



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SAYARAH CAROL MESQUITA DOS SANTOS

**A DUALIDADE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DA
CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2016/2017**

Recife

2021

SAYARAH CAROL MESQUITA DOS SANTOS

**A DUALIDADE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DA
CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2016/2017**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Katharine Ninive Pinto Silva

Recife

2021

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natalia Nascimento, CRB-4/1743

- S237d Santos, Sayarah Carol Mesquita dos.
A dualidade na educação brasileira a partir da contrarreforma do ensino médio de 2016/2017. / Sayarah Carol Mesquita dos Santos. – Recife, 2021.
147 f.
- Orientadora: Katharine Ninive Pinto da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2021.
Inclui Referências e Apêndices.
1. Política Educacional. 2. Reforma do ensino médio. 3. Legislação do ensino - Brasil. 4. Educação – Brasil – ensino médio. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Silva, Katharine Ninive Pinto da. (Orientador). II. Título.
- 370 (23. ed.) UFPE (CE2021-028)

SAYARAH CAROL MESQUITA DOS SANTOS

**A DUALIDADE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DA
CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2016/2017**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal
de Pernambuco, como requisito
parcial para a obtenção do título de
Mestre/a em Educação.

Aprovada por videoconferência em: 24/02/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Katharine Ninive Pinto Silva (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Marise Nogueira Ramos (Examinadora Externa)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. José Nildo Alves Caú (Examinador Externo)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Márcia Ângela da Silva Aguiar (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Com gratidão, aos meus avós Abelidia e Luiz (*in memoriam*),
educadores da vida.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Maria do Carmo, por todo o seu carinho e amor que completa a minha vida.

Aos familiares, agradeço todo o incentivo.

À minha orientadora Profa. Katharine Silva, por ter escolhido esta pesquisa para orientar e termos construído ao longo desses dois anos de Mestrado uma relação de confiança, respeito e enriquecimento acadêmico para a minha formação de pesquisadora. Não poderia ter uma orientadora melhor. Muito obrigada!

Ao companheiro e Prof. Woodland Oliveira, pela força, apoio e troca de saberes em nossas discussões acadêmicas, colaborando com um olhar científico de outra área do conhecimento.

Ao Grupo de Pesquisa Gestor no qual estou vinculada. Em especial, às colegas Thamyras e Emanuelle pela amizade e contribuições realizadas em disciplina, seminários, produções textuais do grupo de pesquisa e outros espaços de socialização. Vocês foram essenciais.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial, aos professores Jamerson Silva, Janete Azevedo e Marcia Ângela, da Linha de Pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação, que trouxeram debates importantes sobre as políticas educacionais na realidade brasileira.

Aos colegas da turma 37 do Mestrado. Joel, Marcos, Marília e Arlete, vocês foram fundamentais nessa formação.

À Facepe pelo financiamento da pesquisa.

Às minhas amigas Michaelly, Priscila e Ana Maria, que me acompanha desde a graduação no Curso de Pedagogia.

Às minhas irmãs do coração, Talitha e Mellyna. Aquelas que sempre me acolhe em todos os momentos e que posso compartilhar as angústias e alegrias da vida.

Ao Prof. Cícero Pércles da Universidade Federal de Alagoas, um grande amigo que desde a seleção do mestrado vem acompanhando a minha jornada acadêmica.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte dessa etapa decisiva em minha vida, minha sincera gratidão.

A grandeza e a extensão do infortúnio não são razões para cruzar os braços. Façamos a campanha contra a ignorância; não há outro meio de salvar esta América. [...]. Esse progresso, que uns resumem nas cifras dos orçamentos, e outros no número de navios, e outros na extensão das minas em exploração, não é só mal definido, é fugaz e ilusório. O progresso há de ser da própria sociedade, no seu todo; e isto só se obtém pela educação e cultura de cada elemento social. Não se eleva o meio sem melhorar os indivíduos; não há progresso para quem seja incapaz de compreendê-lo e desejá-lo, prevê-lo e buscá-lo. (BOMFIM, 1905, p. 373).

RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo a contrarreforma do Ensino Médio realizada no governo de Michel Temer, num contexto de profunda crise política, social e institucional no Brasil, a partir da Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017. O objetivo geral desta pesquisa foi analisar como a dualidade educacional entre a formação dos jovens da classe trabalhadora e a formação dos jovens da classe dominante se apresenta na educação brasileira a partir da atual contrarreforma do Ensino Médio. Para tanto, a metodologia envolveu análise documental (LUDKE; ANDRÉ, 1986; NEVES, 1996; CELLARD, 2008) considerando, na normatização recente para o Ensino Médio a partir da Lei nº 13.415/2017, os fatores presentes que corroboram para o caráter de classe na educação, através da fundamentação no materialismo histórico-dialético (KONDER, 2008; PAULO NETTO, 2011; CURY, 1992). Os resultados da pesquisa indicaram uma manutenção da dualidade educacional desta etapa do ensino, fundamentada em uma formação desigual, de acordo com a classe social dos sujeitos atendidos. No entanto, na atualidade, essa dualidade se reconfigura e se alinha segundo as novas exigências do sistema capitalista, através do projeto dos organismos internacionais e dos reformadores empresariais que vem atuando na educação brasileira. A contrarreforma do Ensino Médio, dessa forma, intensifica a dualidade, sobretudo, através da naturalização de trajetórias formativas distintas, mas que se confundem com a origem de classe dos estudantes, ou seja, como trajetórias formativas desiguais. Para uns, a formação na perspectiva da acumulação flexível agora traduzida pelos conteúdos, noções e concepções (empreendedorismo, competências, flexibilidade etc.) alinhados às demandas do mercado, que possa educar a juventude para o terreno da precarização que vem se intensificando na contemporaneidade. Para outros, a manutenção de uma formação propedêutica, de cultura geral, para acesso a uma carreira de nível superior. Dessa forma, a conclusão de nosso estudo é de que a Lei nº 13.415/2017 da contrarreforma do Ensino Médio aprofunda a dualidade educacional brasileira, promovendo trajetórias formativas desiguais, de acordo com a origem de classe dos estudantes e que atende, principalmente, os interesses privatistas dos reformadores empresariais e dos organismos internacionais para a Educação Básica pública brasileira. Assim, esta atual política representa um projeto de educação que priva a maioria dos jovens da classe trabalhadora ao acesso amplo ao conhecimento e as oportunidades educacionais para além do saber fazer.

Palavras-chave: Ensino Médio. Lei nº 13.415/2017. Dualismo educacional. Classe social.

ABSTRACT

This research had as object of study the counter-reform of the High School carried out in the government of Michel Temer, in a context of deep political, social and institutional crisis in Brazil, based on Provisional Measure No. 746/2016, later converted into Law No. 13.415/2017. The general objective of this research was to analyze how the educational duality between the training of young people in the working class and the training of young people in the dominant class presents itself in Brazilian education from the current counter-reform of high school. To this end, the methodology involved documentary analysis (LUDKE; ANDRÉ, 1986; NEVES, 1996; CELLARD, 2008) considering, in the recent standardization for High School from Law No. 13.415/2017, the present factors that corroborate the character of class in education, based on historical-dialectical materialism (KONDER, 2008; PAULO NETTO, 2011; CURY, 1992). The research results indicated a maintenance of the educational duality of this stage of teaching, based on an unequal formation, according to the social class of the subjects served. However, nowadays, this duality is reconfigured and aligned according to the new requirements of the capitalist system, through the project of international organizations and business reformers that have been working in Brazilian education. The counter-reform of high school, in this way, intensifies the duality, above all, through the naturalization of distinctive training trajectories, but which are confused with the class origin of the students, that is, as unequal training trajectories. For some, training in the perspective of flexible accumulation now translated by content, notions and concepts (entrepreneurship, skills, flexibility, etc.) in line with market demands, which can educate youth to the precarious terrain that has been intensifying in contemporary times. For others, the maintenance of propaedeutic training, of general culture, for access to a higher level career. Thus, the conclusion of our study is that Law No. 13.415/2017 on the counter-reform of Secondary Education deepens the Brazilian educational duality, promoting unequal educational trajectories, according to the class origin of the students and that mainly attends private interests of business reformers and international organizations for basic public education in Brazil. Thus, this current policy represents an education project that deprives the majority of young people in the working class with broad access to knowledge and educational opportunities beyond know-how.

