovados 520.346 alunos que custaram R\$ 2,3 bilhões para os estados”,
- 4) “Batista não vê a progressão continuada como uma medida que desautoriza o professor, **a autoridade do professor é a capacidade de ensinar, não reprovar. A autoridade vem da competência** (G1, 2018, grifos do autor).

Por meio dos fragmentos da reportagem, é possível verificar que a repetência no Ensino Médio é tratada como “responsável” pelo fracasso dos alunos e a culpabilidade disso recaia sobre o professor, pois argumenta-se que se falta autoridade, falta competência. Assim ao se deparar com informações postas dessa maneira, o leitor que não busca aprofundar seus conhecimentos sobre o tema, possivelmente culpará o professor pela repetência e pelo ônus custeado pelo dinheiro público.

Além disso, foram realizadas propagandas na televisão, rádio e internet expondo a REM como algo positivo para a educação dos jovens. Por meio da propaganda institucional da REM, apresentada na plataforma de

compartilhamentos de vídeos Youtube³², resgatamos algumas falas: “[...] você tem mais liberdade para escolher o que estudar, de acordo com sua vocação”, “[...] é a liberdade que você queria para decidir seu futuro”, e “[...] quem conhece o novo ensino médio aprova”.

A propaganda é uma importante ferramenta utilizada por instituições públicas e privadas, com intuito de anunciar seus feitos e produtos. O uso de imagens e palavras é fundamental para validade e concretização dos objetos propagados.

Segundo Bakhtin (2006), a palavra é compreendida como um fenômeno ideológico que está em contínua evolução e reflete as alterações sociais. Dessa maneira, a fala está relacionada às condições da comunicação, que estão ligadas às estruturas sociais, nesse sentido:

[...] o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social. (BAKHTIN, 2006, p. 111)

Quando a atividade mental ocorre sob a forma de uma enunciação, no entendimento de Bakhtin (2006), a orientação social à qual ela se propõe conquista maior complexidade devido à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala e aos interlocutores concretos. Assim, a enunciação humana, ainda que executada por um organismo individual, à luz de seu conteúdo, de sua significação, é organizada fora do indivíduo pelas condições extra orgânicas do meio social. Desse modo, a enunciação é um produto das relações sociais.

Em relação ao exposto, o autor versa que “[...] a estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo “individual”) é uma *contradictio in adjecto*” (BAKHTIN, 2006, p. 130). Em suma, por meio do exposto, é possível verificar que o destino da palavra é o da sociedade que fala. (BAKHTIN, 2006).

32 Link para assistir a reportagem: <<https://www.youtube.com/watch?v=RuF0GYgmrJQ>> (YOUTUBE, 2017).

Conforme versa Chaui (2006), a expressão propaganda deriva do verbo “propagar” que significa multiplicar uma espécie por meio da reprodução. A propaganda é “uma difusão e uma divulgação de ideias, valores, opiniões, informações para maior número de pessoas no mais amplo território possível” (CHAUI, 2006, p. 37). Além disso, a propaganda também se apropria de atitudes, opiniões e posições críticas ou radicais existentes na sociedade, banaliza o conteúdo social e político, transformando-a em produto a ser consumido.

Todavia, Chaui (2006) alerta para o perigo da acumulação e distribuição da informação, por isso faz-se necessário identificar quem são os sujeitos que possuem a gestão das informações que controla a sociedade, e também quem são os indivíduos que utilizam essas notícias e como fazem seu uso.

A autora ainda atenta alguns perigos em relação ao poder da informação, o primeiro perigo é o do poder de controle sobre as pessoas, o segundo perigo é da posse de informações por sujeitos não autorizados e o terceiro reside na possibilidade do uso das informações por poderes privados para controlar indivíduos e instituições.

Castells (2000) versa que a mídia eletrônica passou a se tornar ambiente privilegiado da política, desse modo os partidos políticos, de ideologias diferentes, acabam por usar a mídia para divulgar seus propósitos. Na atual conjuntura, pode-se verificar o exposto, em que os governos por meio dos meios de comunicação de massa buscam apresentar seus projetos e programas, de forma a tentar “convencer” a sociedade sobre os benefícios que as orientações políticas causarão na vida das pessoas. A propaganda da REM é um exemplo disso.

Por meio das falas apresentadas na propaganda, é possível verificar que o governo busca apontar a liberdade de escolha como algo positivo para influenciar a sociedade e, em especial, os estudantes, a concordarem com a nova estrutura do ensino médio. Todavia, é preciso um exame mais crítico e atento para perceber que a educação não se faz somente por vocação, são necessárias condições estruturais, como ampliar o quantitativo e estruturar as escolas e, também, uma estrutura de pessoal, com mais contratações e profissionais especializados para que a aprendizagem se concretize.

Enfatiza-se que essa nova estrutura proposta para o ensino médio é inviável, pois restringe o direito dos estudantes a terem acesso a outras áreas de

conhecimento, legaliza a contratação de profissionais somente por notório saber, o que praticamente esfacela a carreira docente, sem contar que, com a EC nº 95, a educação não terá novos investimentos, e para colocar a Reforma em prática é necessário novos recursos, pois, como já apresentado nessa pesquisa, muitos municípios do Brasil não têm escolas de ensino médio que possam ofertar todos os itinerários formativos, desse modo, a liberdade de escolha enaltecida na propaganda da REM não acontecerá. A próxima subseção tem por objetivo apresentar as novas regras e a configuração do ensino médio subsidiada pela Lei nº 13.415/2017.

4.2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO, LEI Nº 13.145/2017: NOVA CONFIGURAÇÃO

Esta subseção objetiva, em especial, analisar questões específicas da Lei nº 13.415/2017, que traz em seu bojo uma nova configuração para o ensino médio. Para dar conta dessa análise, o foco é estudar o processo e as novas medidas a serem implementadas a partir da vigência dessa lei que alterou a atual Lei nº 9.394/96.

Conforme ressaltado outrora, a atual REM foi uma alteração na estrutura do sistema educacional proposta por meio da MP 746/2016 (BRASIL, 2016c). Tal Medida Provisória foi aprovada pelo Congresso Nacional e se transformou na Lei nº 13.415/2017, sua implementação por completo está associada à nova BNCC do ensino médio, que é um documento de caráter normativo e obrigatório que todas as redes públicas e particulares devem construir seus currículos tendo-a como referência. Esse documento define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de forma que tenham seus direitos de aprendizagens e de desenvolvimento garantidos, em consonância com o PNE. A BNCC aplica-se apenas à educação escolar conforme define a LDB de 1996 (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2016).

Como trata de um tema novo e polêmico, foram diversas as reportagens noticiadas sobre esse contexto da REM. Em reportagem em 12 de julho de 2017,

de autoria de Diana Constantino, o então presidente da Comissão de Elaboração da base no Conselho Nacional de Educação (CNE), Cesar Callegari, que foi diretor da Faculdade Sesi-SP (2015-2017), relatou que a REM deve começar a atingir as escolas somente a partir de 2021. De acordo com Callegari, “Ainda bem que esse processo leve um tempo porque essas coisas dependem de um fortíssimo preparo da infraestrutura das escolas, de um grande preparo dos professores, da adequação de materiais didáticos” (GAZETA DO POVO, 2017).

Salientou-se que a ampliação da carga horária no ensino médio já podia começar a ser feita de forma gradual pelos estados. Na reportagem, a assessoria do Ministério da Educação direcionou uma nota expondo o seguinte argumento: “A lei já está em vigor. Ou seja, nada impede que as redes já iniciem neste momento alguns pontos que não dependem da aprovação da BNCC, como o caso da carga horária anual, por exemplo” (GAZETA DO POVO, 2017).

Com a aprovação da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), altera-se a Lei nº 9.394/96 (LDB) e Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007), que regulamenta o FUNDEB, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452/43 (BRASIL, 1943), e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967 (BRASIL, 1967b); revoga a Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005); e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

De acordo com a nova lei que modifica a estrutura e organização do ensino médio, altera-se o artigo 24 da LDB e sinaliza o progressivo aumento da carga horária anual até chegar a 1.400 horas.

O quadro 14 apresenta algumas mudanças na estrutura do ensino médio por meio da aprovação da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a):

Quadro 14: Lei nº 13.415/2017 – Reforma do Ensino Médio

Alterações	Artigos
O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, e formação técnica e profissional.	Art. 36
Carga horária mínima anual do ensino médio progressivamente, para 1.400 horas.	Art. 24, § 1º

Ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.	Art. 35-A, § 3º
O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.	Art. 26, § 2º
Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.	Art. 35-A, § 2º
Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.	Art. 35-A, § 4º
Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo.	Art. 36, § 5º
Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as formas de comprovação.	Art. 36, § 11
A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.	Art. 62
Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas.	Art. 61, IV

Fonte: Elaborado pelo autor (2018), com base na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a)

A carga horária do Ensino Médio aumentará de 800 para 1.400 horas distribuídas em no mínimo 200 dias letivos (Art. 24, I, BRASIL, 2017a). A orientação é que, nos primeiros cinco anos, as redes já ofereçam, ao menos, mil horas de aulas anuais. A carga horária destinada ao cumprimento da BNCC 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 (Art. 35-A, § 5º, BRASIL, 2017a).

Desse total da carga horária, os discentes terão 60% do tempo direcionado para o currículo comum e outros 40% serão destinados aos itinerários formativos de interesse do aluno. Cada Estado e o Distrito Federal organizarão os seus

currículos considerando a BNCC e as demandas dos jovens. Na legislação consta o seguinte parecer:

A parte diversificada dos currículos de que trata o *caput* do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultura (Art. 35-A, § 1º, BRASIL, 2017a).

Para Silva e Scheibe (2017), a ampliação da jornada escolar para sete horas diárias se faz nesse instrumento do Executivo, sem que sejam efetivamente assegurados recursos financeiros de forma permanente. Segundo a CNTE (2018), a carga horária de 1.000 horas anuais já ocorre na maioria das escolas particulares e em muitas públicas. Confere autonomia aos sistemas de ensino para adequar a oferta de até 60% da carga horária do ensino médio para o currículo comum do ensino médio e para CNTE “[...] aqui continua residindo o grave problema do reducionismo disciplinar que será ofertada às diferentes classes sociais do país” (CNTE, 2018, p. 92).

Outro problema para a CNTE com relação ao percentual da carga horária para aplicação da BNCC, está na expressão “Até 60%” que mantém em aberto a possibilidade de ser menos da metade a carga horária, como propunha o texto original da MP.

Num primeiro momento, onde a carga horária se manterá e 2.400 horas no total, as partes geral e específica ficarão ambas comprometidas. Depois, caso a jornada seja estendida para 4.200 horas, a parte geral continuará prejudicada, pois sua carga de trabalho manterá em 1.200 horas, ou seja, menos de 1/3 do total da jornada no ensino médio integral (CNTE, 2018, p. 97).

A dualidade na oferta das áreas de conhecimento geral e específica comprometerá a aprendizagem dos estudantes das instituições de ensino públicas, que terão acesso a menos conteúdo da BNCC que serão exigidos nas avaliações de acesso ao ensino superior (CNTE, 2018).

O currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional, conforme a relevância para o contexto local e a

possibilidade dos sistemas de ensino (Art. 36). Sendo que, mediante disponibilidade de vagas na rede, os sistemas de ensino possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo (Art. 36, §5º, BRASIL, 2017a).

As instituições de ensino não são obrigadas a oferecer aos discentes todas as cinco áreas, contudo, deverão ofertar ao menos um dos itinerários formativos. A base deverá definir e direcionar com especificidade o que o educando terá direito de aprender em cada itinerário, assim como também definir, por exemplo, sobre conteúdos, como os de Geografia, História, Biologia, Química e Física.

Segundo a CNTE (2018), estima-se que os alunos de mais de 3 mil municípios com apenas uma escola de nível médio ficarão reféns de uma ou no máximo duas formações específicas. Dessa maneira, verifica-se um retrocesso na oferta pública do ensino médio, pois os sistemas de ensino não serão obrigados a oferecer todos os itinerários formativos e haverá muitos municípios em que estudantes terão que se deslocar de outras localidades para poderem cursar as áreas de seu interesse.

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e sócio emocionais (Art. 35-A, § 7º, BRASIL, 2017a).

O ensino de língua portuguesa e matemática serão obrigatórios nos três anos do Ensino Médio, independente da área de aprofundamento que o aluno escolher (Art. 35-A, § 3º, BRASIL, 2017a). Na concepção de Garcia e Czernisz (2017, p.580):

A centralidade do currículo em português e matemática denota o compromisso do governo brasileiro com os organismos internacionais que definem, nas avaliações, o que é básico e o que é o conhecimento flexível necessário para atender às demandas do setor produtivo.

De acordo com Garcia e Czernisz (2017), essa alteração resulta das demandas competitivas do mercado, por uma educação direcionada para o fazer, que tende a deixar o discente em desvantagem em relação aos estudantes de

outros países que levam em consideração os estudos acumulados ao longo da história pela humanidade, pois a falta de conhecimento causada pela redução ou até mesmo ausência de conhecimentos debatidos na filosofia, sociologia e artes tende a reduzir a capacidade de reflexão dos alunos sobre os conhecimentos produzidos pelo homem diante do mundo.

O ensino da língua inglesa é obrigatório nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol (Art. 35-A, § 4º, BRASIL, 2017a). Além disso, possibilita que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior.

A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação (Art. 26, § 10, BRASIL, 2017a). Em suma, a BNCC para o Ensino Médio definirá competências e objetivos de aprendizagem sobre o conteúdo comum obrigatório a todos os educandos e os itinerários formativos, na teoria será a parte flexível.

Além dos elementos destacados, a nova lei que regulamenta o funcionamento do ensino médio evidencia a formação para o trabalho, pode-se perceber por meio da nova legislação que há uma divisão do trabalho técnico e intelectual. A lei expõe o seguinte parecer:

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 (Art.36, § 6º, BRASIL. 2017a, grifos do autor)

A nova lei preocupa-se em direcionar a educação voltada para os elementos do trabalho, porém a qualidade, conceito não esclarecido na C.F de 1988 e nem na LDB/1996, não é a preocupação primeira, permitindo as instituições de ensino firmar convênio com instituições de educação a distância, essa prática está regulamentada no Art.36, que amplia a perspectiva privatizante do ensino médio. A questão é a seguinte: quem serão os indivíduos que

procurarão o itinerário de formação técnica e profissional? Pelas condições econômicas e sociais a tendência é que os filhos dos trabalhadores que possuam menos renda procurem e optem por esta opção de estudo, pois, possibilitará o jovem estudante entrar no mercado de trabalho de forma mais precoce, assim, podendo auxiliar sua família nos rendimentos financeiros.

Dessa maneira, a tendência é que os estudantes cujos pais têm melhores condições financeiras consigam cursar o ensino superior, enquanto os jovens que não têm tais condições optem de maneira forçada pelas suas condições, escolher a formação técnica e profissional, a fim de trabalhar o mais breve possível. Vale ressaltar que todas as profissões são importantes e devem ser respeitadas, o problema é que, no mercado de trabalho, quem possui mais qualificação ou ensino superior, consegue obter maiores rendimentos laborais. Dessa forma, a nova configuração do ensino médio pode ampliar ainda mais a desigualdade de continuidade e permanência nos estudos e também as condições materiais, entre os que possuem mais e menos renda. O efeito da reforma tende a agravar ainda mais o fosso entre a educação direcionada para os ricos e os pobres:

[...] o Brasil está prestes a consagrar uma segregação socioeducacional totalmente extemporânea para o século 21, confinando a educação dos filhos da classe trabalhadora à educação profissional restritiva de conhecimentos (CNTE, 2018, p. 96).

Outro aspecto importante que configura a REM está relacionado com o trabalho docente. É de conhecimento público a importância do trabalho do professor, este é o único profissional que forma os demais.

De forma geral, há um consenso sobre a centralidade do papel do professor no contexto da política atual para a melhoria da qualidade de ensino; tanto os documentos internacionais como os nacionais reconhecem sua importância. Pesquisadores críticos, bem como os conservadores atribuem um papel relevante a esse profissional que tem sido o centro das atenções quando o assunto recai sobre educação escolar e, mais especificamente, qualidade da educação escolar [...] (VOLSÍ, 2006, p. 34).

Entretanto, Volsi (2016) destaca que não é possível evidenciar nas políticas educacionais desenvolvidas pós CF de 1988 como promotoras nem de reconhecimento social e muito menos valorização. As políticas desenvolvidas têm

direcionado o papel do professor como “[...] responsável pela qualidade da educação e assim minimizar ou mesmo ocultar outros fatores fundamentais para entender esse processo, que não se limita somente ao papel desempenhado pelo professor” (VOLSI, 2006, p.193). Embora o professor seja importante, ele não é o único responsável pela qualidade empreendida no setor educacional, desse modo, não pode ser analisado de forma isolada do contexto que o origina.

Para atuar na educação, o professor deve ter qualificação em nível superior em cursos de licenciatura³³ para trabalhar ao menos na educação básica. Isso é uma exigência mínima necessária, pois, ao longo dos cursos de licenciatura, o acadêmico realiza estágios obrigatórios, aprende teorias de ensino e ao final do curso escolhido, conquista requisitos para poder atuar em sala de aula.

Porém, a atual legislação deixa brecha para que outros profissionais que não passaram por todo o processo que um curso de licenciatura exige, poderão atuar como pessoa que ensina dentro das escolas, ou seja, poderão atuar como professor sem ter qualificação para tanto. Para isso, foi realizada duas alterações na LDB, uma por meio da MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016c) que estabeleceu “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36” (Art. 61, IV, BRASIL, 2017a). E recentemente alterou o artigo 61 da LDB por meio da promulgação da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) que passou a considerar profissionais da educação escolar básica:

Artigo 61. [...]

IV - Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, 2017a, incluído pela Lei nº 13.415/2017).

33 A Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) versa em seu artigo 62 “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996a).

Neste sentido, verifica-se o desrespeito e a não preocupação com o futuro do ensino médio por parte dos governantes que aprovaram este excerto, pois ferem: as instituições que ofertam os cursos de licenciatura; os professores, pois veem sua profissão sofrendo um desmonte; a população, que terá indivíduos ensinando os alunos sem o preparo adequado, por fim, essa nova lei é a prova concreta que busca desvalorizar a profissão docente e a educação no Brasil, essa temática será abordada na seção 4.3 deste estudo.

De acordo com CNTE (2018, p. 93), a flexibilização da formação do magistério por notório saber

[...] trata-se, lamentavelmente, de legalizar a precariedade da formação docente, algo que contraria todo o esforço da sociedade em valorizar a profissão do magistério e dos profissionais da educação, inclusive sob o aspecto da sólida formação profissional, indispensável para a qualidade da educação escolar.

O quadro a seguir apresenta as principais mudanças que configuram o novo ensino médio no Brasil, demonstra-se um panorama do antes e depois da atual reforma.

Quadro 15: Comparativo de mudanças: o antes e depois da atual Reforma do Ensino Médio

Antes da reforma - Lei nº 9.394/96	Depois da reforma - Lei nº 13.415/2017
Art. 24. Carga horária: 800 horas anuais distribuídas por um mínimo de 200 dias letivos, excluindo o tempo reservado aos exames finais, quando houver.	Art. 24, § 1º A carga horária mínima será ampliada progressivamente para 1.400 horas anuais, observadas as normas do respectivo sistema de ensino, e de acordo com o Plano Nacional de Educação. Sendo que, 60% da carga horária será comum e obrigatória a todos os alunos e 40% da carga horária o aluno estudara conforme o itinerário formativo de interesse: Linguagens; Matemática, Ciências Humanas; Ciências da Natureza e Ensino Técnico.
Art. 26, § 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno.	A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação infantil e do ensino fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno.
O Ensino Médio era composto por treze disciplinas obrigatórias na grade curricular que se estendem ao longo dos três anos: português, literatura, matemática, geografia, história, física, química, biologia, língua	As disciplinas de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia tornam-se opcionais, mas as escolas têm o dever de oferecê-las.

estrangeira, educação física, artes, filosofia e sociologia.	
Os professores devem ser trabalhadores de educação com diploma técnico ou superior em área pedagógica ou afim.	Fica permitido que as redes de ensino e escolas contratem “profissionais de notório saber” para lecionar aulas “afins a sua formação”.