Keywords: High School; Law n° 13.415/2017, Educational dualism; Social class.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1–	Quadro documental	28
Quadro 2–	Roteiro de análise documental	31
Figura 1–	Estudantes na rede pública de ensino, segundo o curso frequentado (%) – Pnad Contínua 2019 – Brasil	66
Figura 2–	Matriz das dimensões e formas recentes da privatização da Educação Básica a partir de mapeamento da literatura – 1990-2014	74
Quadro 3–	Síntese dos eixos estruturantes dos itinerários formativos	84
Gráfico 1–	Proporção de jovens (19 anos) que alcançaram os anos escolares da educação básica – 1º e 5º quintis de renda familiar per capita – Pnad 2014 –Brasil	88
Gráfico 2–	Participação dos trabalhadores com 14 anos ou mais de idade, em categorias de posição na ocupação definidas (2012-2017)	125

LISTA DE SIGLAS

ANDE	ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
ANFOPE	ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
ANPAE	ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO
ANPEd	ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO
BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
CEDES	CENTRO DE ESTUDOS DE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
CEPAL	COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA
CONAE	CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSED	CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CNI	CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA
CNTE	CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO
DCNEM	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO
ENEM	EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
EPT	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
FIES	FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL
FINEDUCA	ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO
FNCEE	FÓRUM NACIONAL DOS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO
FNDE	FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
FUNDEB	FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
IBGE	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
IDEB	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
OCDE	ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO
OMC	ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO

ONU	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS
PAPFC	PLANO DE ACOMPANHAMENTO DAS PROPOSTAS DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR
PDDE	PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA
PFC	PROPOSTA DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR
PISA	PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS
PNE	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PROEJA	PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
PRONATEC	PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO
PT	PARTIDO DOS TRABALHADORES
SAEB	SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
SEB	SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
SENAC	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL
SENAI	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL
SENAR	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL
SENAT	SERVIÇO SOCIAL DO TRANSPORTE E O SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM DO TRANSPORTE
SESC	SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO
SESI	SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA
SETEC	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
TCH	TEORIA DO CAPITAL HUMANO
TPE	TODOS PELA EDUCAÇÃO
UNESCO	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA
UNICEF	FUNDO INTERNACIONAL DE EMERGÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS	23
2.1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	27
2.1.1	Análise documental	30
3	ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E A ATUAL CONTRARREFORMA (LEI Nº 13.415/2017)	32
3.1	FUNDAMENTOS DA DUALIDADE EDUCACIONAL A PARTIR DA SOCIEDADE DE CLASSES	34
3.2	ENSINO MÉDIO BRASILEIRO	40
3.2.1	Do Início do século XX ao governo FHC	40
3.2.2	Governos Lula e Dilma	44
3.2.3	Contrarreforma do Ensino Médio do governo Temer	48
4	O NOVO ENSINO MÉDIO E SUA NORMATIZAÇÃO VIGENTE	53
4.1	PROJETO DE LEI Nº 6.840/2013 DO GOVERNO DILMA	53
4.2	MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016 DO GOVERNO TEMER	56
4.3	LEI Nº 13.415/2017	61
4.4	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO	68
4.5	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO	77
4.6	REFERENCIAIS CURRICULARES SOBRE OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS	82
4.7	PROGRAMA DE APOIO AO NOVO ENSINO MÉDIO, IMPLEMENTAÇÃO E FINANCIAMENTO	91
5	O CARÁTER CLASSISTA NA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO: ENTRE SABER FAZER E SABER PENSAR	101
5.1	PROJETOS DE FORMAÇÃO DA JUVENTUDE E A DUALIDADE NA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO	103
5.2	OS INTERESSES EMPRESARIAIS E PRIVATISTAS NO ENSINO MÉDIO E SEUS MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA	112
5.3	ENSINO MÉDIO E O EMERGIR DAS <i>JUVENTUDES PRECARIZADAS</i> NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO	120
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
	REFERÊNCIAS	135

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se situa no campo das políticas educacionais, especialmente com foco no Ensino Médio. O objeto de investigação consiste na contrarreforma do Ensino Médio (Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017) instituída no contexto recente da educação brasileira que prevê mudanças curriculares e formativas no âmbito desta etapa do ensino. Nesse sentido, são analisados os aspectos que evidenciam e reforçam a dualidade educacional, conforme as trajetórias formativas que são direcionadas para os jovens da classe trabalhadora e para os jovens da classe dominante, tomando como referência a recente normatização para o Ensino Médio.

Vale destacar que o termo “contrarreforma” é adotado por não se tratar de uma reforma que possa ser direcionada para a expansão do Ensino Médio, de suas políticas para o aumento da oferta e da permanência dos jovens nessa etapa do ensino, atendendo às demandas da maioria dos jovens, que são da classe trabalhadora. Portanto, para reformas que partem dos interesses da classe dominante e permitem a reprodução do seu poder, como é o caso do novo Ensino Médio, adota-se o termo “contrarreforma”.

O debate sobre reforma e contrarreforma, tem origem nas proposições que a socialista Rosa Luxemburgo desenvolveu em sua obra chamada *Reforma ou Revolução* (2015). No final do século XIX, ascende no debate teórico o chamado revisionismo, no qual os partidos e militantes acabaram abandonando as tarefas revolucionárias como estratégia a superação do capitalismo e adotaram concepções de adequação a ordem econômico-social vigente, de modo que pudessem administrar e melhorar o quadro social a partir da própria estrutura econômica, isto é, dentro do capitalismo (SANTOS; AZEVEDO, 2018).

Contudo, Luxemburgo criticava essa visão e defendia que as reformas são importantes para a classe trabalhadora, porém, elas não podem ser constituir com um fim em si mesmo, pois o objetivo final da classe trabalhadora deve ser a luta pelas mudanças radicais, que tocam na raiz dos problemas sociais que o capitalismo produz, sendo necessário, assim, travar a lutar por transformações com vista à construção de uma sociedade socialista.

Mesmo que as reformas possuam seus limites na ordem estrutural do capitalismo, na forma de medidas paliativas que mudam algumas condições de vida dos trabalhadores, mas não a transforma radicalmente; ainda assim, é importante compreendê-las como um instrumento do interesse da classe trabalhadora. Por outro lado, as contrarreformas acabam caminhando no sentido inverso dos interesses dos trabalhadores.

Com base em Ramos (2019), o termo “reforma” carrega dimensões positivas que podem atender aos interesses da classe trabalhadora, mesmo considerando que a correlação de forças presente na sociedade capitalista acabe por beneficiar principalmente os interesses da classe dominante. De toda forma, ressalta a autora:

O termo reforma para ações que possam beneficiar a classe trabalhadora, mesmo na condição de subordinação à classe dominante. [Enquanto] as medidas que vêm a partir da classe dominante e numa lógica não de concessões, mas que somente reforçam o seu poder com a ênfase no elemento da restauração, chamamos de contrarreformas. (RAMOS, 2019, p. 10).

Deste modo, adotamos o termo “contrarreforma” para nos referirmos à atual política para o Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, concordando com as análises anteriores realizadas por autores como Ferreira (2017) e Motta e Frigotto (2017), que partem do pressuposto que esse novo modelo de ensino não atende aos interesses de uma educação pensada e dirigida para a juventude da classe trabalhadora, mas fomenta uma educação que beneficia os interesses dominantes.