Fonte: Elaborado pelo autor (2018), com bases nas Leis nº 9.394/96 (BRASIL, 1996a) e 13.415/2017 (BRASIL, 2017a).

As novas normas para o funcionamento do novo Ensino Médio estão atreladas a nova BNCC do ensino médio, contudo, apesar de aprovada e homologada algumas questões da nova BNCC necessitam de melhores esclarecimentos, como o caso do aumento progressivo da carga horária que também está previsto no novo PNE (Lei nº 13.005/2014), com vigência de 2014 a 2024. O questionamento é: como será a implantação das 1.400 horas do ensino médio em tempo integral com a aprovação da emenda constitucional nº 95/2016?

Com essa austera limitação de investimentos na área de educação e da saúde durante duas décadas, muitas das metas estabelecidas pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), não poderão ser alcançados, pois sem novos recursos financeiros não é possível subsidiar uma educação que visa ampliar seus horizontes e reduzir as desigualdades existentes.

Além da situação exposta, tem-se o problema de reduzir a carga horária de disciplinas fundamentais na formação do cidadão, como o caso da Educação Física, Sociologia, Filosofia e Artes, pois essas disciplinas não serão obrigatórias nos três anos do ensino médio, verifica-se assim, a manobra do governo com o intuito de formar indivíduos menos críticos e pensantes acerca das questões sociais, cidadão menos pensante é igual indivíduo alienado.

[...] a alienação humana foi realizada pela transformação de tudo "em objetos alienáveis, vendáveis, em escravos da necessidade e traficantes egoístas. A venda é a prática da alienação. Assim como o homem, mergulhado na religião, só pode objetivar sua essência em um ser alheio e fantástico, assim também, sob o influxo da necessidade egoísta, ele só pode afirmar-se a si mesmo e produzir objetos, na prática, pela subordinação de seus produtos e de sua própria atividade à dominação de uma entidade alheia, e, atribuindo-lhes a significação de uma entidade alheia, ou seja, o dinheiro". A reificação de uma pessoa e, portanto, da aceitação "livremente escolhida" de uma nova servidão — em lugar da velha forma feudal, politicamente estabelecida e regulada de servidão — pôde avançar com base numa "sociedade civil" caracterizada pelo

domínio do dinheiro, que abriu as comportas para a universal "servidão à necessidade egoísta" (MÉSZAROS, 1981, p.8).

O homem alienado torna-se subordinado de seus próprios produtos e de sua própria atividade à dominação do dinheiro. Negar conhecimentos científicos sociais aos indivíduos é uma forma de alienar o homem, pois sem essas informações os sujeitos terão poucos argumentos embasados cientificamente para reivindicar seus direitos. A REM retira esses direitos, pois visa a formação do homem para atender as necessidades do mercado de trabalho, tal perspectiva vai de encontro com o pensamento de Mézaros (1981).

Saviani (2017) corrobora que a marca da ideologia neoliberal é mascarar os objetivos reais por meio dos objetivos proclamados, pela condição de ideologia típica do capitalismo que introduz por meio do "fetichismo da mercadoria", a opacidade nas relações sociais. Nessa relação, o trabalhador apenas vende sua força de trabalho e se submete para manter a sua subsistência, para Saviani (2017, p. 225), isso representa que o capitalista "[...] é livre na aparência e na essência, de direito e de fato, formal e materialmente, o trabalhador é livre apenas na aparência, no plano do direito e no aspecto formal. Essencialmente, de fato e materialmente, ele é escravo".

Essa análise é evidenciada na REM, pois a perversa reforma, em sua essência, tem a intenção de repassar a oferta majoritária do currículo do ensino médio para a iniciativa privada. De acordo com as análises da CNTE:

[...] o formato de organização curricular da parte flexível expõe sem constrangimentos a premissa privatista, mercantilista e terceirizada da antirreforma, a ponto de considerar para a composição do currículo escolar quaisquer diplomas técnicos ou de aprendizagens privados (ex: Sistema S), previstos na CBO e no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos [...]. Dessa forma, os cursos de qualificação profissional (ex: Pronatec) passaram a fazer parte do currículo do Ensino Médio (itinerários formativos), reforçando a tese de terminalidade dos estudos para muitos jovens. Aliás, os estados poderão oferecer ou estabelecer convênios remunerados com o setor privado para dispor de mais de um itinerário formativo aos estudantes egressos do Ensino Médio. Com isso, o Estado brasileiro espera "desafogar" a demanda por ensino superior e atender as necessidades de mão de obra barata do setor produtivo (CNTE, 2018, p. 27).

Pela exposição dos argumentos supracitados, como as escolas não terão condições para efetivar a reforma, a iniciativa privada fará. A atual situação do Brasil, constitui um momento grave no qual a educação é desafiada, por um lado, a resistir às iniciativas de seu próprio abastardamento por parte do governo que se estabeleceu por meio de um golpe; e, por outro lado, cumpre lutar para mudar a situação atual, de modo a garantir às novas gerações uma formação que possibilite o pleno exercício da cidadania, a fim de conquistar uma democracia real (SAVIANI, 2017).

Somando-se às situações expostas, tem-se a condição estabelecida do notório saber, que vem na contramão de todos os direitos conquistados, ao longo dos últimos anos, pelos professores que lutam arduamente pela valorização de sua profissão e carreira, e com essa nova lei, verifica-se a busca pelo “esvaziamento” da profissão e uma questão fica exposta: será que os profissionais de notório saber terão condições e preparo necessários para atuarem de maneira competente em prol da educação, ao invés de lecionarem nas escolas apenas por uma complementação financeira até que o profissional se fixe na sua área de formação? Essas questões somente poderão ser respondidas com veemência a partir da execução na prática das diretrizes da lei da REM.

No entendimento de Orso (2017), o notório saber representa um completo anacronismo e retrocesso, o qual desmantela a exigência de formação científica, nas palavras do autor “Na prática institui-se o “vale tudo” e a “experiência” é elevada à condição de critério de qualificação e seleção, permitindo que qualquer um possa dar aula, bastando apenas que possua “notório saber” (ORSO, 2017, p. 250).

De acordo com Archangelo (2017), o notório saber é uma medida nociva a curto e médio prazo, e, por isso, desaconselhável. Para a autora, a curto prazo introduz sujeitos para ensinar em sala de aula sem a qualificação adequada e, ao mesmo tempo, afronta os cursos de formação de professores comprometidos com a melhoria da educação, e a médio prazo, desobriga o Estado de sua responsabilidade com as políticas para formação de docentes e valorização de suas carreiras.

Enquanto para a CNTE (2018), a antirreforma investe contra a categoria do magistério, priorizando somente as áreas de Português e Matemática, essa foi a

alternativa do Estado para suprir os déficits de professores em outras áreas, assim, a escola disponibiliza menos conteúdos e por consequência contrata menos professores, sem contar com a possibilidade do Poder Público poder autorizar suas redes de ensino e a rede privada a oferecer profissionais para ministrarem nos cursos de Formação Técnica e Profissional. Com isso, o Estado firma contratos de itinerários formativos e por consequência amplia a precarização da profissão docente.

O reconhecimento do “notório saber”, segundo Silva e Scheibe (2017), confere a licença para o exercício da docência a indivíduos sem formação adequada, ainda que restrita ao itinerário da formação técnica e profissional, institucionaliza a precarização da docência e compromete a qualidade dessa formação.

Pelo exposto, a REM afetará as classes trabalhadoras que serão submetidas a um ensino instrumental que atende às exigências do mercado de trabalho e que se opõe à concepção de currículo integrado. Para Frigotto (2016), a REM representa uma agressão à CF de 1988 e a LDB de 1996 que asseguram a universalidade do ensino médio.

A REM deflagrou movimento de resistência estudantil em todo o país, os estudantes manifestaram-se contrários à Reforma, a PEC 241 do congelamento dos investimentos em setores públicos por 20 anos e o projeto “Escola Sem Partido”. O movimento estudantil entendeu que tais ações políticas efetivam o sucateamento da educação brasileira e abre pretexto para futuras privatizações. Com isso, estudantes ocuparam os prédios das escolas públicas com intuito de derrubar a MP 746, a não aprovação da Lei 867 “Lei da Mordaza” e da PEC 241, que limita investimentos na educação. De acordo com os dados da União Brasileira de Estudantes Secundaristas (Ubes), o movimento chegou a alcançar mais de mil escolas ocupadas no país (CATARINAS, 2016).

Outro aspecto negativo refere-se à questão do notório saber, tal medida anuncia a incerteza do ensino, pela abertura à contratação de trabalhadores sem a qualificação pedagógica de um curso de formação de educadores, para atuarem neste nível de ensino. Desse modo, institucionaliza-se a desvalorização da docência e compromete a qualidade do ensino; assim, em lugar de indicar ações

efetivas para formação de professores e estímulo à entrada e permanência na carreira, a lei legitima a precarização já existente.

No entendimento dos críticos apresentados neste estudo, com a mudança na estrutura do ensino médio, que reduz o componente de formação geral destinada aos conteúdos da BNCC, das atuais 2400 horas para 1200 horas, faz a formação geral, cultural e científica dos estudantes ser reduzida pela metade e não ampliada, como se anuncia. O tempo restante se volta à preparação para o mercado de trabalho, sem qualquer alusão a outro princípio educativo. Não há espaço, no novo ensino médio, para formação ética, estética e científica dos estudantes. Segundo Gonçalves e Puccinelli (2017), essa estruturação condiciona a inserção precoce do jovem no mercado de trabalho como única via possível, principalmente aos discentes de seio familiar da classe trabalhadora. O quadro 16 apresenta algumas justificativas de resistência e repúdio das pesquisas referendadas no quadro 5.

Quadro 16: Argumentos de resistência à Reforma do Ensino Médio

Argumentos de resistência	
Manter uma agenda prioritária na política educacional e, em particular, no ensino médio é importante e necessário em um país que, historicamente, excluiu da maioria de sua população os direitos à educação escolarizada. A força dos interesses econômicos e políticos, que subordinam as políticas educacionais, interfere na elaboração de concepções e na construção de propostas que buscam dar soluções aos problemas educacionais (ANPED, 2016).	A reforma do Ensino Médio é uma traição aos alunos filhos dos trabalhadores , ao achar que deixando que eles escolham parte do currículo vai ajuda-los na vida. Um abominável descompromisso geracional e um cinismo covarde, pois seus filhos e netos estudam nas escolas onde, na acepção de Desttut de Tracy estudam os que estão destinados a dirigir a sociedade. Uma reforma que legaliza a existência de uma escola diferença para cada classe social. Justo estes intelectuais que em seus escritos negam a existência das classes sociais (FRIGOTTO, 2016).
A reforma do ensino médio feita por Medida Provisória com a desculpa de que o ensino está uma “tragédia” sairá hoje indicando a precarização tanto para os estudantes como para professores. Uma “tragédia construída” a partir do último IDEB, será substituída por uma tragédia real (FREITAS, 2016).	Acreditamos que esta medida provisória reproduz uma história de segregação social na reformulação do currículo do país já experimentada com a Lei n. 5692/71, que aprofundou a dualidade do sistema de ensino e contra a qual as lutas pela democratização da educação se insurgiram fortemente. Pelo exposto, repudiamos a referida MP e solicitamos sua imediata revogação (UNICAMP, 2016).
A ANPED reitera a defesa da democracia e do direito a um Ensino Médio como parte constituinte da Educação Básica. Não aceitaremos a imposição de uma reforma	Essa MP é uma agressão à educação nacional e uma ação que fere duramente o princípio da “gestão democrática”, que vem se consolidando no Brasil nas últimas

autoritária (ANPED, 2016).	décadas e que está, inclusive, garantido no atual Plano Nacional de Educação – 2014/2024 (ABEM, 2016).
-----------------------------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2018, grifos do autor).

Por meio da análise dos argumentos contrários à atual REM, pode-se verificar que há aspectos de longa data, constituem pauta de discussões e foco de estudos para muitos professores e pesquisadores brasileiros que não foram ao menos consultados para encaminhar a reforma. Isso aponta que a reforma não faz a primeira desconsideração aos professores quando faz referência ao notório saber, a desconsideração aos educadores e pesquisadores que não foram chamados para discutir a proposta, essas questões podem ser consideradas um indício de que desprezam os profissionais e conhecimentos por eles construídos sobre o ensino médio no Brasil.

A próxima subseção abordará a questão da REM e as implicações para a docência, com intuito de entender os rumos e orientações e as prováveis perspectivas para os educadores em uma sociedade cada vez mais globalizada a partir da nova configuração do ensino médio.

4.3 O PAPEL DO PROFESSOR: RUMOS E ORIENTAÇÕES

O objetivo dessa subseção é verificar e analisar as recomendações políticas aos professores com a REM. Procura-se brevemente compreender os aspectos que influenciaram a formação docente nos últimos dois decênios a fim de entender os novos rumos e orientações em relação à formação docente no país e as possíveis perspectivas para os profissionais da educação que atuam no ensino médio. Para dar conta do proposto, as análises serão realizadas a partir do estudo de documentos elaborados pelas OOs para entender como tais orientações influenciam os aparatos legais que regulam o funcionamento do ensino médio no Brasil. Para estabelecermos uma análise, apresentar-se-á pesquisas de estudiosos que debatem a temática, como Volsi (2016), Kuenzer (2013, 2017), Tardif (2013), Arroyo (2014) e Krawczyk (2014), com o intuito de apresentar um cotejamento entre as análises e os documentos internacionais e

evidenciar o alinhamento da REM com o regime de acumulação flexível e seus respaldos na carreira docente.

Para Volsi (2016), a história da formação de professores no Brasil aponta que no início dos processos de educação formal não existiam significativas preocupações em relação à formação dos professores que exerceriam essa profissão. Segundo a autora, a primeira escola normal para formar professores no Brasil surgiu somente no ano de 1835, no Rio de Janeiro. As primeiras escolas para formação de professores reduziam-se ao preparo didático de mestres no método de ensino mútuo presente no Ato Adicional de 1834.

O método de ensino devia-se ao fato de ser necessário apenas a formação do trabalhador para atuar naquele momento histórico. Solicitava-se que o laborioso tivesse apenas a capacidade de ler, escrever e contar, fato que perdura nas políticas educacionais do Brasil até a atualidade, as quais direcionam um currículo voltado aos conteúdos básicos (VOLSÍ, 2016).

A profissão docente foi pouco a pouco integrada nas estruturas do Estado, segundo Tardif (2013), a relação do professor com o trabalho deixa de ser vocacional, para tornar-se contratual e salarial. Desse modo, a partir do século XIX, as escolas normais se espalham e tornam-se, pouco a pouco, obrigatórias no século XX, ao passo que a formação se alonga progressivamente, passando do nível secundário ao nível terciário.

Na década de 1970, por meio da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) que promulgou a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, estabeleceu-se o grau de formação mínima requerido, o que assinala o compromisso com a qualidade no ensino, deixando evidente a ideia de vinculação entre qualidade no ensino e formação de professores, porém a legislação permitia, no capítulo VIII “Das Disposições Transitórias”, a possibilidade de contratação de professores em casos suplementar quando não houver profissionais com as habilitações necessárias. Diante dessas circunstâncias, a referenda Lei continuou a permitir a contratação de pessoas sem a formação avaliada como necessária para a promoção de uma educação de qualidade (VOLSÍ, 2016).

A condição de contratar professores sem a formação adequada para atuar em sala de aula volta a assolar a educação no ensino médio. De acordo com a Lei da REM, os estabelecimentos escolares poderão contratar profissionais com

notório saber. A nova legislação altera o Art. 61 da LDB e versa que “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino [...]” (BRASIL, 2017a).

A “flexibilidade” no tocante à formação dos professores com a admissão de profissionais com notório saber para atuar na educação, sobretudo na educação profissional, na concepção de Garcia e Czernisz (2017), apresenta-se como uma política de precarização da formação e do trabalho do professor, nesse sentido, representa a desprofissionalização do docente.

Na concepção de Kuenzer (2017), essa flexibilização proposta afeta os docentes, de forma especial os da educação técnica e profissional, que poderão lecionar assuntos de áreas afins de sua formação ou experiência profissional desde que comprovado seu notório saber por titulação ou prática de ensino em estabelecimentos de ensino público, privado ou em corporações.

De acordo com Tardif (2013), a profissionalização do professor é algo muito recente, que inicia a partir da década de 1980, de modo que se pode afirmar que a “idade da profissão”, como aponta o autor, está ainda em gestação. Este movimento social do profissionalismo iniciou-se “quando as autoridades políticas e educacionais lançam oficialmente nos Estados Unidos o projeto de profissionalização do ensino” (TARDIF, 2013, p. 559). Esse procedimento, teve o intuito de melhorar o sistema educativo, passar do ofício à profissão a questão docente.

A década de 1980, no Brasil, foi marcada pela redemocratização por meio da promulgação da Constituição Federal de 1988 e essa estabeleceu dez artigos direcionados à educação. No corpo desses artigos foram atendidas muitas solicitações da sociedade civil, entre eles a educação como direito de todos (BRASIL, 1988). No que se refere à valorização dos professores, a CF estabelece “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (Art. 206, V, BRASIL, 1988).

A LDB aprovada em 1996 além de reafirmar os princípios já estabelecidos na Constituição de 1988, destina o Título VI da Lei aos Profissionais da Educação, que abrange os artigos 61 a 67. O artigo 61 da LDB estabelece a

associação entre teoria e prática, a capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiência em instituições de ensino e outras atividades como fundamentos da formação do profissional da educação (VOLSI, 2016).

A LDB estabelece que todos os docentes sejam formados em nível superior e fixa o prazo de 10 anos para que a determinação seja cumprida em todo o país (BARRETO, 2011). A condição para ser professor na Educação Básica ficou estabelecido no Art. 62 da LDB:

Art.62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996a).

De acordo com Volsi (2016), embora exija-se a formação em nível ensino superior para atuar como professor na Educação Básica, foi admitido como formação mínima para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil o Ensino Médio na modalidade normal, contradizendo, dessa forma, a luta histórica em prol da formação de professores em nível superior.

A LDB reconheceu a escola de nível médio em “Ensino Médio” como etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos. Essa etapa se destina ao “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Art. 35, III, BRASIL, 1996a) aprofundamento dos conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores, possibilitando o prosseguimento dos estudos, à preparação básica para o trabalho e a cidadania etc.

A partir desse reconhecimento, ocorreu um aumento significativo no número de matrículas no ensino médio, de acordo com os dados do Censo Escolar MEC/Inep (2018a), o ano de 2018 o ensino médio obteve um quantitativo de matrículas de 5.852.706 no período parcial e 593.642 no período integral, se compararmos ao ano de 1991 obtínhamos 3.772.698, ou seja, ocorreu um aumento considerável no quantitativo de matrículas no ensino médio.

No entendimento de Tiecher (2016), o número de matrículas no ensino médio aponta a necessidade de implementar políticas e programas que

direcionem maior atenção a esta etapa de educação, inclusive no tocante à formação de professores. Seguindo essa linha de pensamento, Krawczyk (2014) diz que o ensino médio vem se expandindo e revelando novos desafios.

Segundo os dados MEC/Inep (2018b), a escolaridade dos professores do ensino médio relativos ao ano de 2017, cerca de 93,8% dos discentes possuíam formação de nível superior, enquanto que no ano de 2011 o percentual era de 92,7%. Apesar do pequeno avanço, os dados apontam que ainda não chegamos à totalidade de professores com formação em nível superior, conforme versa a LDB no Art. 62. O BM recomenda que a formação de professores, uma vez comprovado a insuficiência, seja direcionada e restrita apenas aos sujeitos que possuam formação acadêmica (OLIVEIRA, 2006).

A análise de Kuenzer (2013) vai ao encontro com os pensamentos de Tiecher (2016) referentes à insuficiência e inadequação de políticas e propostas para formação de professores e seus consecutivos impactos sobre a qualidade de ensino. A autora aponta que, para observar os desdobramentos da formação de professores, é necessário compreender as categorias do modo de produção capitalista, que se situam em campos antagônicos: do capital ou do trabalho:

Na perspectiva do capital, a educação constitui-se em um processo permanente de disciplinamento tendo em vista a produção e reprodução, naturalizada, da mercadoria. Na perspectiva do trabalho, o que está em jogo é o enfrentamento das determinações estruturais do capitalismo, cuja superação demanda não só sua apreensão e compreensão, mas também o desenvolvimento e a disseminação de uma concepção de mundo contra-hegemônica, que confira organicidade às ações de transformação do modo de capitalista de produção e reprodução da existência (KUENZER, 2013, p. 82, grifos do autor).

Os discursos sobre a formação de professores mantêm-se nos limites da lógica da reprodução capitalista, pautado na perspectiva de que, com um bom trajeto formativo, teremos bons profissionais na educação. Essa análise simplista não considera as esferas de produção e reprodução capitalistas, em que a formação ocorre por meio de situações concretas determinadas. Desse modo, torna-se fácil colocar a culpa na escola e no professor pelos resultados dos alunos da classe trabalhadora, pois desconsidera as condições postas para

trabalhar e a proposta pedagógica burguesa, nesse âmbito vale ressaltar a desvalorização social e laboral (KUENZER, 2013).

Na concepção materialista histórica, diferentemente da concepção de epistemologia da prática, o processo de formação de professores deve abarcar mais do que o desenvolvimento de competências técnicas para o exercício profissional, mas também o desenvolvimento da capacidade de intervenção crítica e criativa nos processos de formação humana, porque essa é a própria natureza dos processos educativos (KUENZER, 2013).

Sendo assim, Oliveira (2006) pondera que é fundamental repensar a formação docente, todavia, os males da educação na América Latina, não decorrem somente da má formação, além das condições materiais complexas das camadas mais pobres, existe um desestímulo à atividade docente por conta dos salários.

No ano de 2018, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) produziu o documento denominado “Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?”³⁴, que trata da profissão do docente na América Latina e aponta dados sobre a formação de professores, políticas para melhorar a formação inicial dos futuros professores e para tornar a profissão mais atrativa. O documento supracitado indica-nos que os sistemas educacionais da América Latina encontram dificuldades para atrair e preparar professores eficientes, segundo o BID:

BID. Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?
Desafortunadamente, los sistemas educativos de América Latina se enfrentan a múltiples dificultades para atraer, preparar y seleccionar a docentes efectivos. El primer problema es el escaso interés de candidatos talentosos en convertirse en docentes, debido, en gran parte, a las bajas remuneraciones relativas, así como a las condiciones laborales difíciles para ejercer la profesión, sobre todo en áreas urbanas marginales y rurales. Las dificultades continúan con los programas de formación inicial, que no están formando a los docentes con las habilidades que precisan para ser efectivos en el aula, y se acentúan por la relativa baja selectividad para entrar a la profesión. Esta situación debería ser causa de alarma en la región (BID, 2018, p. 197, grifos do autor).

34 Tradução: Profissão: professor na América Latina. Por que o prestígio de ensino foi perdido e como recuperar isso?

De acordo com o documento, existe pouco interesse por parte dos alunos mais talentosos em optarem pela carreira docente, devido à remuneração laboral ser relativamente baixa, bem como as complexas condições de trabalho, de modo especial, nas áreas marginais urbanas e rurais. Ainda o documento culpabiliza os cursos de formação inicial de professores por não formar os futuros docentes com as habilidades necessárias para que se tornem eficientes nas salas de aula.

Desse modo, o BID (2018) aponta a necessidade de implementar reformas aos sistemas educacionais para que eles atraiam, preparem e selecionem de maneira mais eficaz os professores do futuro. Para tanto, apontam uma alternativa para tornar os cursos de formação de professores mais atraentes.

BID. Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?
Una alternativa para hacer más atractiva la carrera docente es introducir mecanismos que fomenten la meritocracia durante la vida laboral del profesor . La herramienta más importante que se ha introducido para vincular la carrera magisterial con el mérito la constituyen las evaluaciones de desempeño a docentes , cuyos resultados inciden en su desarrollo profesional. Para que una política de esta naturaleza sea exitosa, en primer lugar es necesario definir de una manera muy clara cuáles son los dominios y las competencias que se esperan de los docentes y los distintos niveles de desempeño para cada competencia (BID, 2018, p. 201, grifos do autor).

Ancorados em mecanismos de meritocracia, indicam a realização de avaliações no decorrer da carreira docente para analisar o desempenho dos professores, mas, para isso, ressaltam que é necessário estabelecer a periodicidade das avaliações e estabelecer de forma clara as competências que se esperam do professor (BID, 2018).

O trabalho docente inscreve-se no âmbito do trabalho capitalista, estando submetido às suas lógicas e contradições. Os docentes com a maioria dos trabalhadores vendem sua força de trabalho, muitas vezes em condições precárias, em busca de um resultado que muitas vezes não coincide com suas ideias, por troca de um salário (KUENZER, 2013).

Neste sentido, o professor é ao mesmo tempo objeto e sujeito de formação; objeto enquanto sua formação e o exercício de seu trabalho implicam em uma boa dose de adesão ao projeto capitalista. Sujeito, porquanto dadas as demandas derivadas da crescente intelectualização do trabalho e a partir de uma formação que lhe desenvolva a capacidade de análise e intervenção na

realidade mediante o exercício da docência, pode contribuir para formação de sujeitos capazes de formular, pelas mediações do conhecimento e organização coletiva, outro projeto de sociedade (KUENZER, 2013, p. 87).

Pode-se perceber que apesar do trabalho do docente não ser material, não significa que seja improdutivo, seu trabalho contribui direta e indiretamente na produção e reprodução da ciência, formando pesquisadores ou propriamente pesquisando. Desse modo, embora o professorado busque a formação humana, este atravessa as mesmas contradições que caracterizam o capitalismo (KUENZER, 2013).

Ainda no tocante às políticas de formação de professores, bem como, da valorização dos profissionais da educação, é importante ressaltar, os impactos do PNE (2001-2010), como a aprovação do FUNDEB e do Piso Salarial Nacional dos profissionais do magistério, Lei nº 11.738/08 (BRASIL, 2008b) e a aprovação dos princípios e diretrizes para os planos de carreira dos profissionais da educação básica.

Quando foi aprovada a Lei do piso salarial de professor, o valor mínimo a ser pago ao docente era de R\$ 950,00 para uma jornada de 40 horas semanais (Art. 2º, BRASIL, 2008). De acordo com Censo do MEC/Inep de 2014, a média dos salários pagos aos professores na rede pública era de R\$ 1.577,81 e na rede privada de R\$ 1.000,00 para uma jornada de 30 horas semanais. Para o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE): “A remuneração do professor permanece em desvantagem em relação às demais carreiras e, para reverter a desvalorização, faz-se necessário manter uma política salarial que garanta ganhos reais aos servidores” (DIEESE, 2014, p.12).

No documento elaborado no ano de 2015 pelo BM denominado de “*Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*”, aponta que na América Latina, geralmente os discentes com piores desempenhos educacionais são os que seguem a carreira de professor. Entre os motivos, está o fato de que a carreira de professor não possui atrativos salariais, por exemplo, “em 2010, o salário mensal dos professores era de 10% a 50% inferior aos salários de outros profissionais de nível superior ‘equivalentes’ e isso ocorreu durante toda a década de 2000 a

2010” (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 8). Além disso, há progressão salarial dos professores na América Latina não é animadora, segundo o BM (2015, p.9):

BANCO MUNDIAL. Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe.
Os salários dos professores progredem muito lentamente, ao passo que os outros profissionais conseguem ganhos salariais à medida que sua experiência aumenta. Existe também pouca diferenciação dos salários na educação em comparação com outros setores: independentemente das habilidades individuais, talento e experiência, a obtenção de um emprego de professor garante um salário dentro de uma faixa relativamente restrita, com pouco risco de um ganho muito baixo ou de redução de salário, mas poucas possibilidades de um salário elevado.

Como pode-se observar, a carreira docente encontra percalços em relação aos rendimentos laborais, que, conforme apresenta o documento do BM, a remuneração dos docentes é uma das piores se comparado com outros profissionais que possuem curso superior.

Além das condições citadas, outra questão preocupante no que diz respeito à carreira docente é a questão do reconhecimento da profissão, que apesar dos avanços, como, por exemplo, piso salarial, os resultados ainda não são satisfatórios, para Tardif (2013, p. 564):

Os professores estão enfrentando agora deterioração de suas condições de trabalho: comparada à idade do trabalho, a idade da profissão parece colocar o trabalho do professor num regime de insegurança e de instabilidade [...].

Tal fato vem ao encontro com o que estabelece a atual REM, a qual coloca o professor em condição de desconforto em relação ao futuro de sua carreira, pois com a admissão de profissionais de notório saber, tende a ocorrer a banalização da profissão docente e a perda de sua autonomia. No entendimento de Silva e Scheibe (2017), o notório saber institucionaliza a precarização da docência e compromete a qualidade dessa formação.

Com a inclusão do inciso IV, no artigo 61, feita pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), a LDB passa a reconhecer, como da educação escolar básica, profissionais sem quaisquer formações pedagógicas que, amparados pelos sistemas de ensino, serão nomeados como de “notório saber”; o fato de estarem,

exclusivamente, vinculados à formação técnica e profissional não minimiza o equívoco da nova lei.

A Lei de REM tem erros de origem e conteúdo, pois ao considerar profissionais da educação “profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação” (Art. 61, V, BRASIL, 2017a), na concepção de Bodião (2018), faz reaparecer a legislação de outros tempos, já supracitados nessa subseção, que tinha o intuito de suprir a falta de professores habilitados para disciplinas específicas, para o autor:

[...] deveria ser, no mínimo, constrangedor que, depois de vinte anos, um governo que se apresenta como o construtor de uma ponte para o futuro se proponha a lançar mão do mesmo expediente que se mostrou impróprio em passado recente. Dado o perfil das proposições desta gestão, não seria surpresa se exumassem o cadáver das “licenciaturas curtas” que, sob a mesma argumentação da falta de professores, vicejou durante a década de 1970, em pleno regime ditatorial (BODIÃO. 2018, p. 116).

Além desse retrocesso, presencia-se outro absurdo em direção à privatização de serviços educacionais, a Lei de REM versa que os entes federados incentivarão a formação de professores para atuarem na educação básica mediante programas de bolsas de iniciação à docência a estudantes matriculados nos cursos de licenciatura, **nas instituições de educação superior** (Art. 62, § 5º, BRASIL, 2017a, grifos do autor).

A retirada do termo “universidade” e “institutos superiores de educação, para inclusão das instituições de educação superior, aponta uma tendência para a privatização dos cursos de formação inicial e continuada dos professores, inclusive por meio de bolsas pagas pelo Governo Federal, ou seja, transferência de dinheiro e responsabilidade pela formação superior do âmbito público para a iniciativa privada (BODIÃO, 2018).

Ancorados nos dados do Inep (2018c, p.12), o Brasil, em 2015, tinha um total 2.364 instituições de ensino superior, desse total 2.069 eram instituições privadas, das quais 1.980 eram faculdades isoladas. Dessa forma, segundo Bodião (2018, p. 117) “[...] não é difícil identificar quem serão os beneficiados por

essa medida, o que deve ser entendido como mais um sinal de adesão à lógica da privatização do estoque de serviços públicos”.

A reforma do Ensino Médio é entendida, na concepção da CNTE (2018), como instrumento do golpe político, jurídico e midiático ocorrida no Brasil, que busca implementar o processo de privatização do ensino médio. Que traz à tona as concepções políticas do governo, denominado por Antunes (2018), como ultraliberal, que preserva os grandes interesses dominantes e impõe a destruição dos direitos trabalhistas no país.

A tendência da crescente privatização e mercantilização dos serviços educacionais é uma característica cada vez mais presente no Brasil, conforme ressalta Kuenzer (2013), os serviços educacionais sofreram os impactos da crise do capitalismo no fim do século passado e tiveram que se organizar para serem competitivas, sobretudo, na disputa pelos recursos públicos, desencadeando estratégias de reestruturação produtiva, assim com as empresas. Desse modo, nos Estados de cunho neoliberal reduzem a política de direitos e ações de filantropia:

Essa mesma lógica submete a prestação do serviço público à precarização e ao compartilhamento com a prestação dos serviços privados mediante a contratos com organizações não governamentais, o que leva as instituições que exercem funções públicas a serem regidas pelas leis do mercado (KUENZER, 2013, p.91).

Com a legalização do notório saber, observa-se uma flexibilização no tocante ao conhecimento e à contratação de professores, visto que o requerimento da formação específica na docência não é considerado com a indicação de profissionais com notório saber para atuar no ensino médio (GARCIA; CZERNISZ, 2017). Porém, para as autoras, “ensinar não exige apenas técnica: exige um saber científico que norteia atividades de ensino e que, enquanto professores, devemos nos negar a desconsiderá-lo” (GARCIA; CZERNISZ, 2017, p.575).

Para Arroyo (2014), o ensino médio em que jovens-adultos e docentes trabalham hoje, não é o mesmo das últimas quatro décadas, o atual ensino médio carrega em seu bojo um nível rígido por ter o papel de preparar para o ensino superior, vestibular, ENEM e para o trabalho. Para o autor, “[...] nem ser professor do Ensino Médio público tem o mesmo valor de ser professor do antigo Ensino

Médio” (ARROYO, 2014, p. 68). A atual imagem docente do ensino médio é ser um bom profissional que prepara os alunos para outro nível.

Entre os fatores elencados que influenciam no desenvolvimento da carreira docente, para Krawczyk (2014), existem algumas contradições que dizem respeito aos professores, entre elas destacam: absentismo pelas doenças produzidas pelo cotidiano cansativo e estressante nas escolas; pelos baixos salários e também as vezes causadas pelas necessidades individuais dos professores que não condizem com boas condições de aprendizagem, como exemplo, nas localidades mais periféricas são as que mais necessitam de profissionais experientes e motivados, todavia, as condições estabelecidas nessas localidades levam o professor a escolher regiões centrais. Esses fatores geram “[...] uma sensação nos jovens de que o professor “não está nem aí” com seu trabalho” (KRAWCZYK, 2014, p.89).

Krawczyk (2014) ressalta que os professores do ensino médio têm papel fundamental na motivação dos discentes, a autora pontua que o sentido da escola para os estudantes está vinculado com sua identificação com o professor, pela atitude docente: modo de ensinar e capacidade de estimular os alunos a novos conhecimentos. Assim sendo, pode-se compreender que a relação professor-aluno se baseia no princípio da reciprocidade, em que ambos querem ser reconhecidos pelo seu esforço.

No decorrer da história do sistema escolar, no entendimento de Arroyo (2014), houve o predomínio da visão propedêutica do ensino médio, assim como da docência e do próprio jovem, em um sistema hierarquizado, o que reforçou uma concepção etapista, que solidificou a ideia e sentido do ensino médio como etapa preparatória para o ensino superior. O autor ainda ressalta que a concepção etapista e propedêutico presente no ensino médio, relaciona-se “[...] com a concepção de tempo específico para preparação para o trabalho segmentado, para o mercado de trabalho explorado” (ARROYO, 2014, p.166).

Os desafios do ensino médio podem ser sintetizados em três palavras: expansão, universalização e democratização do conhecimento (KRAWCZYK, 2014). O desafio é ofertar uma escola democrática em sintonia com o mundo contemporâneo para toda a população, pois muitos alunos chegam ao ensino médio sem as competências necessárias para esta etapa de ensino. Para tanto, é

necessário reconstruir e dar novo sentido ao ensino médio, trazer à tona um debate crítico a essa construção histórica do ensino médio, dos currículos e docência.

[...] entender que o caráter seletivo, meritocrático do sistema escolar já vivido e a viver no Ensino Médio faz parte dos padrões segregadores de trabalho, de conhecimento, de poder, de apropriação da terra, do espaço, da justiça, de renda de que eles e seus coletivos são vítimas históricas (ARROYO, 2014, p.70).

Algo que precisa ser entendido é que “as identidades docentes e curriculares não têm por referência os educandos nas especificidades de seus tempos humanos de formação (ARROYO, 2014, p. 71). Para o autor tanto os currículos, quanto as ações docentes no ensino médio só serão inovadoras se desconsiderarem a visão etapista, propedêutica, descentralizadora da especificidade de cada tempo humano.

A atual REM busca trazer em seu bojo um currículo flexível. Nas modalidades de aprendizagem flexível, o aluno estabelece ritmo, condições e seu próprio horário de estudo, no qual, em tese, aprenderia a aprender sozinho ou em colaboração. Nessa concepção metodológica, Kuenzer (2017) ressalta que o professor se transforma em organizador de conteúdos e propostas de cursos com abordagens inovadoras, em conjunto com especialistas em tecnologia, a condição presencial é substituída pela tutoria, acompanhando a aprendizagem dos discentes. Vale ressaltar que, com a REM, a carga horária no ensino médio poderá ser contemplada em até 20% da carga horária total do ensino médio diurno e 30% do noturno na modalidade a distância, esse tema será melhor debatido na subseção 4.4.

Em princípio, a aprendizagem flexível seria resultante do avanço da base microeletrônica; reduzi-la, contudo, a essa dimensão, é uma simplificação que atende apenas a interesses de caráter ideológico. A análise acurada dessa proposta, passa ser adequada, precisa buscar raízes nas bases materiais que a geraram, o que extrapola os limites da tecnologia, atingindo as relações de produção que configuram o regime de acumulação flexível, cimentado pela ideologia pós-moderna (KUENZER, 2017, p. 338).

Assim é possível compreender que a aprendizagem flexível é uma das expressões do regime de acumulação flexível, que em seu seio carrega o princípio de distribuição desigual de conhecimento, porém com outras roupagens, como a que se verifica com a REM, dividindo o currículo em uma parte comum (BNCC) e itinerários formativos.

Regime de acumulação flexível aponta a necessidade de formar trabalhadores flexíveis, que seguem as mudanças tecnológicas atuais, em detrimento de profissionais rígidos (KUENZER, 2017). Para a autora essa política proposta pelo Banco Mundial ressurgiu com a Lei de REM, autoritária na forma e conteúdo, tendo como base a flexibilização “[...] seu eixo é a distribuição desigual e diferenciada, tanto na educação escolar, quanto na formação profissional para atender às demandas do novo regime de acumulação” (KUENZER, 2017, p. 339).

Com todas essas condições de acumulação flexível e consequente aprendizagem flexível, na concepção de Kuenzer (2017), o professor passa a ter um papel secundário no planejamento e acompanhamento de atividades, por meio da tutoria, em que o grupo de estudantes integre entre si com o apoio do professor.

Assim, a REM propõe a flexibilização, pela suposta possibilidade da escolha, por parte do discente, a um itinerário formativo que possibilite a um percurso acadêmico ou técnico-profissional, a partir do seu histórico e perspectiva de vida, subsidiado pela BNCC. A flexibilização da aprendizagem implica em uma reestruturação curricular, como estabelece a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a). Assim, para compreender melhor as particularidades da REM, na próxima subseção, analisaremos a questão do currículo “flexível” e a nova BNCC do ensino médio, com intuito de conhecer os princípios da flexibilização e como será implementada.

4.4 FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E A BNCC DO ENSINO MÉDIO

Essa subseção aborda a BNCC do ensino médio, com intuito de apresentar o novo currículo e suas implicações para última etapa da educação básica. Apresenta-se as diretrizes curriculares e nova organização do currículo do ensino

médio orientados pela promulgação da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a). Desse modo, realizar-se-á uma análise crítica e contextualizada em relação à nova configuração do currículo do ensino médio, que será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos.

Como já foi dito, a BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens a serem desenvolvidas no decorrer da Educação Básica, a qual busca garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento em consonância com o PNE. A BNCC contribuirá para o alinhamento de políticas e ações na esfera federal, estadual e municipal, no tocante à formação de professores, à avaliação, elaboração de conteúdos e estrutura física adequada para o desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017c).

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios valores que, [...], orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem compromisso com formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (BRASIL, 2017c, p. 16).

A BNCC do Ensino Médio dá continuidade ao proposto para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, busca o desenvolvimento de competências gerais que orientam as aprendizagens essenciais a serem asseguradas no ensino médio, no tocante aos itinerários formativos a serem oferecidos pelos diferentes sistemas, redes e escolas (BRASIL, 2017c). Para além da necessidade de universalizar o atendimento, o desafio do Ensino Médio na atualidade é de garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes.

Vale salientar que a BNCC relativa ao Ensino Médio, aprovada em 04 de dezembro de 2018, está organizada em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, segundo a LDB (Art. 35-A, BRASIL, 1996a). Vale ressaltar que na BNCC são definidas

competências direcionadas para cada área do conhecimento, que orientam os itinerários formativos. O quadro 17 apresenta as competências específicas para cada área de conhecimento da BNCC do ensino médio.