A questão da dualidade no Ensino Médio que analisamos nessa pesquisa, como educação classista, é empregada para diferenciar a formação estritamente profissional (para os filhos da classe trabalhadora) e uma educação propedêutica, voltada para a continuidade dos estudos na Universidade (para os filhos da classe média e da elite).

O conceito de dualidade parte da leitura classista, fundada no marxismo, no qual pressupõe a existência de duas redes principais de escolas, uma destinada à classe trabalhadora e outra para a classe dominante (ARAÚJO, 2019). Já Krawczyk (2014) e Ferreira (2017) corroboram nesse sentido, ao entenderem que este conceito é histórico na educação brasileira e se pauta na oferta de distintas modalidades e pela segmentação e diferenciação dos processos educativos a partir das diferentes classes sociais, podendo ser visto nos tipos de formação propedêutica e formações profissionalizantes. Por sua vez, Motta e Frigotto (2017), asseveram que a atual contrarreforma do Ensino Médio acaba regredindo à dualidade estrutural entre Educação Profissional e Educação Básica, destinando-se, majoritariamente, aos filhos da classe trabalhadora.

De toda forma, o conceito de dualidade educacional se baseia numa perspectiva classista, interpretada à luz do materialismo histórico-dialético, na qual estrutura os processos educativos de acordo com a origem de classe dos indivíduos.

É preciso ponderar que essa relação de classe apresenta, na realidade, contradições fundadas no desenvolvimento do capitalismo contemporâneo, no qual, diante do desemprego

estrutural e da inserção de novas modalidades de trabalho, os processos educativos e as trajetórias dos indivíduos nem sempre seguem de forma fiel a essa dicotomia educacional. Basta observar que a continuidade dos estudos numa Universidade não é mais promessa de empregabilidade e que há uma expressiva massa de jovens formados que estão na esteira do desemprego ou em trabalhos temporários e precarizados. Isto nos faz repensar no caráter abrangente que constitui a classe trabalhadora nos dias de hoje e as formações educacionais direcionadas a ela.

A contrarreforma, inicialmente Medida Provisória nº 746/2016, foi formulada no governo interino de Michel Temer (2016-2018), sob a direção de Mendonça Filho no Ministério da Educação (MEC), sem debate com pesquisadores, professores da Educação Básica, gestores e alunos, instituindo de modo autoritário, através de Medida Provisória que culminou depois na Lei nº 13.415/2017. Um processo que foi conduzido de forma antidemocrática¹, gerando uma aprovação questionável diante da forma como se deu o processo.

Entretanto, a proposição de um novo currículo para essa etapa da educação é decorrente de uma trajetória de debates e conflitos em torno da definição do Ensino Médio e de suas finalidades formativas desde a década de 1990. Um campo de disputas por diversos setores da sociedade, movimentos educacionais, pesquisadores e, principalmente, alvo essencial dos organismos empresariais na proposição de políticas e programas que visam adequar essa etapa aos objetivos do mercado.

Observa-se a atuação desses organismos através do Movimento Todos pela Educação (TPE) que foi fundado em 2006 com o intuito de incidir sobre as diretrizes educacionais e se apresentando como um autêntico intelectual orgânico do empresariado (SILVA, 2016) nas disputas dos rumos da educação, dentre eles: Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Gerdau, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna e Instituto HSBC.

É importante lembrar que no contexto de formulação da contrarreforma do Ensino Médio do governo de Temer houve resistência pelos estudantes secundaristas e universitários através do movimento nacional de ocupações de escolas, institutos federais e universidades públicas, contrapondo-se não só ao projeto neoliberal da Medida Provisória nº 746/2016, mas também em relação às medidas de ajuste fiscal contra os trabalhadores, conhecida pela

¹ A Procuradoria Geral da República, em parecer encaminhado ao Supremo Tribunal Federal posicionou-se pela inconstitucionalidade da referida Medida Provisória, alegando que o documento não apresentava os requisitos de urgência requeridos para a edição de um dispositivo dessa natureza, além do fato de que seu conteúdo desrespeitava o acesso universal à educação, impondo barreiras à superação das desigualdades nos campos educacional e social (LIMA; MACIEL, 2018).

Emenda Constitucional nº 95/2016 do teto dos gastos públicos que limita por vinte anos o investimento de recursos na área da saúde e educação.

Com base em Freitas (2018), acerca do chamado reformadores empresariais da educação, é contundente afirmar que a contrarreforma do Ensino Médio não foi proposta pelos segmentos que fazem e compõem a educação no Brasil, isto é, professores, alunos, gestores e pesquisadores, mas foi gestada pelos reformadores empresariais. Temos o exemplo dos organismos internacionais como Banco Mundial, do empresariado industrial através da Confederação Nacional da Indústria (CNI) e do setor financeiro como Bradesco, Itaú, Unibanco, entre outras representações. Para Freitas, o empresariado, ao propor a implementação de reformas educacionais busca,

[...] por um lado, garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho (Revolução 4.0) e, por outro, garantir que tal iniciativa se contenha dentro da sua visão de mundo que se traduz em um *status quo* modernizado. O objetivo final deste movimento é a retirada da educação do âmbito do ‘direito social’ e sua inserção como ‘serviço’ no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado. (FREITAS, 2018, p. 42).

Na lógica empresarial, a escola é vista como uma empresa em que tudo e todos devem se adequar aos padrões de concorrência e submissão ao controle. Para a “nova direita”, a “fronteira de eficiência do sistema educacional seria atingida quando a atividade educacional estivesse sob controle empresarial concorrendo em um livre mercado, sem a intervenção do Estado” (FREITAS, 2018, p. 31). A educação, ao deixar de ser um direito regulado pelo Estado, passa a ser uma mercadoria em que os pais, como clientes, escolherão as melhores escolas (*vouchers*²) a partir do poder aquisitivo que possuem, e para aqueles socialmente excluídos das condições materiais restaria a escola pública cada vez mais sucateada.

Freitas (2018) destaca que, de modo geral, a finalidade é introduzir os parâmetros de uma organização empresarial nas escolas públicas, a partir de instrumentos de certificação, bônus pelo desempenho docente e alcance de metas, consultorias privadas, entre outras formas. Isso é visível na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que visa instrumentalizar e atribuir aos docentes a responsabilização pelo alcance de metas através de competências, e

² Com base em Freitas (2018), a ideia dos *vouchers* se iniciou no processo de segregação racial na década de 1950 nos Estados Unidos, vendido pelo neoliberalismo como um “direito democrático” dos pais escolherem a escola dos seus filhos e, depois, se tornou também o “direito” dos pobres escolherem estudar nas mesmas escolas particulares que os ricos frequentavam. Os *vouchers* se tornam um tipo de valor monetário dado pelo Estado aos pais para que estes possam escolher no mercado as escolas de seus filhos, fazendo com que eles deixem de ser usuários de um serviço público e passem a ser clientes de serviços educacionais vendidos numa lógica concorrencial.

também na Lei nº 13.415/2017 que estabelece a contrarreforma do Ensino Médio, com a introdução de lógicas formativas empreendedoras, flexíveis e de ajustamento aos interesses do mercado.

A BNCC do Ensino Médio é um dos documentos que faz parte da normatização do atual Ensino Médio. Foi pensada também pelos reformadores empresariais, tendo na Fundação Lemann sua principal protagonista (TARLAU; MOELLER, 2020). A base tem a finalidade de introduzir as aprendizagens comuns a todos os estudantes do país, mediante um currículo padronizado, fragmentado e difusor de competências e habilidades alinhado aos objetivos do mercado, no qual os jovens devem adquirir na formação.

Nesse sentido, a Lei nº 13.415/2017 se relaciona com a BNCC, à medida que ambas pressupõem o desenvolvimento de competências e saberes de acordo com as exigências da lógica atual do capital, dentre elas: o fomento ao empreendedorismo, ao currículo flexível, aos saberes conectado aos avanços tecnológicos e digitais e, principalmente, que sustente a formação dos trabalhadores para as relações laborais precárias no mercado capitalista.

Bezerra e Araújo (2017), ao fazerem uma análise das diretrizes dos reformadores empresariais e a atual contrarreforma do Ensino Médio, consideram que as soluções apontadas por este grupo formado pela Fundação Bradesco, Banco Itaú, Unibanco, entre outros, para enfrentar os problemas no Ensino Médio, se institui na flexibilização/diversificação curricular, formação técnica integrada ao Ensino Médio e expansão do ensino em tempo integral, o que reflete na recente contrarreforma dessa etapa.

Nesse cenário:

O alinhamento demonstrado entre empresários e governo não é mera casualidade, mas resultado da interlocução e trânsito que possuem dentro dos centros de poder, o que os coloca (em comparação com outros atores, como associações acadêmicas e profissionais) em situação privilegiada na disputa do campo educacional, resultando na subordinação da agenda educacional ao consenso construído pelos empresários. (BEZERRA; ARAÚJO, 2017, p. 614).

Essa lógica empresarial que se apresenta na contrarreforma do Ensino Médio, faz parte também do processo de privatização da educação no Brasil, que segundo Adrião (2018), vem atuando na gestão, na oferta e no currículo escolar. No caso do currículo, é destacado que a privatização:

não se refere apenas aos tradicionais processos de compra de insumos e materiais necessários ao ensino (livros, jogos, brinquedos pedagógicos etc.). Trata-se, mais amplamente, da transferência para o setor privado da definição do que ensinar, do como ensinar e do quando ensinar, além dos processos de verificação da

aprendizagem, ou seja da definição dos desenhos curriculares. (ADRIÃO, 2018, p. 20).

O currículo escolar no novo Ensino Médio se alinha às definições do que o setor privado almeja para a educação dos jovens que se encontram nessa etapa, buscando disseminar um tipo de ensino, conteúdos, metodologias e avaliações definidas pelos valores e objetivos do mercado.

De acordo com Mészáros (2011), vivemos uma crise estrutural do sistema capitalista que é extensa, contínua, global e atinge todas as esferas da vida social, incluindo a educação. Em decorrência, os governos vêm adotando políticas de austeridade nas áreas sociais e o estabelecimento de contrarreformas que buscam garantir a maximização da exploração do capital sobre o trabalho, mantendo e aprofundando as desigualdades, assim como as políticas de desmonte de direitos sociais conquistados historicamente.

Daí podem ser destacadas também outras contrarreformas que fazem parte do pacote de privatização para a sociedade brasileira no contexto da contrarreforma do Ensino Médio: a) Contrarreforma Trabalhista (Lei nº 13.467/2017) que estabeleceu a flexibilização nas relações de trabalho e na garantia de direitos, beneficiando o patronato em detrimento do trabalhador; b) Emenda Constitucional nº 95/2016 do teto dos gastos públicos que acaba limitando por 20 anos o investimento de recursos na área da saúde e educação, na perspectiva de assegurar o pagamento de juros e amortização da dívida pública e também c) a Contrarreforma da Previdência (PEC nº 287/2016) imposta pelos bancos e setores empresariais com mudanças que fortalecem os interesses do capital a custa da garantia do direito à aposentadoria para os trabalhadores.

Nesse contexto de ajuste fiscal para manter os interesses do mercado, o discurso ideológico de um novo currículo para o Ensino Médio que possa se ajustar à sociedade do conhecimento, às novas dinâmicas do mundo do trabalho, às lógicas empreendedoras e das iniciativas individuais dos jovens no mercado, se concretiza a partir dos interesses das grandes corporações financeiras e organismos internacionais que buscam atuar nessa etapa da educação. Assim, a urgência da contrarreforma do Ensino Médio surge dessa necessidade mercantil do sistema, sendo nesse cenário mais amplo em que ela é proposta, elaborada e legitimada através da Lei nº 13.415/2017.

Diversas pesquisas sobre a temática do Ensino Médio brasileiro, além de estudos sobre a recente política para essa etapa da educação (KOEPSEL, 2014; ALMEIDA, 2018; GONTIJO, 2018; JUNG, 2014; RODRIGUES, 2018; SANTOS, 2018; SABBI, 2014; SILVEIRA, 2014; CARVALHO, 2017; CARVALHO, 2015) foram basilares no construto

teórico e analítico desta presente pesquisa, que investiga a dualidade educacional na Lei nº 13.415/2017 da contrarreforma.

A partir do estado da arte realizado com base nestes autores³, identificamos que o debate sobre o Ensino Médio se situa em torno de pesquisas que: a) articula Ensino Médio com as relações do mundo do trabalho; b) com as expectativas da juventude em relação à educação e trabalho e c) a questão do dualismo educacional presente nessa etapa da educação.

Em relação ao dualismo educacional, especificamente, os estudos dessas pesquisas permitiram compreender que a educação brasileira, historicamente, mantém uma estrutura dual na oferta do Ensino Médio a partir de trilhas formativas diferenciadas, oscilando, nos últimos quinze anos, entre formações mais excludentes e menos excludentes, sem superar de fato a formação dual (SANTOS; SILVA, 2020).

Importa destacar que a pesquisa de Koepsel (2014) constata, que no movimento da história da educação e, mais especificamente, do Ensino Médio e a Educação Profissional, é possível apreender os campos em disputa, posicionando-se pela definição de um fazer da escola na formação de um tipo de homem e sociedade compreendido, respectivamente, em: *trabalhador-cidadão* entre 1964 a 1979, *cidadão-trabalhador* entre 1980 a 2000 e *juventudes* entre 2002 a 2014.

Contudo, podemos inferir que na realidade da educação brasileira (2015 aos dias atuais) a noção que vigora na formação educacional se destaca como *juventudes precarizadas*, com base na análise que Koepsel (2014) realiza sobre os tipos de formação vigente nos contextos anteriores.

Ao considerar que os jovens da classe trabalhadora se deparam com a realidade brutal do desemprego estrutural, dos trabalhos terceirizados, flexíveis, intermitentes, digitais e cada vez mais precarizados, que amplia a acumulação do capital a custa da intensificação da força de trabalho, a noção que fomenta o tipo de formação dada para os jovens da classe trabalhadora nos dias de hoje, é o de *juventudes precarizadas*. E é nesse cenário de alterações nas formas de extração de mais-valor e reprodução do capital, que a educação da juventude pobre e periférica vem se alinhando aos interesses do sistema.

Parte-se também do pressuposto de que esta contrarreforma a partir da organização e das mudanças que propõe, a exemplo da flexibilização das áreas do conhecimento, atribuindo aos alunos a tarefa da falsa escolha entre as áreas de sua preferência e a entrada do itinerário

³ SANTOS, Sayarah Carol Mesquita dos; SILVA, Katharine Ninive. A dualidade educacional no Ensino Médio brasileiro (2004-2018). **Revista Brasileira do Ensino Médio**, Ipojuca, v. 3, p. 45-59, 2020. Disponível em: <https://phprbraem.com.br/ojs/index.php/RBRAEM/article/view/31>

técnico e profissional no currículo, permitem o aprofundamento do caráter de classe na educação. Isto é, uma educação pensada e desenvolvida para uma classe social mais privilegiada e outra para a classe trabalhadora, refletindo no acirramento de uma dicotomia entre o saber pensar e o saber fazer, assentado na divisão social do trabalho no modo de produção capitalista.