Quadro 17: Competências específicas das áreas do conhecimento: BNCC do Ensino Médio

Área de conhecimento	Competências específicas (foco da área)
Linguagens e suas Tecnologias	Ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens, na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações, na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias.
Matemática e suas Tecnologias,	Os estudantes devem utilizar conceitos, procedimentos e estratégias não apenas para resolver problemas, mas também para formulá-los, descrever dados, selecionar modelos matemáticos e desenvolver pensamento computacional, por meio da utilização de diferentes recursos da área.
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Propõe que os estudantes possam construir e utilizar conhecimentos da área para argumentar, propor soluções e enfrentar desafios locais e/ou globais, relativos às condições de vida e ao ambiente.
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Concentra-se na análise e na avaliação das relações sociais, dos modelos econômicos, dos processos políticos e das diversas culturas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2018), baseado na Base Nacional Comum Curricular preliminar do Ensino médio (BRASIL, 2017c).

A definição das competências e habilidades para o Ensino Médio articula-se às aprendizagens estabelecidas para o Ensino Fundamental, com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral dos estudantes, atendendo às finalidades dessa etapa e contribuindo para que cada um deles possa construir e realizar seus projetos de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania (BRASIL, 2017c).

Segundo Oliveira (2018), a perspectiva meritocrática de educação, assumida pelo governo Temer gerou a política educacional do país, como, por exemplo, as propostas na BNCC que desencadeiam a exclusão social na medida em que responsabiliza os próprios estudantes pelo fracasso que é do sistema, incapaz de se adaptar às necessidades e possibilidades de grandes segmentos da população, produzindo a exclusão por meio dos reducionismos que a reafirmam e provocam, deixando de lado os mais necessitados, atestado pelo

bom rendimento, dos mais fortes. Neste sentido, Garcia e Czernisz (2017, p.570) argumentam que:

[...] as redefinições curriculares do Ensino Médio têm sido realizadas em momentos bastante estratégicos para direcionamento da sociedade brasileira, explicitando os interesses governamentais acoplados aos intentos de perpetuação capitalista.

O currículo, de acordo com Saviani (2016), é compreendido como a relação de disciplinas que constituem um curso ou a relação dos conteúdos que compõem uma disciplina, no que coincide com o termo programa. Para o autor, o currículo representa a própria escola em funcionamento, ou seja, conjunto de atividades centrais desenvolvidas pela instituição escolar.

De acordo com Arroyo (2014), as escolas e os currículos não são apenas ambientes que contêm conhecimentos produzidos por cada disciplina, são locais onde trabalham e chegam indivíduos que também produzem conhecimentos, ambiente de encontro de diferentes experiências sociais, de indagações e leituras de mundo que precisam ser reconhecidas e sistematizadas. Para pensarmos em outros currículos, faz-se necessário reconhecer a pluralidade de saberes e conhecimentos, assim como a pluralidade epistemológica do nosso mundo, principalmente a pluralidade cultural que chega às escolas. Para isso, é preciso conhecer a condição juvenil na diversidade de formas de vivê-la, em sua relação com a sociedade.

No entender de Lopes (2018), mesmo que muito bem detalhado, o currículo é interpretado de formas diferentes nas escolas, sendo assim, uma base curricular, por mais detalhada e explícita que seja, será lida contextualmente de formas diferentes, pois cada escola tem profissionais diferentes, com formações distintas, histórias e condições de vida diversas por parte dos alunos, sendo assim, o contexto faz o currículo ser interpretado de maneira distinta.

Além do exposto, Carvalho, Sales e Sá (2016) ressaltam que as mudanças no mercado de trabalho, com a descentralização, a flexibilização e a globalização econômica adentram nos currículos, como uma constatação do advento de uma nova ordem mundial.

Apesar da BNCC do ensino médio não constituir o currículo, define as aprendizagens fundamentais a serem asseguradas aos estudantes e orienta a reelaboração dos currículos e propostas pedagógicas, no tocante à organização dos itinerários formativos. As escolas devem construir seus currículos e propostas pedagógicas e devem considerar as características da região e suas necessidades de formação e as demandas dos alunos (BRASIL, 2017c).

Segundo a DCNEM de 2013, para garantir a permanência do jovem na escola, os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes opções, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que melhor atenda a seus interesses, aspirações e necessidades (BRASIL, 2013c).

Mediante a organização do EM por meio da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), essa etapa do ensino terá uma parte comum e outra parte será organizada em cinco itinerários formativos: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional.

Os itinerários formativos devem ser entendidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, que possibilite opções de escolha para os discentes. Desse modo, a flexibilidade deve ser o princípio norteador, de modo a assegurar as competências definidas na BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2017c). De acordo com a BNCC do Ensino Médio:

Os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes. Nesse contexto, **os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes.**

Aliás, **a flexibilidade deve ser tomada como princípio obrigatório pelos sistemas e escolas de todo o País, asseguradas as competências e habilidades definidas na BNCC do Ensino Médio**, que representam o perfil de saída dos estudantes dessa etapa de ensino (BRASIL, 2017c, p. 471, grifos do autor).

Segundo Kuenzer (2017), do ponto de vista ontológico, a REM responde ao alinhamento da formação ao regime de acumulação flexível. O discurso de

flexibilização intensificou-se nessa década, particularmente no tocante ao ensino médio, e novas mediações das práticas pedagógicas por meio das novas tecnologias da informação e comunicação. Tal fato se justifica pela necessidade de atender as demandas de uma sociedade mais exigente e competitiva.

Esse princípio de flexibilidade não é novo, para Ferreti e Silva (2017), as primeiras DCNEM de 1998 afirmavam ser necessário adequar a educação às mudanças no setor produtivo e preparar os jovens para a flexibilização das relações e do mercado de trabalho. Na concepção de Silva (2018), as propostas apresentadas como novas, referentes à BNCC e a REM, compõem o velho discurso e finalidades que envolvem a educação básica nos dois últimos decênios.

As DCNEM, de 2013, apontam que o currículo tem que ser elaborado em razão das características do seu meio assim como dos seus alunos, não limitando-se às aulas das várias disciplinas (BRASIL, 2013c).

O percurso formativo, deve nesse sentido, ser aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas, também, conforme cada projeto escolar estabelecer, **outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos** (BRASIL, 2013c, p. 27, grifos do autor).

Entre as justificativas para mudança curricular do Ensino Médio, está o baixo desempenho dos discentes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em que a estrutura curricular de 13 disciplinas considerada excessiva, seria a responsável pelos resultados baixos e desinteresse, assim a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando como modelo os países com melhor desempenho no PISA (FERRETI; SILVA, 2017).

O entendimento de aprendizagem flexível, oferta princípios para justificar a flexibilização curricular do ensino médio, entre eles “[...] as críticas ao modelo único para os alunos com diferentes trajetórias” (KUENZER, 2017, p. 337). Todavia, a autora salienta que a aprendizagem flexível incide a expressão real do projeto pedagógico da acumulação flexível, que, de forma velada, permanece a distribuição desigual do conhecimento, entretendo, de maneira diferente.

[...] o discurso de acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade de formação de profissionais flexíveis, que acompanham as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade de produção científico-tecnológica contemporânea, em vez de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados por meio da experiência. Para que essa formação flexível seja possível, propõe-se a substituição da formação especializada, adquirida em cursos de educação profissional e tecnológica, por uma formação mais geral (KUENZER, 2017, 339).

Conforme exposto outrora, o currículo do novo ensino médio terá uma parte comum e outra será organizada em itinerários formativos. A parte comum, no entendimento de Kuenzer (2017b), terá caráter genérico pela duração curta de 1.800 horas a ser complementada por áreas específicas ou educação técnica e profissional aligeirada, que inclui certificação e reconhecimento de competência “experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar” e “cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias” (Art. 36, § 11, II, VI, BRASIL, 2017a).

Para Silva (2018), a expressão textual “até” 1.800 horas retoma a denominação presente nos Parâmetros de Diretrizes Curriculares do Ensino Médio dos anos 1990 em valor de sua proximidade com a ideia de competição e de competitividade. Esse discurso volta à tona em meio às mesmas justificativas de que “[...] é necessário adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do “mundo do trabalho”, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional” (SILVA, 2018, p.11), isso por conta da aproximação do discurso de competição e competitividade.

Por meio da conjuntura da flexibilidade, tem-se o imperativo de que importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade (KUENZER, 2017).

O discurso da necessidade de elevação dos níveis de conhecimento e da capacidade de trabalhar intelectualmente, quando adequadamente analisado a partir da lógica da acumulação flexível, mostra que caráter concreto: a necessidade de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que, combinadas em células, equipes, ou mesmo linhas, atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, asseguram os níveis desejados de produtividade, por meio de processos de extração de mais-valia

que combinam as dimensões relativa e absoluta (KUENZER, 2017, p. 341).

Essa realidade está presente na atual Legislação Trabalhista do Brasil que, por meio da PL N° 6.787/2016 (BRASIL, 2016d), Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) trouxe à tona o Trabalho em Regime Parcial (Art. 58-A, BRASIL, 2016d), que legaliza o subemprego no país, beneficiando os empresários em detrimento aos trabalhadores.

A autora ainda tece críticas em relação à Lei n° 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), pois a proposta denominada flexível de educação, cabendo desenvolver competências ao longo da vida, categoria central da acumulação flexível, não trata do aligeiramento com a relevância que se deve e ainda explana que:

[...] se o trabalhador transitará, ao longo da sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em educação profissional especializada, como já propunha o Banco Mundial como política para os países pobres desde a década de 1990 (KUENZER, 2017, p. 339).

A expressão ao longo da vida, de acordo com Czernisz (2010), faz parte do projeto societário que possibilita formar sociabilidades que contribuirão para amplificar o processo de acumulação do sistema capitalista. A autora ainda ressalta que:

[...] as propostas para formação ao longo da vida e as propostas para formação do empreendedor vão responder às necessidades de um tempo cuja implementação tecnológica promoveu um processo de reestruturação de forças produtivas, em que postos de trabalho deixaram de existir e outros que requerem menor número de trabalhadores foram criados. Derivam daqui formas desregulamentadas do trabalho que, precarizado, deveriam atender às necessidades de sobrevivência, cabendo ao trabalhador a urgência em encontrar formas para sobreviver num contexto de possibilidades questionáveis (CZERNISZ, 2010, p.21).

Desse modo, a educação é estimada como necessária ao longo da vida para a formação profissional e para formação que requeiram valores pacificadores da humanidade, além disso, tem por objetivo educar o indivíduo para que consiga, por meios próprios, solucionar situações de sobrevivência (CZERNISZ, 2010).

Desse modo, desenha-se a finalidade do ensino médio que é de preparar os jovens para ingresso no mercado de trabalho, tanto para conter a pressão por acesso à educação superior, tanto para atender às demandas do setor produtivo; assim a oferta e a organização curricular necessitam se adequar às condições de eficiência inspirados no âmbito da organização mercantil, por este motivo, tornar-se-ia necessário “flexibilizar” o currículo, dividindo-o (SILVA; SCHEIBE, 2017).

No dia 07 de novembro de 2018, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, tal documento estava em debate pelo órgão em paralelo a discussão da BNCC do ensino médio que atualizou o seu formato. As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, foi homologada pelo MEC em 20 de novembro de 2018. O quadro 18 aponta os principais pontos abordados pelas Diretrizes.

Quadro 18: Principais pontos das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

Ponto abordado	Aspectos das Diretrizes
Currículo	Os currículos serão compostos por formação geral básica (contemplada pela BNCC) e itinerário formativo. A formação geral básica é composta pelas competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) organizadas por áreas de conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias.
Carga horária	A formação geral básica deve ter carga horária total máxima de 1.800 horas, que podem ser divididas entre todos os anos do Ensino Médio ou somente em parte deles (com exceção dos estudos de Língua Portuguesa e Matemática).
Interdisciplinaridade	A interdisciplinaridade é reforçada em diferentes momentos. Estudos e práticas de diferentes disciplinas (Língua Portuguesa e língua materna para as comunidades indígenas, Matemática, Geografia, Arte, Educação Física, História, Sociologia, Filosofia e Língua Inglesa) devem ser contemplados, "sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento.
Língua estrangeira	Outras línguas estrangeiras podem ser oferecidas em caráter optativo, assim como a oferta de outras "competências eletivas complementares" também podem ser oferecidas pelas redes de ensino que quiserem, como forma de ampliar a carga horária dos itinerários.
Temas transversais	Os temas que devem ser abordados de maneira transversal são: respeito ao idoso, direitos das crianças e dos adolescentes, educação para o trânsito, educação ambiental, educação alimentar, educação em direitos humanos e educação digital.
Itinerários formativos	Há cinco possibilidades de itinerários formativos que podem ser organizados pelas instituições (quatro se aprofundando em cada uma das áreas de conhecimento e um quinto focado em formação

	técnica e profissional). Todos os municípios devem oferecer pelo menos dois itinerários de áreas diferentes, e diferentes instituições de ensino podem criar parcerias para garantir a oferta de diferentes itinerários. Os estudantes poderão optar por mudar de itinerário ao longo do Ensino Médio (desde que haja oferta em sua escola ou rede) ou cursar mais de um de maneira concomitante ou sequencial.
Eixos estruturantes dos itinerários formativos	Os itinerários formativos têm quatro eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Entre esses quatro, pelo menos um deve ser indicado para estruturar o itinerário.
Progressivo aumento da carga horária	O Ensino Médio noturno continua com, no mínimo, quatro horas de aula por dia letivo. A diferença é que, até 2022, a carga horária anual deve ser ampliada de 2.400 horas (800 por ano) para 3.000 (a mesma carga que o ensino diurno). No Ensino Médio diurno, a carga horária deve ser ampliada gradativamente até chegar a 1.400 horas anuais.
Ensino a distância	O ensino a distância pode contemplar até 20% da carga horária total do Ensino Médio diurno e 30% do noturno. Isso equivale a 200 horas anuais para as turmas diurnas e 300 horas para as turmas da noite. A recomendação é que ele seja utilizado nos itinerários formativos, mas é possível aplicá-lo na formação básica. Na Educação de Jovens e Adultos, é possível oferecer até 80% de sua carga horária a distância, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos.
Atividades complementares	Os sistemas de ensino podem aceitar atividades que os estudantes realizem fora da escola como complementares à carga horária tanto da formação básica quanto dos itinerários. Aulas, cursos, estágios, oficinas, atividades de extensão, pesquisa de campo, participação em trabalhos voluntários e outras atividades, inclusive a distância, devem ser avaliadas e reconhecidas como parte da carga horária.
Notório saber	Profissionais com "notório saber" podem atuar como docentes do Ensino Médio apenas no itinerário de formação técnica e profissional para ministrar conteúdos relacionados com sua formação ou experiência profissional.
Avaliação	O Exame Nacional do Ensino Médio será reformulado para acontecer em duas etapas: uma que terá como referência a BNCC e outra que utilizará os Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos (cuja elaboração está a cargo do Ministério da Educação).

Fonte: Elaborado pelo autor (2018, grifos do autor), com base nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Ensino Médio.

Por meio do quadro 18, é possível perceber que as alterações estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2018), servem como orientação para elaboração dos currículos nas escolas que ofertam o ensino médio, essas Diretrizes dão suporte e detalhamento de conteúdos e competências a serem alcançadas. As Diretrizes serão basilares para o processo de implementação da REM.

Todavia, a REM vem sendo encaminhada de forma perversa, que de certa forma, preocupam os estudantes dessa etapa de ensino, assim como os professores, visto que as condições estabelecidas vêm sendo impostas, sem participação popular. Quando ocorreram as audiências públicas³⁵ para debater a BNCC do Ensino Médio, sob um ambiente conturbado, verificou-se uma série de críticas quanto ao conteúdo e a imposição de tal reforma, o que aponta falta de legitimidade do processo que determina o futuro da escola de nível médio em discordância de quem a constrói diariamente (ANPED, 2018). De acordo com a CNE (2018, p. 51), “[...] a regulamentação da BNCC poderá significar o desmonte total da escola pública de ensino médio”.

Entre os pontos abordados no quadro 18, chama-nos atenção a espantosa proposta aprovada e homologada pelo CNE por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de ofertar parte da educação de ensino médio a distância: o ensino a distância pode contemplar até 20% da carga horária total do Ensino Médio diurno e 30% do noturno (BRASIL, 2018). A atual conjuntura brasileira mostra-nos que nem todos os cidadãos tem acesso à internet para utilizar as plataformas digitais de educação, segundo a reportagem realizada por Daniel Silveira no site do G1 em 24 de novembro de 2017, pouco mais de 63% dos domicílios brasileiros tinham acesso à internet (G1, 2017).

Ainda é importante salientar que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio oferta subsídios legais em consonância com a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) para que parte das vagas para cursar ensino médio ocorra pela iniciativa privada, por meio da legalização da oferta do ensino médio a distância. Neste sentido, para Silva (2018), faz-se presente a mercantilização da educação por meio da oferta da educação a distância e do itinerário de educação técnica e profissional.

Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação” (Art. 36, § 11, BRASIL, 2017a).

35 As audiências públicas para o debate da BNCC ocorreram em Florianópolis (11/05/2018), Fortaleza (05/07/2018) e Brasília (14/09/2018). As audiências agendadas para São Paulo (08/06/2018) e Belém (10/08/2018) foram canceladas por conta de protestos.

A palavra competência é reconhecida na BNCC do ensino médio como “mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017c, p.8).

Segundo Silva (2018), a questão da competência como base para formação humana, viabiliza a organização de currículos na escola pautados em critérios como eficiência e produtividade. Sendo assim:

Por essa razão é possível afirmar que têm como finalidade última a administração da formação. A formação torna-se administrada quando está sujeita ao controle, se guia exclusivamente por interesses externos aos indivíduos e subordina-se a interesses definidos pela lógica mercantil (SILVA, 2018, p.12)

No entendimento de Silva e Scheibe (2017), a realização de parcerias público-privadas, previstas na formação técnica e profissional e também para a realização de convênios para oferta de cursos a distância, simboliza a mercantilização do ensino médio brasileiro.

Também aqui se faz presente a mercantilização da educação básica, que passa a compor não apenas a definição das finalidades e concepções que orientam os processos formativos escolares, mas também o financiamento público para a oferta privada da educação. Configura-se, assim, a hegemonia de uma perspectiva pragmática e mercantilizada do ensino médio público (SILVA E SCHEIBE, 2017, P. 27).

Além do exposto, a legalização do notório saber, no entendimento de Kunezer (2017b), concretiza-se a precarização na formação e contratação de professores, em um processo de desprofissionalização. Ao reconhecer o conhecimento tácito do docente em substituição a uma formação adequada, fecha-se um círculo da precarização dos processos educativos.

No entender de Coelho e Souza (2018), o notório saber legalizado na Lei de REM atua em conjunto com as mudanças que o âmbito da organização do trabalho tem passado.

O caráter polissêmico do conceito de notório saber reproduzido no referido documento, age em favor da dinâmica de constantes reformulações pelas quais os modelos de organização do trabalho têm passado. Nesse contexto, tem se promovido um processo de

desmantelamento das tessituras sócio-históricas imanentes ao trabalho que estimulam a competitividade e adaptação do sujeito frente às constantes transformações no sistema produtivo (COELHO; SOUZA, 2018, p.51).

Silva (2018) destaca que o notório saber institucionaliza a precarização do trabalho docente. “[...] terceirizar pois a escola não será mais local de aprendizagem para muitos estudantes! E o desejo de privatizar a escola pública é o que está por trás dessa ação insana dos que comandam o golpe institucional no Brasil” (CNTE, 2018, p. 49).

A ANPED emitiu uma Moção de Repúdio à aprovação de diretrizes para o Ensino Médio pelo CNE e faz um alerta para as consequências desastrosas que afetam a formação dos jovens no Brasil.