Ao considerar o aprofundamento das desigualdades educacionais a partir da presente contrarreforma do Ensino Médio, chama-se a atenção para a disparidade entre os quintos da população segundo o rendimento mensal domiciliar per capita nas situações de abandono escolar, atraso escolar e frequência escolar, a partir dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Constatando-se que em 2018:

O atraso escolar por etapa de ensino dos jovens de 15 a 17 anos de idade era 4 vezes maior entre os pertencentes aos 20% da população com os menores rendimentos (33,6%) em comparação com os que faziam parte dos 20% com os maiores rendimentos (8,6%). Além disso, 11,8% dos jovens dessa faixa etária pertencentes ao quinto com os menores rendimentos haviam abandonado a escola sem concluir a educação básica obrigatória. Esse percentual foi 8 vezes menor para os jovens dessa faixa etária no quinto da população com os maiores rendimentos da mesma faixa etária (1,4%). O abandono da educação básica obrigatória incide mais fortemente nos jovens dessa faixa etária que residem nas Regiões Norte (9,2%) e Nordeste (9,2%), em área rural (11,5%), são de cor preta ou parda (8,4%) e homens (8,1%). (IBGE, 2019, p. 81).

Nota-se que o atraso e abandono escolar entre os jovens da faixa etária de 15 a 17 anos de idade, incidem em maior número nos segmentos da população com menores rendimentos, portanto, aqueles oriundos das famílias da classe trabalhadora, que pertencem às regiões Norte e Nordeste e que são de cor negra ou parda. Mostram-se, assim, as desigualdades educacionais no Ensino Médio presentes nos fatores sociais, regionais e raciais.

O que pode ser ratificado também no 2º Relatório de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (INEP, 2018) e na análise de Silva (2018), em que as desigualdades de acesso ao Ensino Médio incluem as questões raciais, regionais e sociais. Em relação ao fator social se constata que 75% dos mais ricos estão matriculados nessa etapa enquanto 44,2% dos mais pobres se encontram no Ensino Médio, mostrando, deste modo, a disparidade de acesso através das posições sociais de classe em que os jovens pertencem.

Outro dado importante, é que o fator social na oferta do Ensino Médio na rede pública se apresenta de modo expressivo e bastante desigual, quando se demonstra que a rede pública atende predominantemente os estudantes com os menores rendimentos da população brasileira, como aponta o IBGE (2019, p. 83):

Na educação básica, a rede pública é composta majoritariamente por estudantes dos dois quintos da população com os menores rendimentos, enquanto na rede privada esse padrão se inverte. Por exemplo: somente 5,6% dos estudantes da rede pública de ensino médio pertenciam aos 20% da população com os maiores rendimentos, enquanto 46,7% dos estudantes da rede privada faziam parte desse quinto da população.

A partir dos dados, a priori, é perceptível que as desigualdades educacionais relacionadas à origem de classe que os estudantes pertencem não foram superadas. Vinculadas também com as questões de desigualdade regional e étnico-racial no acesso e permanência dos jovens no Ensino Médio, principalmente da rede pública de ensino.

Considerando essas questões, esta pesquisa buscou responder ao seguinte problema: Como a dualidade educacional entre formação para os jovens da classe trabalhadora e formação para os jovens da classe dominante se apresenta na educação brasileira a partir da atual contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017)?

Para tanto, os objetivos da pesquisa foram:

Geral: Analisar como a dualidade educacional entre formação dos jovens da classe trabalhadora e formação dos jovens da classe dominante se apresenta na educação brasileira a partir da atual contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017).

Específicos: 1) Identificar o(s) projeto(s) de formação dos jovens que fundamentam a contrarreforma do Ensino Médio a partir da Lei nº 13.415/2017 e legislação complementar; 2) Caracterizar aspectos de dualidade educacional presentes na atual contrarreforma do Ensino Médio; 3) Refletir sobre quais são os interesses de classe e quem foram os sujeitos que influenciaram nas definições em torno da contrarreforma do Ensino Médio e 4) Elencar os movimentos de resistência em relação à contrarreforma do Ensino Médio.

Com a finalidade de apresentar os dados obtidos e suas análises em relação à dualidade educacional na contrarreforma do Ensino Médio apresentamos, na seção 2, os fundamentos e procedimentos metodológicos adotados nessa pesquisa, que consistem no estudo documental da normatização vigente que fundamenta a Lei nº 13.415/2017.

Na seção 3, apresentamos a formação histórica do Ensino Médio no Brasil e os fundamentos da dualidade educacional. Inicialmente, apontamos como esta dualidade na trajetória formativa se estrutura na sociedade de classes. Em seguida, trazemos a discussão de como o Ensino Médio foi sendo pensado ao longo do século XX, especialmente nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff e, por fim, no governo Temer, no qual a mais recente contrarreforma do Ensino Médio foi instituída.

Na seção 4, analisamos os documentos que legitimam a Lei nº 13.415/2017, entre resoluções, portarias, pareceres e outros materiais normativos que possibilitam compreender o novo Ensino Médio, destacando suas concepções, ideologias, contexto, formuladores e todos os aspectos que evidenciam a dualidade educacional nesta etapa da educação.

Na seção 5, inicialmente, analisamos os projetos de formação dos jovens que fundamentam a contrarreforma do Ensino Médio e os aspectos da dualidade. Em seguida, apresentamos os interesses empresariais e privatistas nessa etapa do ensino e os processos de luta e resistência dos estudantes, professores, movimentos sociais e outras entidades, diante das medidas autoritárias e regressivas na educação brasileira. E, por último, damos destaque para a análise da noção *juventudes precarizadas*, desenvolvida ao longo dos estudos sobre a atual política do Ensino Médio.

2 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Nosso referencial teórico fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, buscando apreender o processo social em sua totalidade concreta, suas particularidades e contradições, questionando e analisando a aparência posta pelos fenômenos sociais para a essência concreta da realidade. Nas palavras de Konder (2008), o materialismo histórico de Marx e Engels é constataativo e não normativo, pois reconhece que:

nas condições de insuficiente desenvolvimento das forças produtivas humanas e de divisão da sociedade em classes, a economia tem imposto, em última análise, opções estreitas aos homens que fazem a história. Isso não significa que a economia seja o sujeito da história, que a economia vai dominar eternamente os movimentos do sujeito humano. Ao contrário: a dialética aponta na direção de uma libertação mais efetiva do ser humano em relação ao cerceamento de condições econômicas ainda desumanas. (KONDER, 2008, p. 66).

Assim como Konder (2008), Paulo Netto (2011, p. 25) coaduna com este pensamento no qual o pesquisador que se apropria do método marxista para compreender a dinâmica da realidade deve partir da aparência dos fenômenos para a sua essência, sendo capaz de “mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação”.

De acordo com Paulo Netto (2011), as categorias centrais do método marxista são: totalidade, contradição e mediação. A *totalidade* não é a constituição de partes somadas, mas uma totalidade concreta, complexa e articulada. Sua visão não esgota o conhecimento da realidade que é sempre mais rico do que pensamos e se encontra em constante transformação.

A *contradição*, por sua vez, expressa uma “relação de conflito no devir do real. Essa relação se dá na definição de um elemento que ele não é. Assim, cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro” (CURY, 1992, p. 30).

Em síntese, de acordo com Paulo Netto (2011), a *contradição*, é o movimento que resulta da dinâmica da totalidade na qual está sempre em movimento.

Já as *mediações* são definidas pelas relações estabelecidas no processo dinâmico que articulam a totalidade (PAULO NETTO, 2011).

Paulo Netto argumenta que:

Para Marx, a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento [...]. Mas a teoria se distingue de todas essas modalidades e tem especificidades: o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução

ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. (PAULO NETTO, 2011, pp. 20-21, grifo do autor).

Para observar as contradições e mediações na dinâmica da totalidade do objeto que estudamos, a análise na qual chegamos, que resulta na apreensão das determinações do objeto investigado, precisam ser orientadas com base em uma síntese (mesmo superficial) anterior para depois retornar a análise do fenômeno (KONDER, 2008).

Deste modo, para podermos “ir além das aparências e penetrar na essência dos fenômenos – precisamos realizar operação de síntese e de análise que esclareçam não só a dimensão imediata como também, e, sobretudo, a dimensão *mediata* delas” (KONDER, 2008, pp. 44-45, grifo do autor). Significa dizer que, para além do que podemos perceber de imediato sobre determinado objeto, é preciso compreender os processos que vão definindo e construindo aos poucos esse objeto, isto é, as mediações presentes nele.