ANPED. Moção de Repúdio à aprovação de diretrizes para o Ensino Médio pelo CNE.
--

No sétimo dia do mês de novembro de 2018 o Conselho Nacional de Educação aprovou novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em substituição à Resolução CNE/CEB 02/2012. A justificativa para isso foi a da adequação das DCNEM ao que está disposto na Lei 13.415/17, lei da reforma do Ensino Médio, e que teve origem na Medida Provisória 746/16. Esse conjunto de ações possui em comum um modus operandi autoritário e carregado de arbitrariedades, marcado pela ausência de amplo debate com a sociedade em assunto que a afeta diretamente, sobretudo aos mais de 10 milhões de jovens em idade de cursar esta etapa da educação básica. Vale lembrar, ainda, o conturbado processo que marcou a realização das cinco audiências públicas que trataram da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, duas delas ocupadas por educadores e estudantes e outras três em que a quase a totalidade de manifestações foram de críticas ao texto produzido pelo MEC e evidenciaram, mais do que o desagrado, a falta de legitimidade de um processo que toma decisões sobre a escola à revelia de quem a faz cotidianamente (ANPED, 2018, p.1).
--

Por meio da moção de repúdio emitida pela ANPED, é possível verificar a insatisfação dos pesquisadores em educação pela forma de condução e conteúdo da BNCC e da Lei de REM, que apresenta em seu seio medidas impopulares que solapam uma educação igualitária e de qualidade para os estudantes brasileiros.

Na concepção de Silva e Scheibe (2017), o novo formato do currículo do ensino médio tem o efeito da negação do direito à formação básica comum, o que pode acentuar as desigualdades educacionais, indo na contramão da propaganda governamental disseminada nos meios de comunicação, haja vista que não serão os estudantes a escolher o itinerário a cursar, pois a distribuição desses itinerários pelas escolas está a cargo dos sistemas educativos (Art. 36 § 5º, BRASIL,

2017a). Nesse sentido, Kuenzer (2017) ressalta que o itinerário cursado pelo estudante reduz as possibilidades de ingresso em processos seletivos para áreas diferentes da cursada, o que levará os alunos a buscarem cursos preparatórios, incentivados pela nova proposta.

No entendimento da CNTE (2018), os únicos que ganham com a BNCC do governo Temer são os grupos empresariais da educação que buscam submeter a educação de ensino médio aos ditames do mercado, que miram o lucro na venda de apostilas, livros e nas formações dos profissionais da educação. Ainda segundo a CNTE (2018), o que nos resta é resistir a BNCC, com intuito de elencar conteúdos mais pertinentes para realização de uma educação de qualidade.

Segundo Almeida e Batista (2016), o currículo é a representação dos interesses decorrentes das relações sociais de poder, o qual constitui identidades sociais e individuais, a fim de reforçar e legitimar as relações de poder existentes. Assim, para as autoras, os grupos reprimidos tendem a permanecer submetidos às normas estabelecidas e ao conformismo da sua condição social, reproduzindo as relações de poder.

Para Garcia e Czernisz (2017), as mudanças com a aprovação da REM, além de autoritárias, propõem a redução do conhecimento para os estudantes da classe trabalhadora, que têm como centro do seu processo formativo a instituição escolar pública.

A atual REM, no entendimento de Kuenzer (2017), associa-se ao regime de acumulação flexível e possui o objetivo de formar trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio da formação geral ofertada por itinerários formativos, inclusive por meio da educação técnica e profissional. Tal itinerário, na concepção de Salvino e Macedo (2016), tende a induzir os estudantes menos favorecidos financeiramente à inserção profissional em detrimento do prosseguimento dos estudos.

[...] a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado [...]. Para alguns, significará exercer trabalhos qualificados e criativos; esses não serão atingidos pela reforma do ensino médio porque dispõem, em face

de sua origem de classe, de outros espaços de formação, que não a escola pública. Para a maioria dos trabalhadores, contudo, ser multitarefa significará exercer trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados, que não necessitam de formação qualificada, mas provavelmente de certificados ou reconhecimento de competências, o que o atual ensino médio talvez atenda (KUENZER, 2017, p. 341 e 342).

Arroyo (2014) também analisa um padrão que se configura no ensino médio, no qual as profissões mais superiores entram em um mercado sofisticado, que exige preparo por seu caráter escasso, impondo a lógica do mérito, ou seja, da seletividade e segregação. Assim, do ensino médio é exigida a lógica classista, preparar poucos com mérito, ao invés de reconhecê-lo como direitos de todos os jovens. Neste sentido, o autor expõe que:

O ensino médio e seus currículos têm dificuldade de se afirmar como campo de direitos, e os docentes têm dificuldade de se identificar como profissionais de direitos. Terminam incorporando essa cultura seletiva, meritocrática, segregadora inerente às relações sociais do mercado de trabalho. Até os jovens trabalhadores, populares que lutam pelo acesso e permanência no Ensino Médio, são obrigados a incorporar essa lógica do mérito ou terminarão incorporando ou reforçando a identidade social de sem-mérito, como destinatários à segregação. As camadas médias e altas incorporam essa identidade social meritocrática do trabalho e do Ensino Médio e pagam caro por adaptar seus filhos a essas exigências. A escola pública se debate entre uma qualidade meritocrática ou pública, de direitos – espaço de garantia de direitos ou de disputa de mercado. É difícil reconhecer os jovens como sujeitos de direitos se o Ensino Médio se pensa como espaço de mercado (ARROYO, 2014, p.167).

Em síntese, “o ideário da escola democrática entra em contradição com a prática da escola meritocrática. O Ensino Médio opera nessa lógica seletiva” (ARROYO, 2014, p. 177). Para o autor, o trabalho precisa ser abordado como princípio humanizador, ao passo que a exploração é um fator desumanizador. Então, para construir currículos do ensino médio, é necessário dar foco ao “trabalho, à formação intelectual, cultural, a conhecer os fundamentos científicos dos processos de produção e do trabalho produtivo, um direito dos jovens-adultos trabalhadores” (ARROYO, 2014, p.168).

Esses princípios vão na contramão de um currículo adestrador com competências fragmentadas. Faz preciso trazer à tona a história das resistências,

de formas de emancipação social e construção de outras relações. Segundo Arroyo (2014, p.171), os jovens têm direito a conhecimentos sistematizados sobre “as relações sociais, sobre suas lutas por terra, teto, escola, universidade, diversidade e equidade”, esses conhecimentos de história de luta, devem fazer parte dos currículos do ensino médio.

Para Almeida e Batista (2016), o currículo vem sendo movido pelo poder econômico e não pelo sistema educacional, por isso muitas vezes esse documento chega pronto às escolas e aos locais de formação de professores, que basicamente são impostos aos profissionais. As autoras salientam que o conhecimento não deve ser entendido como mercadoria, em consequência, o currículo deve ser organizado de acordo com as necessidades reais, sociais e globais.

Desse modo, “[...] reconhecer a necessidade de oferecer possibilidades diversas/plurais de proposta e experiência curricular a alunos diferentes/desiguais é necessário para promover a equalização social e a redução das desigualdades” (OLIVEIRA, 2018, p.57). Em suma, os currículos sem conhecimentos inovadores continuarão negando o direito ao conhecimento, cultura e a formação humana.

Como pode-se perceber, o desenvolvimento da pedagogia flexível, especialmente no ensino médio, contempla as demandas do atual regime de acumulação flexível; a falta de diálogo com a sociedade e os embates ocorridos por divergências de opiniões no transcorrer do tempo entre proposta até a aprovação, causada na articulação entre Estado e setores privados, comprovam a força das bases materiais na estruturação das políticas públicas na acumulação flexível (KUENZER, 2017).

Com o objetivo de conhecer melhor o viés da REM, na próxima subseção analisar-se-á a relação dos itinerários formativos com a escolha da profissão do estudante do ensino médio, procura-se estudar a relação do jovem com o trabalho e entender as futuras perspectivas de competências e empregabilidade dos jovens brasileiros.

4.5 ITINERÁRIO FORMATIVO E A ESCOLHA DA PROFISSÃO: O FUTURO DO JOVEM NO BRASIL

Nessa última subseção, procura-se analisar a relação do itinerário formativo com a escolha da profissão do estudante do ensino médio. O objetivo é entender na atual conjuntura do Brasil a relação do jovem com o trabalho. Como subsídio, analisaremos o documento “Competências e empregos: uma agenda para a juventude” organizado em 2018 pelo Grupo BM, com intuito de verificar as diretrizes e principais desafios referentes às competências e empregabilidade dos jovens no Brasil.

A CF de 1988 definiu, nos artigos 227, 228 e 229, a criança e o adolescente como prioridade absoluta, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e objetos de proteção integral, na perspectiva da universalidade dos direitos (BRASIL, 1988). Outro aparato legal criado em 1990 foi a Lei 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - que expressa um novo ordenamento jurídico-legal para a criança e o adolescente. O ECA é a legislação que explicita a implementação da proteção integral constitucionalmente estabelecida no artigo 227. Desse modo, estabelece medidas concretas para assegurar os direitos de crianças e adolescentes. Responsabiliza nominalmente a família, a comunidade, a sociedade e o Estado pelo bem-estar e saudável desenvolvimento da infância e da juventude (BRASIL, 1990).

Contudo, para Carvalho (2009), por ser contemporâneo à década do ajuste neoliberal, poucas foram as realizações na retaguarda de políticas sociais propostas pelo ECA.

[...] a doutrina da proteção integral exigia a concretização de uma infraestrutura de instituições e de serviços capazes de evitar que a criança e o adolescente ficassem submetidos a situações que pudessem privá-los dos direitos previstos. O momento político e econômico, porém, foi de enxugamento, desqualificação e privatização do aparato estatal, o que dificultou o acesso à saúde, à educação e aos serviços sociais de maneira geral. Nesse período, houve extinção de organizações históricas no trato da infância pobre, como a Legião Brasileira de Assistência (LBA) e o Centro Brasileiro da Infância e Adolescência (CBIA). Intensificaram-se as terceirizações de serviços públicos e a proliferação de organizações privadas que lançam mão de

recursos do Estado para a execução de políticas para crianças e jovens (CARVALHO, 2009, p. 65-66).

Os anos 1990 foram marcados pela luta dos setores progressistas da sociedade pela regulamentação dos direitos apontados na CF. Diversos setores sociais como organizações não-governamentais, organizações públicas, privadas e religiosas se organizaram e mobilizaram a elaboração de programas e políticas para a juventude que superassem as previstas no ECA, sobretudo para a juventude (15 a 29 anos), inclusive para iniciação profissional, mas também em outras áreas (CARVALHO, 2009).

A Secretaria Nacional de Juventude criada em 2004 é a responsável pela formulação, articulação e controle de programas e projetos, na esfera federal, voltados aos jovens entre 15 e 29 anos. A atual legislação que ampara a juventude é a Lei nº 12.852/2013 que institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Nessa Lei, são considerados jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade (Art. 1º, § 1º). Ainda vale destacar o Capítulo II sobre os direitos dos jovens que abarca do Art. 4º até o 38 e contempla o direito à Cidadania, à Participação Social e Política e à Representação Juvenil; à Educação; à Profissionalização, ao Trabalho e à Renda; à Diversidade e à Igualdade; à Saúde; à Cultura; à Comunicação e à Liberdade de Expressão; ao Desporto e ao Lazer; ao Território e à Mobilidade; à Sustentabilidade e ao Meio Ambiente; à Segurança Pública e ao Acesso à Justiça (BRASIL, 2013b).

Dentre os direitos dos jovens, está o acesso e permanência na escola, ou seja, o direito à educação básica, obrigatória e gratuita e também a educação profissional e tecnológica articulada ao trabalho e ciência (Art. 9º, BRASIL, 2013b). De acordo com Corrochano (2014), a ideia da instituição escolar enquanto preparação para o trabalho e a conseqüente necessidade de inserção no mercado de trabalho ao fim da escola básica ou da educação superior é recente na história.

A REM tem como plano de fundo antecipar a entrada dos jovens no mercado de trabalho de modo a desafogar o ensino superior. No entender de Silva (2018), a BNCC do novo ensino médio traz em seu bojo o resgate de um

empoeirado discurso em que as proposições curriculares com base em competências, prevalece uma concepção de formação humana caracterizada pela adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania.

Conforme explanado outrora, a REM é marcada por ofertar uma parte do currículo flexível, ou seja, o estudante poderá escolher um itinerário formativo para cursar. Todavia, para Bodião (2018), é necessário assegurar, para os estudantes do ensino médio noturno, o mesmo currículo a ser desenvolvido nas classes do diurno, sob pena de estarmos deixando de cumprir a CF.

A implementação dos itinerários formativos, nas atuais condições em que funcionam as escolas públicas brasileiras, abre a possibilidade delicada de permitir aos gestores das escolas que, na situação de não terem professores com formações adequadas em todas as disciplinas das matrizes curriculares, adotem as soluções que lhes sejam, operacionalmente, mas confortáveis, quais sejam: **as exclusões dos itinerários formativos compostos pelos conteúdos escolares que lhes faltam profissionais**; o contrassenso dessa situação é que, ao invés de propor alternativas para as superações das precariedades que vicejam nas escolas públicas, a Lei nº 13.415/2017 pode estar criando mecanismos que ajudarão a legaliza-las (BODIÃO, 2018, p. 114, grifos do autor).

Como é possível observar, os itinerários formativos a serem ofertados serão definidos pelos sistemas de ensino, de acordo com suas condições concretas, que no entender de Kuenzer (2017), levará à restrição das possibilidades de escolha do estudante, assim, vai na contramão da flexibilidade e liberdade de escolha divulgado nas propagandas do Governo Federal, conforme já explanado.

Para Corrochano (2014), a relação dos jovens com o trabalho no Brasil é marcada por muitas desigualdades e o ensino médio é um ambiente significativo para demonstrar esse fenômeno. A entrada precoce dos jovens no precarizado mercado de trabalho e o adiantamento da entrada em trabalhos estáveis, na concepção de Arroyo (2014), marcam a condição juvenil de parte dos segmentos de jovens.

Para uns, o tempo no Ensino Médio é vivido como etapa de formação e preparação para o acesso à universidade, ficando o

trabalho como um projeto para depois da conclusão do Ensino Superior. Porém para a maior parte daqueles que tiveram acesso a esse nível de ensino nas duas últimas décadas, a realidade de trabalho, de bicos ou de constante se virar para ganhar a vida combinam-se às suas vidas de estudantes (CORROCHANO, 2014, p. 206).

De acordo com os Indicadores Sociais do IBGE (2015), do total de estudantes na faixa entre 18 e 24 anos, uma parcela de 32,9% frequentava o Ensino Superior em 2004. Em 2014, dos estudantes dessa mesma faixa etária, 58,5% estavam cursando o ensino superior. Os dados da pesquisa do IBGE foram calculados com base no número de estudantes, e não no total de jovens – o que incluiria também os que não estudam. Por meio dos dados do IBGE, é possível perceber que houve um aumento significativo do percentual dos jovens que frequentaram o ensino superior em uma década, todavia, boa parcela dos jovens ao concluírem o ensino médio ainda não frequentavam e não frequentam o ensino superior.

A situação dos jovens ainda é complexa no tocante à realidade no mercado de trabalho, de acordo com Corrochano (2014, p. 209), “[...] a incerteza, crise, transformações, adquirem força quando consideramos a dimensão do trabalho, especialmente em sua forma assalariada”. Ainda, a autora ressalta que os jovens enfrentam taxas de desemprego mais elevada se comparado aos adultos.

Desde 2008, com a nova crise estrutural do capital, presenciamos a expansão do processo de precarização estrutural do trabalho que levou ao aumento da exploração da força de trabalho, o desemprego, a informalidade, terceirização e flexibilização (ANTUNES, 2018).

Segundo os dados dos Indicadores Sociais do IBGE (2015), a taxa de desocupação dos jovens de 16 a 24 anos era de 16,6%, enquanto que no grupo de 25 a 39 anos era de 6,3%. Conforme Corrochano (2014), para conseguirem manter-se no emprego, os jovens submetem-se a longas jornadas de trabalho, para o IBGE (2015), em média 26,5% trabalham até 39 horas por semana, 46,9% de 40 a 44 horas e 26,7% trabalham 45 ou mais horas. Além do exposto sobre as longas jornadas é comum no âmbito do emprego no Brasil a realidade da flexibilização trabalhista.

Em um universo em que a economia está sob o comando e hegemonia do capital financeiro, as empresas buscam garantir seus altos lucros exigindo transferindo aos trabalhadores e trabalhadoras a pressão pela maximização do tempo, pelas altas taxas de produtividade, pela redução dos custos como os relativos à força de trabalho, além de exigir flexibilização crescente dos contratos de trabalho. Nesse contexto, a terceirização vem se tornando a modalidade de gestão que assume centralidade na estratégia empresarial, uma vez que as relações sociais estabelecidas entre capital e trabalho são disfarçadas em relações interempresas, baseadas em contratos por tempo determinado, flexíveis, de acordo com o ritmo produtivo das empresas contratantes [...] (ANTUNES, 2018, p. 32).

A consequência disso é a desestruturação do trabalho e dos direitos trabalhistas, precarizando a condição de vida da classe trabalhadora. Existem os jovens que não conseguem emprego com carteira assinada, novas formas de contrato passam a fazer parte de sua rotina como o trabalho temporário e o trabalho em tempo parcial (CORROCHANO, 2014). Segundo Antunes (2018) a terceirização assume cada vez mais destaque no processo de corrosão do trabalho e de seus direitos, com rendimentos laborais menores, jornada de trabalho longa e vicissitudes diárias que decorrem da burla legislação social protetora do trabalho.

De acordo com o Indicador Social do IBGE (2015), a proporção de pessoas com mais de 16 anos que contribuem para previdência social com emprego sem carteira era de 24%, enquanto que os trabalhadores domésticos sem carteira assinada representavam uma proporção de 14% e trabalhadores por conta própria 27,7%. De acordo com o BM (2018), nos países da OCDE, quase um quarto dos trabalhadores entre 15 e 24 anos tinham empregos temporários em 2012.

No entender de Antunes (2018), vivencia-se na atualidade a era da financeirização e da mundialização do capital em âmbito global, introduzindo uma nova divisão internacional do trabalho, que aponta uma tendência de intensificar os níveis de precarização e informalidade e o resultado dessa processualidade é que em todos os espaços possíveis, o capital converte o trabalho em potencial gerador de mais valor, não importando o tipo de trabalho, seja manual ou intelectual.

Apesar da necessidade de renda ser um fator importante, para muitos estudantes começarem a trabalhar durante a realização do ensino médio, existem outros aspectos que devem ser considerados como:

[...] a conotação moral do trabalho, a conjuntura do mercado de trabalho, o sexo, a escolaridade dos pais, a ordem de nascimento na família, a quantidade de irmãos, o tipo de configuração familiar, a região de moradia, a experiência, dentre outros (CORROCHANO, 2014, p. 214).

A preocupação para todos os jovens é projetar a vida profissional diante de um mercado de trabalho em profunda mutação. No entender de Corrochano (2014), o ensino médio na atualidade é o *mínimo denominador comum* para inserção no mercado de trabalho, embora os jovens saibam que a escola não os assegura a inserção ao universo dos empregos, estes permanecem na instituição escolar uma vez que, sem o mínimo de escolaridade exigida pelo mercado, suas chances de conquistar uma vaga seriam menores.

Existe, no interior da própria classe trabalhadora, setores diferenciados que vivem do trabalho, “[...] nos países capitalistas avançados os mais precarizados ou os jovens, que compõem o chamado precariado, nascem sob o signo da corrosão dos direitos e lutam de todos os modos para conquistá-los” (ANTUNES, 2018, p.59). Portanto, a precarização da classe trabalhadora, conforme Antunes (2018), é um processo resultante também da luta entre as classes e de sua capacidade de resistência, podendo tanto se ampliar como se reduzir. Assim, esse movimento ocorre em decorrência da ampliação da exploração capitalista, quanto das lutas das classes trabalhadoras por meio de greves e lutas sindicais.

A perspectiva de orientação da flexibilização aponta-nos para a desconstrução dos direitos sociais do trabalho, que tende a uma superfluidade de trabalhos mais precários e informalizados (ANTUNES, 2018). Caso imaginemos a pirâmide social do mundo do trabalho, encontramos a seguinte configuração:

No topo [...] encontramos, então, os trabalhos ultraqualificados que atuam no âmbito informacional e cognitivo. Na base, ampliam-se a informalidade, a precarização e o desemprego, todos estruturais; e, no meio, encontramos a hibridez, o trabalho qualificado que pode desaparecer ou erodir, em decorrência das alterações temporais e especiais que atingem as plantas

produtivas ou de serviços em todas as partes do mundo (ANTUNES, 2018, p.77).