O saber, na sociedade capitalista, de acordo com Cury (1992, p. 71), possui o objetivo da intenção e da produção. Enquanto intenção, “veicula ideias que interessam a uma determinada direção, cujos instrumentos (meios de fazê-la) podem ser vários. Enquanto produção, no seio das relações sociais, ele se transforma numa força produtiva e se funcionaliza a serviço do capital”, ou seja, a educação na sociabilidade capitalista se dirige para a formação ideológica e produtiva alinhadas aos interesses do capital.

A realidade social é dinâmica e repleta de contradições e, a educação como constituinte desse processo, não pode ser dotada de determinismos que inviabilizem espaços para as suas próprias contradições e mediações. Nesse sentido, a contradição como “realidade e expressão da realidade é capaz de indicar à educação não apenas seu momento de integração no projeto de dominação, exercido pela ação e política existentes, mas também seu momento possível de negação e resistência” (CURY, 1992, p. 121).

Não é satisfatório, por exemplo, compreender apenas o que é e quais são os efeitos de uma contrarreforma educacional no Brasil, é necessário compreender as mediações que influenciam sua elaboração, os sujeitos formuladores, quais interesses envolvidos, como se alinha ao contexto macro da economia e da política brasileira, como se situa no modo de produção capitalista em uma sociedade regida por classes sociais e quais os movimentos de resistência presentes. Estes são pressupostos que permitem analisar a realidade de modo cada vez mais aprofundado e mais perto possível da sua essência na totalidade social.

Consideramos que para entender a estrutura econômica capitalista e como ela influencia e é influenciada pela esfera educativa em sua realidade concreta, é necessário

levarmos em conta diversos fatores sociais, políticos e econômicos que permitem analisarmos esse fenômeno a partir da totalidade. Nesse sentido, é preciso compreender a raiz da estrutura capitalista e sua dinâmica no desenvolvimento histórico, bem como as influências que reverberam em esferas sociais como a educação e sua forma de organização na sociabilidade atual.

A totalidade social se constitui pelas formas superestruturais, a exemplo da educação, e pela estrutura material que é predominante na determinação social. Todavia, esta totalidade não pode ser pensada como unívoca e direta da determinação do trabalho sobre as demais esferas, pois esse processo traz à tona uma relação complexa e dialética de correspondência mútua e não de determinação economicista.

Assim, pensar a forma como a estrutura econômica capitalista e a educação se constituem pressupõe partir dessa noção que ver entre estas esferas uma relação dinâmica, contraditória e dialética, que não se materializam de maneira separada ou sem influência recíproca.

A educação como uma atividade humana que compõe a totalidade social numa análise dialética, implica entender as contradições postas em sua dinâmica, rejeitando tanto o determinismo como o espontaneísmo e concebendo suas diversas relações a partir da sociedade vigente. Nesse caso, situada numa sociedade capitalista, sua análise não deve esquecer a relação de luta de classes. Deste modo, Cury (1992, p. 53) enfatiza que a educação “articula-se com a totalidade mediante as relações de classes, como também as relações de classes se articulam com a totalidade mediante a educação”.

Especificamente, se tratando do objeto desta pesquisa, é importante considerar que para apreender a contrarreforma do Ensino Médio instituída no âmbito das políticas educacionais em sua essência, para além de uma aparência, é fundamental analisar todo o processo que a constitui, compreendendo como ela se insere na totalidade social regida pelo sistema do capital em sua dinâmica atual.

Podemos visualizar na análise de uma política educacional como a do novo Ensino Médio, com base nas categorias centrais do materialismo histórico-dialético, a presença da totalidade, da contradição e da mediação.

A *totalidade*, por exemplo, pode ser vista na atual política educacional quando esta passa a atender aos objetivos produtivos e ideológicos de acumulação do sistema do capital, ou seja, se encontra articulada na totalidade social desse sistema, para cumprir as demandas que as classes dominantes requerem para manter seu poder econômico, político e social.

Assim, a capacidade do capitalismo de se manter hegemônico ocorre no “processo de acumulação do capital e se espalha por todo o espaço social, mercantilizando todo o espaço atingido” (CURY, 1992, p. 39), e nisso inclui a educação, que não fica de fora dos processos de mercantilização para os fins lucrativos do sistema.

Todavia, mesmo que a educação esteja inserida nessa totalidade da estrutura de classes, especificamente, no modo de produção capitalista, que busca efetivar os fins de acumulação e reprodução do capital, sendo a contrarreforma do Ensino Médio um mecanismo; ainda assim, essa contrarreforma educacional não está isenta de *contradições* e *mediações* que se fazem presentes no seu processo de formulação e implementação. O que pode ser observado nos movimentos e ações que foram basilares na crítica e nas lutas da juventude brasileira e dos professores contra a Medida Provisória nº 746/2016 e a Lei nº 13.415/2017 do Ensino Médio.

Como bem afirma Cury (1992, p. 75), a “educação reflete uma estrutura social, mas, por outro lado, fermenta as contradições”. Deste modo, para entender as políticas educacionais a partir do materialismo histórico-dialético, é necessário pautar as análises em torno das categorias centrais como totalidade, contradição e mediação.

Nesse sentido, a seguir é delineada a pesquisa documental que foi utilizada como instrumento para analisar a contrarreforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415/2017 e a normatização decorrente.

A pesquisa não percorreu um caminho metodológico de trabalho de campo – que poderia ser realizada através de entrevistas ou questionários com os gestores, professores e alunos do Ensino Médio – pois, a proposta da pesquisa decorre da necessidade de entender a totalidade que compõe a reformulação dessa etapa da educação, mediante um trabalho de análise teórica e documental.

Além disso, é preciso considerar que por ser uma política no Ensino Médio advinda de um contexto recente, as redes estaduais de ensino e as escolas vêm passando pelo processo de adaptação e implementação desse novo currículo. Por isso, no momento em questão, priorizou-se pela pesquisa documental ao invés da pesquisa de campo.

Assim, a escolha pelo instrumento documental decorre da necessidade de analisar um conjunto de documentos oficiais já existentes que sustentam a Lei nº 13.45/2017, apresentado nos procedimentos metodológicos, a seguir.

2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No desenvolvimento desta pesquisa, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos:

No primeiro momento, foi realizado o levantamento das referências teóricas em livros, artigos, teses e dissertações, pertinentes à temática da pesquisa. Com a busca de textos e pesquisas que fazem a discussão do Ensino Médio no Brasil, a relação da educação na sociedade capitalista, as políticas educacionais no Estado brasileiro e a educação na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Estes foram alguns dos temas centrais na busca por referências teóricas.

Em relação à busca por artigos e livros relacionados à temática da pesquisa, esta foi realizada através das plataformas digitais, como o Google Acadêmico, Scielo e Portal de Periódicos da Capes. E em relação às Dissertações e Teses, esta foi feita por meio do banco de dados de Teses e Dissertações da Capes e do Repositório Institucional da UFPE, com o recorte de 2014 a 2018, em virtude da atualidade da contrarreforma do Ensino Médio.

Vale destacar que a busca por referências teóricas se realizou entre março de 2019 a julho de 2019. Este momento foi dedicado ao levantamento do estado da arte para o desenvolvimento da pesquisa. No entanto, a busca por referências teóricas, especialmente com artigos e livros, fez parte de todo o processo de pesquisa de forma contínua, se atentando para as produções que vinham sendo publicadas nesse contexto da pesquisa.

No segundo momento, foi realizada a sistematização das referências teóricas pesquisadas por meio da produção de fichamentos e artigo acadêmico.

Foram feitos fichamentos de duas (2) Teses e oito (8) Dissertações publicadas entre os anos de 2014 a 2018, que contribuíram para o delineamento e análise do objeto de pesquisa. Para chegar a esse quantitativo foram utilizados os descritores *Ensino Médio*, *Mercado* e *Trabalho* na busca através do banco de dados de Teses e Dissertações da Capes e do Repositório Institucional da UFPE, delimitando a seleção dos trabalhos que possuíam relação com o objeto de pesquisa a partir da leitura dos resumos. E também foram produzidos fichamentos de quarenta (40) artigos publicados em periódicos científicos e dezessete (17) capítulos/livros acerca da temática da pesquisa, que corroboraram com a análise e fundamentação teórica do objeto de estudo.

Além da produção de fichamentos como registro dos momentos de estudo e desenvolvimento da pesquisa, foi publicado na *Revista Brasileira do Ensino Médio* um artigo relacionado com a temática da pesquisa, denominado *A dualidade educacional no Ensino*

Médio brasileiro (2004-2018). Este artigo foi resultado do estado da arte realizado a partir das discussões em relação à dualidade educacional no Ensino Médio, presente nas políticas educacionais entre os anos de 2004 a 2018. Com a finalidade, portanto, de apreender como essa dualidade vem se constituindo nos últimos anos na educação brasileira.

No terceiro momento, foi realizado o levantamento dos documentos que legitimam a Lei nº 13.415/2017, apresentado no quadro abaixo. Este quadro foi elaborado no primeiro semestre de 2019, como sistematização da busca de documentos que seriam utilizados na coleta de dados sobre o objeto de pesquisa e que, posteriormente, foram analisados.

Quadro 1 – Quadro documental

Título	Link
<i>Projeto de Lei nº 6840/2013</i> . Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências.	https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+-PL+6840/2013
<i>Medida Provisória nº 746/2016</i> . 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.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746impressao.htm
<i>Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017</i> . Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm
<i>Parecer CNE/CEB nº 3/2018</i> . Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102311-pceb003-

LDB pela Lei nº 13.415/2017.	18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192
<i>Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.</i>	http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file
<i>Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio.</i>	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192
<i>Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação.</i>	http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216
<i>Programa de apoio ao novo ensino médio: documento orientador da portaria nº 649/2018.</i>	http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/documento-orientador.pdf
<i>Referenciais curriculares para a elaboração de itinerários formativos.</i>	http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/DCEIF.pdf
<i>Portaria nº 1.024, de 4 de outubro de 2018. Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, instituída pela Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018.</i>	http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/44100315
<i>Resolução nº 21, de 14 de novembro de 2018. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, a escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Novo Ensino Médio e a realização da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.</i>	http://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/50484140/do1-2018-11-16-resolucao-n-21-de-14-de-novembro-de-2018-50483879
<i>Sistematização do Seminário de Desafios e Perspectivas no Itinerário de Educação Técnica e Profissional no Ensino Médio – 2018.</i>	http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/Sistematiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20Semin%C3%A1rio%20de%20Desafios%20e%20Perspectivas%20no%20Itiner%C3%A1rio%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20T%C3%A9cnica%20e%20Profissional%20no%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf

<i>Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018.</i> Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.	http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199
<i>Guia de Implementação do Novo Ensino Médio.</i>	http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/Guia.pdf

Fonte: A autora (2020).

E, por fim, foi realizada a análise documental da contrarreforma do Ensino Médio (constituída pelos documentos no quadro acima), que examinou o contexto, sujeitos e instituições envolvidas e os aspectos relacionados ao problema e objetivos de pesquisa, de acordo com o especificado no subtópico a seguir.

2.1.1 Análise documental

Adotou-se como instrumento de análise o estudo documental do tipo oficial (LUDKE; ANDRÉ, 1986; NEVES, 1996) por meio de Leis, Medida Provisória, Resoluções, Pareceres e Portarias que fundamentam a atual contrarreforma do Ensino Médio.

Segundo Ludke e André (1986), a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse, incluindo na análise quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informações. Além disso,

os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Para utilizar a análise documental, Cellard (2008) pressupõe cinco dimensões.

A primeira diz respeito ao *contexto* em que o documento foi produzido, sendo imprescindível conhecer a “conjuntura política, econômica, social, cultural, que propiciou a produção de um documento determinado [...] que possibilita apreender os esquemas conceituais de seu ou de seus autores, compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, etc.” (CELLARD, 2008, p. 299).

A segunda dimensão seria a *identificação do autor/autores* que elaboraram ou participaram do processo de construção do documento, identificando também qual grupo representam, qual a formação do indivíduo ou grupo, quais as razões, para quem se dirige o documento, entre outras questões pertinentes.

A terceira é a *autenticidade e confiabilidade do texto*, na qual é importante assegurar que o documento analisado tem qualidade na informação transmitida.

A quarta seria compreender a *natureza do documento* para evitar inferências que não levam em conta as especificidades de cada texto, pois de acordo com Cellard (2008, p. 302), “efetivamente, a abertura do autor, os subentendidos, a estrutura de um texto podem variar enormemente, conforme o contexto no qual ele é redigido”.

E por último, evidenciar a *análise* do documento, reunindo as partes de um todo, que inclui os elementos do contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza e conceitos-chave (CELLARD, 2008).

Estas dimensões foram incorporadas na análise dos documentos que sustentam a contrarreforma do Ensino Médio, bem como o estudo dessa normatização seguiu o roteiro de análise elaborado abaixo:

Quadro 2 – Roteiro de análise documental

a)	Como se organiza o documento?
b)	Em que contexto (político, social e econômico) o documento foi produzido?
c)	Quem são os sujeitos/instituições envolvidos na proposição e elaboração?
d)	Quais são as principais mudanças?
e)	Quais são os argumentos que justificam a defesa da proposta e a implementação do novo Ensino Médio?
f)	Quais concepções e ideologias que norteiam o documento?
g)	Quais são as contradições?
h)	Quais as relações de luta de classes e seus movimentos de resistência?
i)	Quais aspectos que evidenciam o caráter dualista na educação?

Fonte: A autora (2020).

Sendo assim, o resultado dessa análise documental será exposto na seção 4, que analisa a normatização vigente da contrarreforma do Ensino Médio. Essa análise, portanto, seguiu o roteiro demonstrado acima e com base também nas dimensões que Cellard (2008) propõe num estudo de tipo documental.

3 ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E A ATUAL CONTRARREFORMA (LEI Nº 13.415/2017)

O Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, vem historicamente sendo campo de debates, disputas por diversos segmentos e, principalmente, espaço de dualismo marcado pelo recorte de classe. A dualidade educacional, fundada pelas relações sociais de classe, de acordo com Araújo (2019, p. 108), “tem sido tradicionalmente entendida na oferta de um ensino secundário-superior para elites e primária-profissional para as classes trabalhadoras”.

A dualidade educacional, também pode ser compreendida, como uma “ideia que reconhece a existência de duas redes principais de escola, uma destinada às classes trabalhadoras e outra destinada às elites do país” (ARAÚJO, 2019, p. 108). Esta ideia começa a se difundir na década de 1970, quando se passa a criticar as ideias liberais de educação, que faziam dos processos educativos e da escola um espaço onde se reproduzem formações diferenciadas de acordo com a origem de classe dos indivíduos, disseminando, portanto uma dualidade educacional assentada na estrutura social de classes (ARAÚJO, 2019).

Esta leitura da dualidade educacional, apoiada numa perspectiva classista, possui como fundamento a análise marxista da relação entre educação e sociedade. Deste modo, segundo Araújo (2019, p. 110), o tratamento do conceito de dualidade caminhou, por um lado, a partir das elaborações de marxistas como Althusser, que reconheceu esta dualidade na educação e visualizava a escola como aparelho de reprodução da ideologia dominante e, por outro lado, a partir de “marxistas como Snyders e Gramsci (que tiveram suas leituras fortemente recuperadas na década de 1970), que reconheciam a dualidade educacional, mas viam a luta de classes se materializando no interior das escolas”.