Em síntese, presencia-se, na atualidade, novas modalidades da precarização, da qual a terceirização tem sido decisiva. O Projeto de Lei na Câmara nº 30/2015 (BRASIL, 2015) dispõe sobre os contratos de terceirização e as relações de trabalho deles decorrentes, na concepção de Antunes (2018, p. 171), este PL representa:

[...] assim, com a aparência do avanço e da “conquista” se objetiva, numa dialética infernal, de fato desregulamentar o trabalho em geral, reduzindo a maioria da classe trabalhadora assalariada, regida pela CLT, em assalariados terceirizados, em deserdados dos direitos do trabalho, abrindo caminho para uma admirável sociedade de terceirização completa.

Desse modo, o projeto de terceirização representa uma regressão sem precedentes na história moderna do trabalho no Brasil, imposta pelo mundo financeirizado, que, no versar de Antunes (2018, p.173), “quanto mais avança o receituário imposto pelo capital financeiro mais se esparrama essa pragmática letal para o trabalho”.

Na perspectiva dos empregos, o Grupo BM elaborou no ano de 2018 o documento denominado “Competências e Empregos: uma agenda para a juventude” que é um relatório direcionado na avaliação dos principais desafios no tocante às competências e empregabilidade que os jovens no Brasil enfrentam para conseguir maior empregabilidade e produtividade no âmbito do mercado de trabalho (BANCO MUNDIAL, 2018).

O documento sinaliza a necessidade de a educação básica desenvolver competências e preparar os jovens para atender às demandas das empresas, para que estes tenham condições de obterem maiores oportunidades de acompanhar as mudanças e atendê-las. Assim “[...] a aquisição de competências na escola, bem como no mercado de trabalho, torna-se parte do capital humano do Brasil e determina criticamente as perspectivas de produtividade e inclusão” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 9). Apesar de avançar na promoção do ensino médio, ainda existe a preocupação com a qualidade e relevância das competências que os discentes estão adquirindo.

Infelizmente, cursar e concluir o ensino médio não é uma realidade que abrange todos os jovens brasileiros, conforme ressalta Krawczyk (2014), para muitas famílias, o fato de encaminhar o filho para a escola já é um grande avanço, enquanto que para outros, cursar o ensino médio é algo quase natural. Como respaldo, a instituição escolar se coloca não somente como caminho para aumentar a possibilidade de se inserir no mercado de trabalho, mas também como ambiente de custódia e contenção de jovens, dando suporte à família.

De acordo com BM (2018, p.18), “no ano de 2015, somente 38 por cento dos adolescentes estão na série correta na escola, e mais de 13 por cento já pararam de estudar” e “[...] só 37,9% estão no ano correto para sua idade, ao passo que a maioria dos demais já tem um atraso de pelo menos dois anos inteiros de escolaridade”, entre as justificativas para tais números, está a deficiência de aprendizagem cumulativas que levam à falta de interesse e conseqüente o abandono.

No documento citado, o BM aponta que a formação do jovem deve não apenas se voltar para as competências, mas também para a aprendizagem que ocorre no emprego e em programas de capacitação (BANCO MUNDIAL, 2018). Essa recomendação é nítida na REM e parece atender às proposições do BM, no itinerário de formação técnica e profissional, “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação” (Art. 36, § 6º, I, BRASIL, 2017a) e os sistemas de ensino ainda poderão realizar convênios com instituições a distância mediante a comprovação de “experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar” (Art. 36, § 11, II, BRASIL, 2017a).

O BM (2018) expõe que existe diferença entre saber fazer algo e realizar uma tarefa “a diferença entre conhecimento e competência – ou seja, a diferença entre o aprendido em sala de aula e a capacitação no emprego”, desse modo, “promover uma série de competências significa “educar para o domínio de uma ampla gama de competências que ajudarão a mitigar os desafios lançados por nosso mutável contexto mundial” (BANCO MUNDIAL, 2018, p.9). Conforme explicita Arroyo (2014), a questão estudo e trabalho convivem em tensas relações, principalmente na juventude, período em que a dificuldade para se manter no emprego e encontrar uma estabilidade se acentuam.

Além disso, no Brasil existe uma parcela dos jovens que são denominados de nem-nem “[...] usa-se o termo “jovens na condição nem-nem” e “jovens inativos” alternadamente para se referir aos jovens que não participam do mercado de trabalho e não estudam” (MONTEIRO, 2013, p.2). Na análise da autora, essa geração de jovens é a que mais preocupa, é mais preponderante entre jovens com baixa escolaridade e de baixa renda, e mulheres, especialmente as com filhos. O grupo de jovens denominados nem-nem, segundo Monteiro (2013), no ano de 2011, representava 3,2 milhões de jovens, aproximadamente 17% da população total de jovens.

O relatório do BM aponta que mais de cinquenta por cento dos jovens estão em risco de desengajamento porque não estudam nem trabalham, ou então estudam ou trabalham, mas dificilmente adquirem capital humano relevante para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Estima-se que atualmente em torno de 23% dos jovens no Brasil não estão frequentando a escola ou trabalhando, os “nem-nem” são a forma mais extrema de desengajamento (BANCO MUNDIAL, 2018).

Como alternativa para melhorar as condições supracitadas, o BM destaca a REM como mecanismo que auxiliará para melhoria dos números de abandono e conseqüente avanço na qualidade do ensino médio para formar trabalhadores com competências adequadas às necessidades do mercado de trabalho. Segundo o BM:

<p>BANCO MUNDIAL. Competências e empregos: uma agenda para a juventude.</p> <p>Em 2017, as autoridades implementaram muito ativamente uma importante reforma do Ensino Médio destinada a modernizar o currículo e estender a jornada escolar, manter os adolescentes na escola até a conclusão do curso e criar pessoas que aprendam pelo resto da vida, tornando-se assim mais resilientes às mudanças na tecnologia e nas exigências do mercado de trabalho. O capítulo analisa evidências internacionais e propõe políticas concretas para ajudar a maximizar os impactos educacionais dessa reforma. Mas esses esforços não são suficientes. O Brasil pode e deve fazer mais, especialmente para que o país em breve possa ter uma força de trabalho plenamente equipada com competências do século XXI (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 21).</p>
--

Conforme apresentado na seção 4.1 desta pesquisa, o BM auxiliou o Brasil na organização da proposta de REM com aporte técnico e financeiro e aponta a REM como ideário para organização de uma educação em nível médio que amplie os horizontes e possibilidades de empregabilidade dos jovens no mercado

de trabalho, sobretudo, com a divisão em itinerários formativos que os jovens de famílias menos favorecidas financeiramente tendem a optar pela formação técnica e profissional para tentarem conquistar uma vaga de emprego após a conclusão do ensino médio e do outro lado está a classe média que terá maior possibilidade de cursar a educação superior.

Quando se verifica a organização do novo ensino médio em itinerários formativos, o que se percebe, na concepção de Almeida e Batista (2016), é a redução da BNCC ao caráter mais geral e agregação do ensino médio a aprendizagem profissional. No entender de Silva e Scheibe (2017), a configuração do ensino médio em itinerários formativos tem como consequência a negação do direito à formação básica comum e pode ampliar as desigualdades educacionais no país.

Para Silva e Scheibe (2017), a nova configuração do ensino médio representa uma ameaça ao direito à educação para o contingente de aproximadamente dois milhões de jovens de 15 a 17 anos que estudam e trabalham. Assim o novo ensino médio tende a ampliar a desigualdade educacional entre os jovens menos e mais favorecidos. Arroyo (2014) ressalta que a classificação de indivíduos em duas margens é segregadora, antipedagógica e antiética. Conforme versa Garcia e Czernisz (2017, p.579), uma educação que atenda a todos com base na formação integral “se dará quando se definir que a educação, é realmente prioridade e se fazer o enfrentamento das desigualdades”.

Em suma, a REM sustenta a visão mercantil da escola pública no Brasil e contraria seu caráter público e universal. A finalidade do ensino médio volta-se em preparar os jovens para ingressarem no mercado de trabalho, seja para atender às demandas produtivas, ou para conter a pressão por vagas no ensino superior, com um currículo direcionado e adequado aos requisitos de eficiência movidos pela lógica mercantil, por isso a necessidade de “flexibilizar” o currículo, dividindo em itinerários formativos e como consequência os jovens estudantes das famílias menos favorecidas e que necessitam trabalhar, tendem a ficar à margem no tocante à continuidade dos estudos e devem disponibilizar-se como mão de obra para o precário e instável mercado de trabalho.

5. CONCLUSÃO

Esta pesquisa permitiu analisar e compreender a Reforma do Ensino Médio (REM) institucionalizada por meio da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) que alterou a estrutura da última etapa da educação básica no Brasil. Foi um estudo relevante, porque permitiu relacionar os pressupostos históricos com os atuais movimentos políticos em torno da educação dessa etapa. Possibilitou desvencilhar propostas e ações de governo que estão mescladas com orientações de OOs internacionais e interesses privatizantes. Desse modo, identificaram-se avanços e retrocessos para a área em questão, assim como as concepções ideológicas utilizadas, os mecanismos e formas de atendimento dos interesses antagônicos. Com as análises evidenciadas, pretende-se que a sociedade civil, de forma especial, os jovens estudantes e professores do ensino médio, reflitam e possam agir de maneira consciente perante o momento histórico de mudanças que se vivência.

Ao encerrar esta pesquisa, destacam-se nesse momento os principais aspectos abordados por meio das questões que nortearam a investigação e que, de forma sintetizada, pretende-se responder nessa conclusão: Quais os antecedentes históricos e políticos do ensino médio no Brasil? Qual a relação da atual reforma do Ensino Médio com as recomendações das organizações e organismos internacionais? Quais as implicações da atual reforma do Ensino Médio na profissionalização docente? Quais as implicações das mudanças curriculares do Ensino Médio na formação educacional do jovem brasileiro? Trata-se de explicitar os resultados obtidos, além de verificar se os objetivos anunciados foram alcançados.

A partir da seção 2, que visou responder ao questionamento “Quais os antecedentes históricos e políticos do ensino médio no Brasil?”, conclui-se que o momento histórico, político e econômico influencia na definição e delineamento da política educacional, conseqüentemente, na forma de organização e estruturação das leis, de modo especial, na educação.

O Brasil, até o início do século XX, era um país de economia fortemente agrária, desse modo, não demandava formação de mão de obra especializada, atraindo assim políticas públicas que garantiam até então somente a educação

primária. Atenções e políticas para o ensino secundário ou médio, começa a aparecer com o processo de industrialização do Brasil que se inicia a partir da década de 1920, que, para o desenvolvimento econômico e industrial, necessitava-se de mão de obra especializada em vários níveis de qualificação, desde qualificação básica até a mais sofisticada. Nesse âmbito, o direito a níveis mais elevados de educação era para poucos, geralmente voltado para pessoas que formavam as elites culturais que deveriam conduzir a política do país e para indivíduos que trabalhariam na organização do Estado.

A partir dos anos 1930, observa-se um movimento que ora conquista direitos, ora perde direitos, isso por conta das perspectivas opostas da organização política que comandava o Estado brasileiro, vezes forças democráticas e vezes forças ditatoriais. No tocante à educação, enquanto o ensino primário a gratuidade se torna lei, o ensino secundário, era apenas uma sugestão, o que não assegurava o ensino gratuito. Na década de 1940, as reformas realizadas na educação sob o comando de Gustavo Capanema, então ministro da educação, oficializaram duas organizações paralelas: o ensino secundário direcionado a aparelhar as individualidades condutoras e o profissional, visando a preparar mão-de-obra qualificada para atender à demanda produtiva. Na perspectiva de Vieira e Farias (2007), a Reforma Capanema aumentou o dualismo que distinguia a educação escolar das elites e da oferecida às classes populares. Os anos de 1940 foram importantes, pois marcaram a retomada da democracia por meio da CF de 1946, a qual destaca-se a necessidade de elaborar a Lei de Diretrizes e Bases, entretanto, somente foi aprovada após treze anos, em 1961. Apesar dos avanços, a CF não assegurava a educação secundária como obrigatória e gratuita.

A aprovação da primeira LDB (Lei nº 4.024/61) foi importante pois ocorreu uma descentralização, na qual à União ficou com a responsabilidade de coordenar a ação educativa em âmbito nacional e aos estados de organizar seus próprios sistemas de ensino. Ainda a LDB de 1961 no Art. nº 34 decretou “o ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (BRASIL, 1961). Existia ainda o curso industrial e o comercial, voltados para a formação artífices e técnicos especializados e os

cursos de mestría, que preparavam os professores e administradores. Todo esse processo de formar técnicos e profissionais especializados dava-se pela necessidade de ter disponível mão de obra qualificada para atuar no mercado de trabalho, pois o processo de urbanização e industrialização no Brasil estava em franco crescimento.

Com o golpe militar em 1964, iniciou-se um período em que ocorreu a exclusão do estado de direito e uma nova CF foi criada no ano de 1967. Os rumos da educação foram estabelecidos no decorrer da ditadura militar por duas leis e seus respectivos decretos, a primeira regulamentou a Reforma Universitária, que decretou os princípios para organização e funcionamento do ensino superior (Lei nº 5.540/68); e a segunda fixou as diretrizes e bases da educação nacional para o ensino de 1º e 2º grau (Lei nº 5.692/71), ou seja, a segunda LDB brasileira. Nesse momento histórico, o ensino passou a ser analisado como instrumento de preparação para o mercado de trabalho e era entendida como um fator que auxiliara no desenvolvimento e na distribuição social de renda. Além disso, a educação foi projetada como instrumento de controle ideológico, ajustado pela doutrina do ensinamento cristão conservador, da segurança nacional e pela Teoria do Capital Humano, subordinando a educação à produção a fim de atender às necessidades do crescimento do capitalista. O ensino médio era denominado de 2º grau e tinha como objetivo a profissionalização do estudante, tanto para atender às necessidades da demanda produtiva, quanto para reduzir custos com o ensino superior. Nesse período era ofertado cursos profissionalizantes voltados aos três setores da economia: Setor Primário, Setor Secundário e Setor Terciário e tinham o objetivo de ofertar uma habilitação profissional aos concluintes do 2º grau para combater a frustração dos jovens mediante o seu despreparo para adentrar no mercado de trabalho.

Esse movimento político de buscar profissionalizar o estudante do 2º grau por meio de quadros técnicos de nível médio, viabilizava muitos discentes que buscavam a qualificação profissional a se satisfazerem com a formação de grau médio e logo reduzia-se a carga de vagas no ensino superior. Essa manobra política ocorrida no decorrer dos anos 1970 e 1980 de profissionalizar estudantes com cursos profissionalizantes de nível médio, pode ser verificado atualmente no Brasil com a Reforma do Ensino Médio, por meio do itinerário formativo de

educação técnica e profissional, o qual busca qualificar os estudantes com formação técnica de nível médio para que estes se posicionem no mercado de trabalho precocemente, de modo a reduzir a demanda no ensino superior e por consequência os investimentos.

Os rumos da política relacionam-se diretamente com a economia e com a satisfação ou insatisfação da população, com o militarismo no poder não foi diferente, com o ritmo de crescimento reduzido além de outros fatores, fizeram a ditadura militar se findar no ano de 1985. A retomada da democratização ocorreu a passos lentos e no ano de 1988 foi criada a atual Constituição.

A CF de 1988 ficou conhecida como “Constituição Cidadã” por ter firmado a convicção de que a democracia política poderia conviver com a justiça social. Entre os destaques desta Carta Magna, está a ampliação dos direitos trabalhistas e sociais. A educação conquista relevo ganhando uma seção que contempla os artigos 205 até o 214. O Estado deveria garantir “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”; “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”; “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988, Art. 208, I, II, IV). Apesar do retorno da democracia, a educação de ensino médio não foi considerada obrigatória, foi reconhecida apenas como um projeto para o futuro.

No ano de 1996, no decorrer do mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi criada a terceira LDB brasileira por meio da Lei nº 9.394/96 que firmou e ampliou os direitos estabelecidos na CF de 1988. Todavia, para Moreira e Lara (2012), esta lei manteve uma conformidade com o cenário político e econômico, possibilitando ao governo instaurar reformas nas políticas educacionais, as quais voltam-se para um projeto neoliberal de educação. Mesmo com a LDB de 1996, o ensino médio continua sendo entendido como etapa de preparação para o trabalho e mantém-se a tendência de formar uma massa de estudantes para atuar imediatamente no mercado de trabalho logo após a conclusão do ensino médio.

Foi somente no ano de 2009, no mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009, que ocorreram alterações na estrutura da educação básica, a qual passou a ser “obrigatória e

gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Art. 208, I, Emenda Constitucional nº 59, de 2009). Desse modo, a educação básica obrigatória, compreende parte da educação infantil (dos 4 aos 5 anos) até o ensino médio, sendo dever do Estado assegurar o fornecimento do ensino médio. Para os alunos que não tiveram acesso ao ensino médio na idade própria tem-se a opção de realizar o ensino médio noturno, a distância ou na modalidade EJA, todavia, independente das opções, deve-se assegurar a qualidade de ensino para os educandos. Nesse contexto, buscou-se o aumento da oferta à escolarização da população e o ensino médio passou a ser obrigatório, pois anteriormente não era considerado. Dessa forma, o Brasil demorou para reconhecer a educação básica como mínima e obrigatória, em consequência parte da população não cursou o ensino médio durante o período em que não era considerado obrigatório.

Em suma, a morosidade para reconhecer o ensino médio como etapa final da educação básica obrigatória e gratuita prejudicou milhares de brasileiros, sobretudo os mais carentes, que cursaram a educação básica antes dessa obrigatoriedade, pois muitos tiveram que finalizar seus estudos até o ensino fundamental, etapa considerada obrigatória no passado, para adentrar no mercado de trabalho e auxiliar a família nos rendimentos financeiros. Apesar do atual reconhecimento do ensino médio como obrigatório, mantém-se o caráter de formar os jovens para adquirir competências e habilidades a fim de atender à demanda do mercado de trabalho, isso fica mais evidente com a atual Reforma do Ensino Médio.

Na seção 3, que se dispôs a responder o seguinte questionamento “Qual a relação da atual reforma do Ensino Médio com as recomendações das organizações e organismos internacionais?”, conclui-se que o Brasil, a partir da década de 1990, aderiu ao receituário neoliberal, cuja a premissa baseia-se na não participação do estado na economia, assim deve haver total liberdade do comércio, para garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país. Todavia, esse processo econômico no mercado globalizado é perverso, pois após o crescimento industrial assim como de seu proletariado, o Brasil experimentou processos de desindustrialização e consequente aumento de

desempregados e formas subalternas de trabalho como o trabalho temporário e terceirizado, principalmente para os jovens que, por conta de sua inexperiência, submetem-se as formas precárias de trabalho.

Por meio da globalização e desenvolvimento da tecnologia, aumenta-se a fluidez das informações e da economia em escala mundial, muda-se o modo de vida e de consumo das pessoas, assim como as relações entre os países, nesse sentido, a importância das OOs é cada vez maior no campo das negociações de acordos em escala mundial. Os convênios entre os países deliberam uma nova organização territorial e as orientações políticas das OOs projetam a educação por meio de reuniões internacionais, publicação de documentos, seminários, dentre outros. As orientações promovidas pelas OOs conduzem reformas no sistema educacional dos países signatários, apresentando transformações nas políticas e na gestão educacional.

Os neoliberais entendem que a educação deixa de fazer parte do campo social e passa integrar parte do mercado e funcionar de acordo com sua coerência, nesse âmbito, a educação visa formar o jovem flexível para atuar no mercado de trabalho de acordo com a demanda solicitada. A partir das reformas educacionais empreendidas nos anos 1990, direcionadas pelos princípios neoliberais, o professor foi compreendido como responsável pelo desempenho dos alunos e os indivíduos, são culpabilizados pela crise e, mediante Gentili (1996), o neoliberalismo privatiza tudo, inclusive o fracasso social.

Dentre as diversas OOs existentes, a pesquisa destacou o Banco Mundial e sua influência na organização e atuação nas políticas educacionais direcionadas ao ensino médio. Com o processo de globalização, o Banco Mundial passou a ser protagonista no processo de ajuste das economias à ordem neoliberal e entendeu que a educação seria a solução para reduzir a pobreza.

Quando o país atende às orientações de alguma OOs, ele cria programas e direciona recursos financeiros para as áreas indicadas, todavia, para emprestar dinheiro, condicionam a implementação de reformas, destaca-se aqui a educação de ensino médio. A democratização do ensino médio é considerada desnecessária ao projeto de sociedade almejada pelas ideias neoliberais, a universalização do ensino médio de qualidade não é objeto de interesse no projeto capitalista. O Brasil como país signatário do Banco Mundial buscou

implementar reformas nos seus sistemas públicos de educação básica de acordo com os princípios da Conferência Mundial Sobre Educação para Todos realizado no ano 1990, em que a educação básica implicaria formar mão de obra apta ao mercado de trabalho e o ensino médio foi revestido pelo caráter profissional, devido às mudanças no processo de produção possibilitada pelo avanço tecnológico. Essas ideias influenciaram na organização das reformas educacionais empreendidas no Brasil a partir dos anos 1990, entre elas destacam-se a LDB/96 (Lei nº 9.394/96); o Plano Decenal de Educação (1993-2003) que entendia o ensino médio com vistas a aprofundar a formação dos jovens na aquisição de competências cognitivas e sociais, integradas ao trabalho; e o atual Plano Decenal (2014-2024), o qual o mesmo princípio é mantido.

O Banco Mundial reforça a concepção do ensino médio direcionado à formação para o trabalho no documento *Prioridades y estrategias para la educacion* (1996), em que aponta que experiências internacionais indicam que o melhor lugar para transmitir conhecimento profissional e técnico após a educação, o ensino médio é o local de trabalho, solidificando a ideia de o ensino médio ser local para preparar o discente aos imperativos do mercado de trabalho. Ainda no ano de 2011, essa instituição elabora outro documento denominado *Aprendizagem para Todos: Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento; estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial*, que indica a culpabilidade da educação pelos altos níveis de desemprego no Brasil e coloca o sistema de educação como ineficiente em formar os jovens com habilidades e competências necessárias e adequadas ao mercado de trabalho, ou seja, reforça a posição de que o ensino médio deve preparar o futuro trabalhador por meio de aprendizagem acelerada, assim como entender o uso de tecnologias que são utilizadas no contexto mercadológico. Em suma, busca-se acelerar o processo de aprendizagem dos jovens discentes, todavia, a qualidade torna-se questionável.

Por fim, na seção 4, procurou-se responder a dois questionamentos: Quais as implicações da atual reforma do Ensino Médio na profissionalização docente? e Quais as implicações das mudanças curriculares do Ensino Médio na formação educacional do jovem brasileiro? Por meio da pesquisa, pode-se verificar na atualidade o procedimento de acelerar o processo de aprendizagem por meio da

Reforma do Ensino Médio que será financiada em parte pelo Banco Mundial, o qual o interesse nesse projeto de reforma ultrapassa os muros escolares e atinge grandes conglomerados empresariais e políticos do país, que são principais sujeitos envolvidos na organização de alteração da estrutura do ensino médio.

O Brasil elaborou no ano de 2017 o documento endereçado ao Banco Mundial denominado *Projeto de apoio à implementação do novo ensino médio*, de caráter justificado, indica índices de reprovação, evasão, abandono, aprovação, desempenho escolar entre outros para solicitar financiamento ao Banco. Com o aval do Banco Mundial e aprovação da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), o ensino médio passa ter outra estrutura e tem até 2022 para ser implementado.

Dentre as mudanças, destaca-se a ampliação progressiva da carga horária para 1.400 horas anuais, ou seja, ofertar o ensino médio em tempo integral; o currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos específicos, a saber: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, e formação técnica e profissional; o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio; na BNCC do ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia; os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo; os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as formas de comprovação; profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, poderão ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional.

Entre as principais críticas referentes à Reforma do Ensino Médio, está a maneira que ela foi implementada, sem debate adequado com a sociedade civil, professores e alunos, o autoritarismo foi a marca que orientou todo o processo, desde a proposta inicial até a aprovação da lei. Outro ponto que merece ser criticado é a nova organização curricular, pois houve a redução da base comum, ao máximo 1.800 horas, em uma fase que o jovem estudante ainda está sendo preparado para fazer escolhas, já tem que definir de forma precoce uma área especializada de estudo para dar continuidade.

O princípio de flexibilidade é velado na reforma, pois com a aprovação da E.C nº 95/2016 (BRASIL, 2016b), que limita por vinte anos os gastos públicos, contradiz a expansão da duração do ensino médio, acrescentando-se ao fato de que a oferta de todos os itinerários formativos não é obrigatória em um mesmo estabelecimento escolar. Desse modo, a tendência é reduzir a oferta de itinerários que dependem de recursos materiais e tecnológicos, além de professores mais qualificados, assim o governo resolve dois problemas ao reduzir a oferta, por um lado diminuir a contratação de professores e por outro diminuir o investimento em bibliotecas, laboratórios e equipamentos de informática. Fora o fato de que muitos municípios brasileiros possuem apenas uma escola e se ela não é obrigada a ofertar todos os itinerários, caso o jovem opte por uma área de conhecimento que não possui em sua municipalidade, a aluno terá que se deslocar até outra cidade para cursá-la, assim como fica o transporte? Quem custeará esses gastos? Nesse sentido, a flexibilidade divulgada como marca principal da reforma torna-se questionável.

Além desses fatores vale ressaltar que a ampliação da carga horária do ensino médio para 1.800 horas, inviabiliza o ensino médio noturno, especialmente para os jovens trabalhadores de famílias menos favorecidas financeiramente, algo que se torna constitucionalmente ilegal, pois a BNCC tem que ser ofertada igualmente em diferentes turnos, não podendo haver desigualdades em relação aos conteúdos a serem ministrados. A obrigatoriedade somente da Língua Portuguesa e da Matemática nos três anos do ensino médio é preocupante, e esta condução necessita ser revista. Ao priorizar somente as áreas de Português e Matemática, foi a alternativa que o Estado encontrou para suprir os déficits de professores em outras áreas e por consequência contratar menos profissionais e com a lei de Reforma do Ensino Médio tutelando a contratação de profissionais com notório saber, permite que o Estado firme contratos com esses profissionais para o itinerário formativo de formação técnica e profissional.

Ao estudar também “Quais as implicações da atual reforma do Ensino Médio na profissionalização docente”, os argumentos de resposta para essa problemática, tem como base alguns aspectos. Dentre eles, a legalização da contratação de profissionais com o notório saber para atuar no ensino médio. Com essa medida pode-se verificar o desrespeito e a não preocupação com o

futuro do ensino médio por parte dos governantes pois ferem: as instituições que ofertam os cursos de licenciatura; os professores, pois veem sua profissão sofrendo um desmonte; a população, que terá indivíduos ensinando os alunos sem o preparo adequado, por fim, essa nova lei é a prova concreta que busca desvalorizar e dismantelar a profissão docente.

Com relação às implicações das mudanças curriculares do Ensino Médio na formação educacional do jovem brasileiro, pode-se concluir que as mudanças curriculares no ensino médio estão em consonância com o princípio de flexibilização que se relaciona ao regime de acumulação flexível que tem em seu bojo formar trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio da formação geral ofertada por itinerários formativos, sobremaneira por meio da educação técnica e profissional.

Com a redução da quantidade de horas/aulas para a base comum e a destinação de carga horária para os itinerários formativos, entendendo-os como estudos em uma determinada área de conhecimento a ser escolhida pelo estudante, podemos interpretar que tal escolha o limitará a acessar o conhecimento em outras áreas, acarretando em uma formação mais rasteira e específica. Desse modo, caminhamos no sentido contrário dos objetivos de uma formação flexível objetivada pelo próprio mercado atual, uma vez que a formação exigida e imposta pelas necessidades do capital corresponde ao número de competências tal que lhe capacite a adaptação as diversas e contraditórias demandas produtivas do mercado.

Nesse sentido, parece-me que a REM está mais preocupada em garantir uma formação rasa e barata nesse nível de ensino, gastando pouco e inviabilizando o acesso ao conhecimento e não atendendo aquilo que são as demandas colocadas pelo mercado de trabalho para os jovens. O resultado disso será o rebaixamento das condições salariais devido ao aumento da oferta da força de trabalho desqualificada, mas servil devido à necessidade de trabalho. Todavia, isso não impede que, e, nível médio, escolas especializadas sejam cada vez mais reservadas a uma elite que ocupará cargos médios de direção, como devem se tornar os institutos federais. Mas reservados a uma minoria.

Encerra-se este trabalho com a percepção de que, ao analisar os avanços e retrocessos das políticas relativas ao ensino médio, em especial a Reforma do

Ensino Médio, encontrou-se a consolidação de uma parcela considerável de retrocessos, que de modo específico atingirá os jovens estudantes de família mais pobres. A atual condição é preocupante, pois congrega a educação do ensino médio a preparar o jovem para o mercado de trabalho flexível e globalizado a fim de atender as necessidades pujantes. Resta-nos resistir como educadores e buscar construir estratégias e alternativas para enfrentar essa realidade no atual momento histórico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I. B. P. de.; BATISTA, S. S. dos S. Educação profissional no contexto das reformas curriculares para o ensino médio no Brasil. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 17-29, set.-dez. 2016.

ALVES, G. A natureza contraditória do Estado capitalista na era na financeirização. **Estudos de Sociologia**, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 149-153, 1997.

_____. **Trabalho e Mundialização do Capital: A nova degradação do trabalho na era da globalização.** Londrina: Práxis, 1999.

AMARAL, N.C. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **RBPAE**, Porto Alegre - v. 32, n. 3, p. 653 - 673 set./dez. 2016

ANPED. **Biblioteca.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

_____. **Moção de Repúdio à aprovação de diretrizes para o Ensino Médio pelo CNE**, Rio de Janeiro, 12 nov. 2018. Disponível em: <<http://anped.org.br/news/mocao-de-repudio-aprovacao-de-diretrizes-para-o-ensino-medio-pelo-cne>>. Acesso em 20 nov. 2018.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004

ANTUNES, R. A era das contrarrevoluções e o novo estado de exceção. In LUCENA; C.; PREVIATI; F. S.; LUCENA; L. **A crise da democracia brasileira.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 53-61.

_____. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARROYO, M. G. Repensar o ensino médio: por quê?. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, L. C (Orgs.) **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo.** Belo Horizonte: UFMG, 2014, p. 53-74.

_____. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, L. C (Orgs.) **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo.** Belo Horizonte: UFMG, 2014, p. 157-204.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Lei nº 88** de setembro de 1892. Reforma a instrução pública do Estado. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html>>. Acesso em 23 de jul. 2018.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª edição. São Paulo: Hucitec, 2006.

BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo Sem Fronteiras**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 27-43, jul./dez., 2001.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?. Washington, 2018.

BANCO MUNDIAL. Prioridades y estrategias para la educación. Washington: World Bank, 1996. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/pt/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>>. Acesso em 26 fev. 2018.

_____. **Aprendizagem para todos**: Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento; estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial; resumo executivo. Washington, 2011.

_____. **Professores excelentes**: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington, DC: Banco Mundial, 2015. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

_____. **História**. Washington, 2018a. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org/es/about/history>>. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org/es/about/history>>. Acesso em 27 jul. 2018.

_____. **Países miembros**. Washington, 2018b. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org/es/about/leadership/members>>. Acesso em 27 jul. 2018.

_____. **Presidente Jim Yong Kim**. Washington, 2018c. Disponível em: <<http://presidente.grupobancomundial.org/>>. Acesso em 27 jul. 2018.

_____. **Competências e Empregos**: Uma agenda para a juventude. Washington, 2018. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/pt/953891520403854615/S%C3%ADntese-de-constata%C3%A7%C3%B5es-conclus%C3%B5es-e-recomenda%C3%A7%C3%B5es-de-pol%C3%ADticas>>. Acesso em 03 jan. 2019.

BARRETTO, E. S. de Sá. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p.39-52, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo3/E3A22.pdf>>. Acesso em 15 jun. 2018.

BARRETO, P. H. História – Bretton Woods. **Revista Desafios do Desenvolvimento**, Brasília, ano 6, n. 50, maio. 2009. Disponível em: <http://desafios.ipea.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2247:catid=28&Itemid=23> Acesso em: 23 dez. 2017.

BARRIGUELLI, J. C. “**Investigação Histórica.**” Universidade Federal de São Carlos, 1982.

BODIÃO, I. da. S. Considerações sobre a reforma do ensino médio do governo Temer. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 25, n. 2, p. 109-127, abr./jun. 2018.

BOITO JR., A. **As bases políticas do neodesenvolvimentismo.** Fórum Econômico da FGV- -SP. 2012. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/16866/Painel%203%20-%20Novo%20Desenv%20BR%20-%20Boito%20-%20Bases%20Pol%20Neodesenv%20-%20PAPER.pdf?sequence=1>>. Acesso em 21 mai. 2018.

BRANDÃO, Marisa. Educação profissional e ensino superior: do governo FHC ao governo Lula. **Cadernos Cemarx.** N. 6, 2009a. pp.189-204.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil.** 25 de março de 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em 08 fev.2018.

_____. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em 08 fev. 2018.

_____. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil.** Diário Oficial da União dos Estados do Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 10 nov., 1937.

_____. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil.** Diário Oficial da União dos Estados do Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 15 out., 1946.

_____. Constituição (1967). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil.** Diário Oficial da União dos Estados do Brasil. Brasília, 1967a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em 04 out. 2017.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Atualizada até a EC nº 55 de 20 de setembro de 2007. Brasília, DF: Senado, 2007.

_____. **Decreto nº 4.073**, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm>. Acesso em 09 fev. 2018.

_____. **Decreto nº 5.452**, de 1 maio 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Rio de Janeiro, 1943. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5452-1-maio-1943-415500-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 27 jul. 2018.

_____. **Decreto nº 236**, de 28 de fevereiro de 1967. Complementa e modifica a Lei número 4.117 de 27 de agosto de 1962. Brasília, 1967b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0236.htm>. Acesso em 27 de jul. 2018.

_____. **Decreto nº 5.540**, de 28 de novembro 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 27 jul. 2018.

_____. **Decreto nº 869**, de 12 de setembro 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 27 jul. 2018.

_____. **DECRETO Nº 2.208**, de 17 DE ABRIL de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em 12 jan. 2019.

_____. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em 26 mai. 2018.

_____. **Decreto nº 5.478**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília, 2005a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm>. Acesso em 26 de mai. 2018.

_____. **Emenda Constitucional n.24**, de 1 de dezembro de 1983. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc24-83.htm>. Acesso em: 27 jun.2017

_____. **Emenda Constitucional n.59**, 11 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em 01 jul. 2017.

_____. **Emenda Constitucional n.85**, 26 de fevereiro de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc85.htm>. Acesso em 26 out. 2017.

_____. **Emenda Constitucional n.93**, 8 de setembro de 2016. Brasília, 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc93.htm>. Acesso em 13 mai. 2018.

_____. **Emenda Constitucional n.95**, 15 de dezembro de 2016. Brasília, 2016b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em 16 nov. 2017.

_____. **Lei 4.024** de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da Educação oficial. Brasília, 1961. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529>>. Acesso em 27 jun. 2017.

_____. **Lei 8.069** de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em 12 jan. 2019.

_____. **Lei 9.394** de dezembro de 1996. Presidência da República. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 27 jun. 2017.

_____. **Lei 10.172**, de 20 de junho de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 15 de jun. 2018.

_____. **Lei 11.161**, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, 2005b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm>. Acesso em 27 jul. 2018.

_____, **Lei nº 11.741**, de julho de 2008. Altera dispositivos da lei n/ 9394/96, Brasília. 2010. Brasília, 2008a.

_____, **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008b. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm>. Acesso em 05 jan. 2019.

_____, **Lei nº 11.892**, de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, 2010. Brasília, 2008c.

_____. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 03 nov. 2017.

_____. **Lei nº 12.852/2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, 2013b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em 12 jan. 2019.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 27 jun. 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Legislação Informatizada** – Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 – Publicação original. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 08 jun. 2017.

_____. Decreto nº 66.600, de 20 de maio de 1970. Cria Grupo de Trabalho no Ministério da Educação e Cultura para estudar, planejar e propor medidas para a atualização e expansão do Ensino Fundamental e do Colegial. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-66600-20-maio-1970-408046-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 12 jan. 2019.

_____. **Projetos de Lei e Outras Proposições**. Projeto de Lei nº 1603, 7 de março de 1996 - Dispõe sobre a educação profissional, a organização da rede federal de educação profissional, e dá outras providências. Brasília, 1996b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=194093>>. Acesso em 26 de mai. 2018.

_____. **Medida Provisória, nº 746**, 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. Brasília, 2016c.

Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em 27 jul. 2017.

_____. **Projeto de Lei.** Projeto de Lei nº 6.787-b de 2016. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nºs 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, 2016d. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1550864&filename=Tramitacao-PL+6787/2016>. Acesso em 05 jan. 2019.

_____. **Legislação Informatizada** – Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 – Publicação Original. Brasília, 2017a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em 13 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC Nº 646/97**, de 14 de maio de 1997 - Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf>. Acesso em 26 mai. 2018.

_____, Síntese do processo de discussão com a sociedade sobre política da articulação entre Educação Profissional e Tecnológica e Ensino Médio, visando à elaboração da minuta do decreto que regulamenta os artigos 35 e 36 e 39 a 41 da LDB e revoga o Decreto n. 2.208/97. Brasília, [fev. 2004], mimeo.

_____. PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação, Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica.** Brasília, 2013c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em 15 jun. 2018.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em 27 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Projeto de apoio à implementação do novo ensino médio:** documento preparatório para a carta consulta à Comissão de Financiamentos Externos - COFIEEX. Brasília, 2017b. Disponível em: <<file:///D:/Downloads/Carta%20Consulta%20EM%20-%20BM%20vFinal.pdf>>. Acesso em: 02.mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. **História.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia>>. Acesso em 23 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. **PNE em movimento.** Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/trabalhando-juntos/programas-do-mec-metas>>. Acesso em 18 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** Brasília/DF: MEC, 2017c.

_____. Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **RESOLUÇÃO Nº XX/2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (F.H. Cardoso), 1995. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em 23. fev.2018.

_____. Senado Federal. **Sancionada Lei da Reforma no Ensino Médio.** Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/02/16/sancionada-lei-da-reforma-no-ensino-medio>>. Acesso em 08 jun.2017.

_____. **Atividade Legislativa.** Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>>. Acesso em 08 jun. 2017.

_____. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Notícias STF, Brasília, out. 2008. **As constituições do Brasil.** Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=97174>>. Acesso em 04 out. 2017.

CALEGARI-FALCO, A. M.; MOREIRA, J. A. da S. A gestão do trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares: um debate acerca da formação do pedagogo no Brasil. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v.43, n.1, p. 256-273, jan./abr. 2017.

CAMARGO, R. B. et al. **Gestão Financiamento e direito à educação: Análise da LDB e da Constituição Federal.** São Paulo: Xama, 2002.

CAPES. **Catálogo de teses e dissertações.** 2017. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 07 fev. 2018.

CARCANHOLO, M; CARCANHOLO, R. A; MALAGUTI, M. L. **Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo**. São Paulo: Cortez editora, 1998

CARDOSO, F. H. **Discurso de Posse**. Presidência da República. Brasília – 1995. Secretaria de Comunicação Social, Subsecretaria de Imprensa e Divulgação.

CARNEIRO, M. A. **LDB Fácil**. 13^a ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CARRANO, P. **Um "novo" ensino médio é imposto aos jovens no Brasil**. ANPED 2017. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/news/um-novo-ensino-medio-e-imposto-aos-jovens-no-brasil>>. Acesso em 05 fev. 2018.

CARVALHO, F. X. de. Análise da configuração de políticas públicas para a juventude a partir de 1990: evidenciando concepções e estratégias neoliberais. Maringá: UEM, 2009. 155 p. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2009.

CARVALHO, I. M.; SALES, M. A.; SÁ, M. R. G. B de. Os sinos dobram por nós: o mundo, o Brasil e as narrativas curriculares dos últimos tempos. **Revista Teias**, v. 17. n. 47, p. 5-20, out.-dez., 2016.

CASTELLS, M. A era da informação: economia, sociedade e cultura. In: **A Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. v. 1.

CASTRO, J. R. O que são e para que servem agências reguladoras. **Nexo Jornal Ltda**, On-line, 11 ago. 2016. Caderno Expresso. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/08/11/O-que-s%C3%A3o-e-para-que-servem-ag%C3%A2ncias-reguladoras>>. Acesso em 25 jul. 2018.

CATARINAS. **Reforma do Ensino Médio deflagra movimento de resistência estudantil em todo o país**. 2016. Disponível em: < <http://catarinas.info/reforma-do-ensino-medio-deflagra-movimento-de-resistencia-estudantil-em-todo-o-pais/>>. Acesso em 02 nov. 2018.

CAVALIERE, A. M. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 27-44, jan./jun. 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a03v29n1.pdf>>. Acesso em 23 jul. 2018.

CECÍLIO, M. A. **Lavrar e brincar**: o trabalho precoce e as consequências para o desenvolvimento. Maringá: Gráfica Massoni, 2004

CHAUI, M. **Simulacro e poder**: uma análise da mídia. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CHERUBINI, K. G. **A garantia do padrão de qualidade da educação em todos os níveis de ensino**. 2012. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/21697>>. Acesso em 08 nov. 2017.

CHESNAIS, F. A globalização e o curso do capitalismo de fim-de-século. **Economia e Sociedade**, (5), IE/UNICAMP, Campinas, 1-30, dez.1995.

COELHO, J. P. P.; SOUZA, P. R. Dimensões sócio-históricas da reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017): a educação para o trabalho no contexto das políticas de financiamento educacional. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, n. 1, p.47-55 jan./mar. 2018.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE. Orealc. **Educación y conocimiento**: eje de la transformación productiva com equidad. Santiago de Chile, 1992.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Reforma do Ensino Médio e BNCC. **Cadernos de Educação**, Brasília/DF, ano XXII, n.30, p 1-120, jan-jun.2018.

CORROCHANO, M. C. Jovens no ensino médio: qual o lugar do trabalho?. *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, L. C (Orgs.) **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014, p. 205-228.

CUNHA, L. A. Ensino profissional: O grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo v.44, n.154, p.912-933 out./dez. 2014.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

_____. Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p.245-262, julho/2002.

_____. A Educação no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.23, n.80, p.168-200, setembro 2002.

_____. A Educação Escolar no Brasil: O Público e o Privado. **Trab. educ. saúde [online]**, Rio de Janeiro, v.4, n.1, p.143-158, 2006.

_____. A Educação Básica Como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.134, p.293-303, maio/ago.2008.

_____. Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 29, n.2, p. 195-206, maio/ago. 2013.

CZERNISZ, E. C. S. Um novo ensino médio e profissional brasileiro ou a reedição da dualidade estrutural na formação conformada à acumulação capitalista? **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 5 n. 11, p.13 – 32, set./dez. 2010.

_____. Educação e Direitos Humanos: análise da formação no Ensino Médio e Profissional. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 729-745, maio/ago. 2013

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação? **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, Campinas. v. 25, n° 85, p. 423-460, maio/ago. 2001.

_____. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol 31, n.113, p.1099-1120, out/dez.2010.

DAYRELL, J; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, L. C (Orgs.) **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014, p. 101-134.

DEMO, P. **A Nova LDB Ranços e Avanços**. 23^a ed. Campinas: Papirus, 2012.

DIEESE. Transformações recentes no perfil do docente nas escolas estaduais e municipais de educação básica. São Paulo: Dieese, p.1-15, 2014 (Nota Técnica n.141)

EVANGELISTA, O. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política Educacional**. *In*: ARAUJO, R. M. de L.; RODRIGUES, D. S. A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. Campinas, SP: Alínea, 2012, p. 51-71.

FAZENDA, I. C. A. **Educação no Brasil anos 60: O pacto do silêncio**. São Paulo: Loyola, 1985.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória N° 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n°. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017

FERRETI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004

FERREIRA JR, A.; BITTAR, A. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v.12, n.26, p.635-646, jul-set.2008.

FONTES, V. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. / Virgínia Fontes. - 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FRANCO, M. L. Pesquisa Educacional e Políticas Governamentais em Educação: Ensino de 2° Grau. *In* **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo (55) nov/1985.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 25-54.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

_____. **Reforma de Temer legaliza o "apartheid educacional" no Brasil**. Tijolaco, 23 set. 2016. Disponível em: <<http://www.tijolaco.com.br/blog/reforma-de-temer-legaliza-o-apartheid-educacional-no-brasil-por-gaudencio-frigotto/>>. Acesso em 25 jul. 2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATA, M.; RAMOS, M. A Política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *In* **Educação e Sociedade**, vol.26 – Campinas, São Paulo, 2005

_____. A gênese do decreto n o. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: _____. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56

FURLAN, E. **Educação na década de 1970: formação sem informação**. 2013. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo_simposio_4_739_furlan.elisangela@gmail.com.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2018.

G1. Educação. Brasil gasta R\$ 16 bilhões com reprovação de 3 milhões de alunos em 2016, aponta levantamento. Vanessa Farjado, 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-gasta-r-16-bilhoes-com-reprovacao-de-3-milhoes-de-alunos-em-2016-aponta-levantamento.ghtml>>. Acesso em 06 mar. 2018.

_____. **Mais de 63% dos domicílios têm acesso à internet, aponta IBGE**. 2017. Daniel Silveira, 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/mais-de-63-dos-domicilios-tem-acesso-a-internet-aponta-ibge.ghtml>>. Acesso em 20 nov. 2018.

GARCIA, S. R. O.; CZERNISZ, E. C. S. A minimização da formação dos jovens brasileiros: alterações do ensino médio a partir da lei 13415/2017. **Revista Educação UFSM**, v.42. n.3, p.569 – 583, set/dez. Santa Maria,2017.

GAZETA DO POVO. **Educação. Novo Ensino Médio deve começar a valer só em 2021; veja o que muda.** Daiana Constantino, 2017. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/novo-ensino-medio-deve-comecar-a-valer-so-em-2021-veja-o-que-muda-apwer16r2vyaatn0jqgwkv7t5>>. Acesso em 13 nov. 2017.

GCN. **Videla, o símbolo da ditadura militar argentina.** Victor Saavedra 2013. Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/blog/videla-o-simbolo-da-ditadura-militar-argentina>>. Acesso em 02. Nov. 2018.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. **Escola S.A.** Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 1-16.

GONCALVES, L. D.; PUCCINELLI, V. R. A reforma do estado e o avanço neoconservador: impactos no caráter público da educação. **Revista Pedagógica**, v.19, n°.42, p. 66 – 82, set./dez. 2017.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações.** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

HAYEK, F. A. V. **O caminho da servidão.** Porto Alegre: Globo, 1977.

HERMIDA, J. F. A reforma educacional na era FHC (1995/1998 e 1992/2002): Duas propostas, duas concepções. **IX Seminário Nacional De Estudos e Pesquisas “História, Sociedade E Educação No Brasil”.** João Pessoa, p. 1437-1455, 2012.

HÖFLING, E.M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes.** Políticas Públicas e Educação, n. 55, 2001.

IGLÉSIAS, F. **Constituintes e Constituições Brasileiras.** 4ª. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

INESC - Instituto de Estudos Socioeconômicos. **Educação nos 8 anos de Lula.** Disponível em: <<http://www.inesc.org.br/noticias/noticias-gerais/2011/janeiro/educacao-nos-8-anos-de-lula>>. Acesso em: 05 mai. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População jovem no Brasil.** IBGE, 1999. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/multidominio/genero/9292-populacao-jovem-no-brasil.html?=&t=sobre>>. Acesso em 19 de jul. 2018.

_____. **Uma análise das condições de vida da população brasileira 2015.** 2015. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadores_minimos/sinteseindicsociais2015/default_tab_xls.shtm>. Acesso em 30 dez. 2018.

_____. **Indicadores IBGE: Contas Nacionais Trimestrais Indicadores de Volume e Valores Correntes.** 2018 abr.-dez. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Contas_Nacionais/Contas_Nacionais_Trimestrais/Fasciculo_Indicadores_IBGE/pib-vol-val_201802caderno.pdf>. Acesso em 05 jan. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicadores educacionais.** 2018a. Disponível em: <<http://inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em 05 jan. 2019.

_____. **Resultados e Resumos.** 2018b. Disponível em: <<http://inep.gov.br/resultados-e-resumos>>. Acesso em 05 jan. 2019

_____. **Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2015.** 2. ed. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018c.

KRAWCZYK, N. R. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 41, p. 754–771, 2011. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf> Acesso em 01 jul. 2017.

_____. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, L. C (Orgs.) **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo.** Belo Horizonte: UFMG, 2014, p. 75-100.

KRAWCZYK, N. R; VIEIRA, V. L. **A reforma educacional na América Latina: uma perspectiva histórico-sociológica.** São Paulo: Xamã, 2008.

KUENZER, A. Trabalho pedagógico: Da fragmentação à unitariedade possível. *In*: AGUIAR, M. A da S.; FERREIRA, N. S. C. **Para onde vão a orientação e supervisão educacional?** Campinas: Papirus, 2002. p. 47-78.

_____. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal.** *In* Coleção Questões de Nossa Época, v. 63, 4 ed. São Paulo SP, Editora Cortez 2007.

_____. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. **Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil**, 17 fev. 2018. Disponível em <<http://cpdoc.fgv.br>>. Acesso em 17 fev. 2018.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Outubro, São Paulo: **Instituto de Estudos Sociais**, n. 3, 1999.

LEONEL, Z. O pensamento de Marx e sua atualidade. **Perspectiva**. Florianópolis, v. n° 18, p. 45-60, 1992.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, C. M.; DOURADO, L. F. (Orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p. 23-27.

LÖWY, M. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. *In* JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, p. 62-66.

LUNA, S. V. de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2011.

MACHADO, L. R. DE S. Cidadania e Trabalho no Ensino de 2º Grau. *In* **Em Aberto**, Brasília, ano 4, n° 28, out/dez. 1985. P 35-41.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1984). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 65, n.150, p. 407-425, maio-ago. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf>. Acesso em 09 fev.2018.

MARÇAL RIBEIRO; P. R. História da educação escolar no Brasil: Notas para uma reflexão. **Paidéia, FFCLRP – USP**, Ribeirão Preto, 4, p. 15-30, Fev./Jul. 1993

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. *In*: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MARTINS, P. S. O financiamento da educação básica como política pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v.26, n.3, p. 497-514, set/dez. 2010.

MARX, K. **O Capital**. Livro 1, capítulo VI. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

_____. Manifesto do partido comunista. *In*_____. **Obras escolhidas**. Trad. Álvaro Pina. Lisboa: Editorial Avante!, 1982. V.1 p.106-136.

_____. **O Capital**: crítica da Economia Política. (Coleção Os Economistas), tradução brasileira. Regis Barbosa e Flávio Khote, 1. Ed. São Paulo: Abril S. A Cultural, Vol. I, Livro Primeiro, Tomo 1, 1983, e vol. I, Livro Primeiro, Tomo 2, 1984.

_____. **O capital**: crítica da economia política. Livro primeiro: o processo de produção de capital. 9.ed. Trad. Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: DIFEL, 1984. v.1.

_____. **A ideologia alemã** (I- Feuerbach). São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **Manifesto do partido comunista.** Tradução de Marco Aurélio Nogueira e Leandro Konder. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia Alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A ideologia Alemã.** Trad. Luís Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MASCARO, A. **Estado e a forma política.** São Paulo: Boitempo, 2013.

MENDONÇA, C. **Neoliberalismo no Brasil: Política econômica incentivou privatizações.** Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/geografia/neoliberalismo-no-brasil-politica-economica-incentivou-privatizacoes.htm>>. Acesso em 11 jul. 2017.

MÉSZAROS, I. **Marx: A Teoria da Alienação,** Rio de Janeiro, Editora Zahar, 1981

_____. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

MIGUEL, G. B.; OLIVEIRA, L. A. **Ensino Regular de 2º grau: habilitações profissionais.** Brasília, DF: MEC/SEEC, 1987. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001768.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** 3º versão. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em 13 nov. 2017.

_____. **Novo Ensino Médio – Dúvidas.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em 08 jun. 2017.

_____. **Pronatec.** Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pronatec>>. Acesso em 12 mai. 2018.

MORAES, R. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: SENAC, 2001.

MOREIRA, J. A. S. Políticas educacionais, formação de professores e mercado de trabalho: algumas inquietações. **Revista Espaço Acadêmico,** Maringá, v. 11, n. 132, p. 104-114, maio de 2012.

_____. **Políticas de financiamento e gestão da educação básica (1990-2010): os casos Brasil e Portugal.** Maringá: Eduem, 2015.

MOREIRA, J. A. S; LARA, A. M. B. Políticas Públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001). Maringá: Eduem, 2012

_____. Reformas educacionais e políticas curriculares para a educação Básica: prenúncios e evidências para uma resistência ativa. **Revista Germinal**. V. 10, n.02, 2018, p. 199 a 213

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Estrutura da BNCC é pauta de audiência em Fortaleza**. 2018. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/audiencias/regiao-nordeste/>>. Acesso em 24 jul. 2018.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, jun. 2007. Disponível em: <www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais/article/download/2812/2097>. Acesso em: 21 jun. 2017.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, D. A. **As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social**. In: Oliveira D. A.; DUARTE, M. R. T. (Org.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n.92, p. 753-775, Especial-Out. 2005.

OLIVEIRA, F. M. C. **Crítica à Razão Dualista – O Ornitorrinco**. São Paulo: Editorial Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, I. B. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, C. M.; DOURADO, L. F. (Orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p. 55-59.

OLIVEIRA, M. B. L. de. Ensino de 2º Grau: Em busca de uma organização condizente com as novas determinações postas pelo mercado de trabalho. **Paidéia**, FFCLRP – USP, Ribeirão Preto, 38-61, fevereiro.1994

OLIVEIRA, R. Agências multilaterais e a educação profissional brasileira. Campinas: Alínea, 2006.

OLIVEIRA, R. P. O Direito à educação. In: OLIVEIRA, R. P. e ADRIÃO, T. (orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição**

Federal. (Coleção Legislação e Política educacional: textos introdutórios). São Paulo: Xamã, 2007a. p. 15-41.

_____. O financiamento da educação. *In*: OLIVEIRA R. P. de; ADRIÃO, T. (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal (Coleção Legislação e Política educacional: textos introdutórios). São Paulo: Xamã, 2007b. p. 83-122.

OLSSON, G. **O fenômeno da globalização e o novo cenário dos atores das relações internacionais**. Florianópolis: UFSC, 2001. 191 p. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Direito da UFSC, Florianópolis, 2001.

ORSO, P. J. Reformas educacionais em tempos de golpe ou como avançar andando para trás. *IN*: LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. (Org). **A crise da democracia brasileira**. v. I, Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 233-260.

ORTIGARA, C.; GANZELI, P. Regulação nas políticas para a Educação Profissional nos governos FHC e Lula: Trabalho e Cidadania. UNICAMP, SP, 2011.

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO. **Uma ponte para o futuro**. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2015. Disponível em: <<https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2018.

PERONI, V.; CAETANO, M., R.; LIMA, R. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n.º. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

PINTO, J. M. de R.; AMARAL, N. C.; CASTRO, J. A de. O financiamento do ensino médio no Brasil: De uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, jul.-set. 2011.

PUZIOL, J.; MOREIRA, J. A. S. **Capital humano e educação sob a perspectiva da Unesco no Brasil**. São Paulo: Campinas. VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas. 2009. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/p3bVDis.pdf>

RAMOS, M. **PEC do Teto dos Gastos inviabilizou a educação pública no país, diz Dermeval Saviani**. *Brasil de Fato*, São Paulo, 8 dez. 2017. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2017/12/08/pec-do-teto-dos-gastos-inviabilizou-a-educacao-publica-no-brasil-diz-dermeval-saviani>>. Acesso em: 05 mai. 2018.

RIBEIRO, M. L. **História da Educação Brasileira**. A Organização Escolar. Campinas, Autores Associados, 2003.

ROBERTSON, R. **Globalização: teoria social e cultura global**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ROSEMBERG, F. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (orgs). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000. p.63-92.

SALVINO, F. P.; MACEDO, L. C. de. Democracia que temos/queremos, mediante o conservadorismo nas políticas educacionais. **Revista Teias**, v. 17. n. 47, p. 21-41, out.-dez., 2016.

SANTOS, J. A. dos. As bases da reforma do ensino médio e da educação profissional de nível técnico: as tramas das forças políticas no Congresso Nacional na tramitação da LDB. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/santosalvest2006.pdf>. Acesso em 23 jul. 2018.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Escola e Democracia**. Campinas: Editora Autores Associados, 2003.

_____. **Educação Brasileira: Estrutura e Sistema**. 9ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 6ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008a.

_____. O Legado Educacional do Regime Militar. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 28, n.76, p.291-312, set/dez.2008b.

_____. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento**, Rio de Janeiro. 2016; n.4, 54-84, 2016.

_____. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. IN: LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. (Org). **A crise da democracia brasileira**. v. I, Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p.215-232.

SCHWARTZ, S. B. **Segredos Internos: engenhos e escravos na sociedade colonial: 1550 – 1835**. Tradução: Laura T. Motta. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.

SENA, P. de. **A PEC nº15/2015 e o novo FUNDEB**. 2015, Câmara dos Deputados. Disponível em: <file:///D:/Downloads/PEC%2015%20e%20o%20novo%20Fundeb_Paulo%20Sena.pdf>. Acesso em 14 mai. 2018.

SENE, E. **Globalização e Espaço Geográfico**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SHIROMA, E. O. Sentidos da descentralização nas propostas internacionais para a educação. In: BORGES, Liliam Faria Porto; MAZZUCO, Neiva Gallina (orgs). **Democracia e políticas sociais na América Latina**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 179-191.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, E. O.; CUNHA, T. M. **Os professores na agenda do Banco Mundial para a próxima década**. Trabalho preparado para a Mesa redonda —O Banco Mundial e a formação de professores: repercussões na escola e na sala de aula a ser realizada em 11/11/2015 durante o VI EDIPE, em Goiânia. Florianópolis, 2015. (mimeo)

SILVA, M. A. **Políticas para a educação pública: a intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, p. 327, 1999.

_____. **Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, p.1 -15, 2018.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SINGER, A. **Os sentidos do Lulismo: reforma gradual e pacto conservador**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SILVEIRA, E. C. C. O espaço das Conferências Internacionais de Educação (CIEs) da OIE/Unesco e o processo de políticas públicas educativas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.80, n.196, p. 440-450, set./dez. 1999.

SILVEIRA, L. B. da. Estados Unidos e o Golpe de 1964: suporte logístico, bélico, financeiro e a concessão de exílio político. **II Seminário de Pesquisa da Pós Graduação em História da UFG/UCG**. Goiânia, p. 1 – 31, 2009.

SIMÕES, C. A. **Vozes dissonantes na reforma do ensino médio**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/vozes-dissonantes-na-reforma-do-ensino-medio>>. Acesso em 08. Jun. 2017.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2017.

TIECHER, A. L. Políticas de formação continuada de professores: a experiência do pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio no Paraná. Curitiba: UFPR, 2016. 187 p. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2016.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, 1998a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 26 fev. 2018.

_____. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. 1998b. Disponível em: <<file:///D:/Downloads/declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20nova%20delhi.pdf>>. Acesso em 26 fev. 2018.

VERONESE, J. R. P; VIEIRA, C. E. A educação básica na legislação brasileira. **Sequência**. Florianópolis, v. n° 47, p.99-125, 2003.

VIANA, N. Breve história do neoliberalismo. **Revista Enfrentamento**. Goiania, v. n°05, p. 4-10, jul/dez. 2008.

VICENTE, V. R. R; RAMOS, C. V, MOREIRA, J. A. S. O financiamento da Educação Básica no Brasil: em discussão a vinculação de recursos. **Tempos e espaços na educação**, Universidade Federal do Sergipe, São Cristóvão, v.8, n° 16, p 219-234, 2015. Disponível em <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3962>>. Acesso em 03 jan. 2018.

VIEIRA, S. L; FARIAS, I. M. S de. **Política Educacional no Brasil introdução histórica**. Brasília: Liber Livro, 2007.

VOLSI, M. E. F. **As políticas de valorização de professores da educação básica no Brasil pós-Constituição Federal de 1988**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, p. 212, 2016.

YOUTUBE. **Propaganda institucional - Reforma Ensino Médio**. João Paulo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RuF0GYgmrJQ>>. Acesso em 27 jul. 2018.