A interpretação da educação e da escola na concepção marxista althusseriana que, para Saviani (1999), fazia parte das teorias crítico-reprodutivistas⁴, eram concebidas como aparelhos ideológicos do Estado que serviam para reproduzir as ideias da classe dominante. Já a análise da educação na visão gramsciana, compreende que a educação no modelo de sociedade capitalista reproduz os interesses da classe dominante, bem como reproduz a

⁴ Saviani na obra *Escola e Democracia* (1999), classifica as teorias educacionais em dois grandes grupos: Teorias não críticas (Pedagogia tradicional, Pedagogia nova e Pedagogia tecnicista) e Teorias crítico-reprodutivistas (Teoria da violência simbólica, Teoria do aparelho ideológico do Estado e Teoria da escola dualista). Para uma teoria crítica da educação, Saviani (2013) desenvolve a Pedagogia histórico-crítica, na qual compreende que os processos educativos inseridos no sistema capitalista reproduzem os interesses de classe, no entanto, esse fato não inviabiliza ações de resistência frente às imposições do capitalismo para a educação. Além disso, é imprescindível uma educação que permita à classe trabalhadora o acesso aos conhecimentos científicos e culturais acumulados historicamente pela humanidade, na qual a escola é um lócus essencial para essa transmissão. Portanto, a defesa da escola pública é inegável na pedagogia histórico-crítica elaborada por Saviani.

dualidade educacional, mas reconhece na educação espaços onde se produza resistência e luta e não apenas determinismos.

Portanto, é na leitura marxista, especialmente gramsciana, que a análise sobre a dualidade educacional no Brasil se consolida, sendo destacada por diversos educadores e pesquisadores a defesa de uma escola unitária⁵. Para Gramsci (1982, p. 118), a escola unitária representa uma escola de “cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”.

No debate sobre a dualidade educacional, desde o “final do século XIX, com a criação de escolas profissionais e técnicas ao lado dos tradicionais ginásios e liceus, clássicos e científicos, abriu-se entre os educadores o debate sobre a dualidade escolar”, o que fez surgir críticas a esse modelo dual que ora formava para a cultura geral e ora para os quadros de trabalho simples, defendendo, por outro lado, um sistema escolar unitário baseado na interpretação gramsciana (NOSELLA, 2015, p. 126).

Os estudos de Nosella (2015) apontam que essa etapa do ensino vem sendo estratégica no sistema escolar e para a formação da nação; possui um sentido pedagógico próprio que se distingue das demais etapas e que se faz necessário pensar numa perspectiva de Ensino Médio unitário, pautado no construto teórico gramsciano. Assim, o papel da escola e da educação deve ser para o desenvolvimento da unidade entre trabalho prático e intelectual, que difere da dualidade educacional entre formações distintas segundo a posição de classes dos indivíduos, na qual vem respaldando o Ensino Médio brasileiro historicamente.

Para Sabbi (2014, p. 215), o estudo da história do ensino médio brasileiro nos revela que a sua característica é “a dualidade, variável apenas em intensidade e na sua roupagem, de acordo com o momento histórico. Dualidade que está de acordo com a estruturação da sociedade capitalista, que separa trabalho intelectual e trabalho manual”.

Por isso, importa apresentar nesta seção a base social que fundamenta a dualidade educacional e que influi, principalmente, no Ensino Médio, assim como a constituição histórica dessa etapa no Brasil, considerando o marco do século XX aos dias atuais.

⁵ É preciso destacar que a interpretação da educação com base na leitura marxista de Gramsci no Brasil, possui diferentes perspectivas, a partir de autores como Nosella (2015), Saviani (2007, 2011), Frigotto (2010a, 2010b), Sousa Junior (2010), entre outros. E que, portanto, o que se discute em relação à base teórica gramsciana, em linhas gerais, serve para compreender como o conceito de dualidade se origina e se relaciona com o Ensino Médio brasileiro.

3.1 FUNDAMENTOS DA DUALIDADE EDUCACIONAL A PARTIR DA SOCIEDADE DE CLASSES

Antes de adentrarmos na constituição histórica do Ensino Médio no Brasil é importante situar o modo de produção social que fundamenta o modelo de sociedade vigente, na qual estabelece uma organização e concepção de educação.

Dito isto, é indispensável apreender as articulações que existem entre as relações sociais de produção e as variadas formas de ideias, valores e demais esferas, de modo articulado e considerando a totalidade social, pois a “produção das ideias, das representações, da consciência está em princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real” (MARX; ENGELS, 2009, p. 31).

Para compreender a educação, é preciso entender que, na sociedade capitalista, ela está assentada na forma de trabalho assalariado, que baseia seu sistema de produção na relação proprietário dos meios de produção e possuidores da força de trabalho, em outras palavras, classe burguesa e classe trabalhadora. E é a classe dos trabalhadores que vende força de trabalho como uma mercadoria para a classe capitalista que a compra, a fim de produzir mais-valia⁶ e gerar capital.

Importa destacar que é a atividade econômica, o trabalho em seu sentido ontológico (MARX, 2013; LUKÁCS, 2013), que permite o intercâmbio do homem com a natureza, possibilitando a produção da existência humana, em que as demais esferas sociais, incluindo a educação, são fundadas do trabalho, possuem autonomia relativa e são articuladas com o processo de trabalho.

Na concepção marxiana, o momento fundante da totalidade social se encontra no trabalho, porém, este não pode ser compreendido numa perspectiva determinista e unilateral que atribui à atividade econômica total predominância sobre as demais esferas e sem nenhuma relação de articulação. Pois “são os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem essa sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento” (MARX; ENGELS, 2009, p. 32).

Nesse sentido, é pertinente considerar que para compreender o tipo de educação existente é necessário ir à raiz que fundamenta a estrutura de sociedade e sua relação produtiva, pois a forma de produção social influencia o ordenamento do modelo educacional. Inclusive Lukács (2013, p. 176), nos lembra de que o “essencial da educação dos homens [...]

⁶ Excedente do trabalho que não é pago aos trabalhadores e é apropriado pelos capitalistas (MARX, 2013).

consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida”, concebendo a educação no seu sentido amplo que nunca se finda, e a educação no seu sentido estrito que corresponde às exigências de um tipo de sociedade.

Observemos o que o autor diz:

Se hoje não há mais crianças pequenas trabalhando nas fábricas, como ocorria no início do século XIX, não é por razões biológicas, mas virtude do desenvolvimento da indústria e sobretudo da luta de classes. Se hoje a escola é obrigatória e universal nos países civilizados e as crianças não trabalham por um período relativamente longo, então também esse período de tempo liberado para a educação é um produto do desenvolvimento industrial. Toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos etc. de seus membros; o conteúdo, o método, a duração etc. da educação no sentido mais estrito são as consequências das carências sociais daí surgidas. (LUKÁCS, 2013, p. 177).

A divisão social do trabalho que organiza e separa o processo produtivo, na qual o trabalhador passa a se deter a uma parte da produção e não a totalidade que a compõe, traz implicações também para a educação, à medida que não é apenas a atividade econômica que se consolida na divisão social do trabalho, mas a educação e a trajetória formativa dos indivíduos também se ajustam à divisão social.

Quando o trabalho começa a ser dividido, separando os indivíduos em atividades específicas e exclusivas, opera-se um trabalho fragmentado e parcelarizado que separa o que antes era feito de modo completo. O trabalhador deixa de conhecer todo o processo de trabalho e seus resultados e passa a conhecer limitadamente uma parte da atividade laboral, desconhecendo a totalidade da produção e não se identificando naquilo que produz, culminando num processo de alienação.

Dessa forma, com base na análise marxista (MARX; ENGELS, 2011), a divisão social do trabalho se estrutura também na educação, quando se apresenta a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre distintas formações educacionais segundo a origem de classe dos indivíduos.

É o modo como a sociedade “organiza o processo de produção – portanto, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida – que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção” (SAVIANI, 2007, p. 157). Nas sociedades primitivas, onde o caráter do trabalho não estava pautado em sociedades de classe, os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la, aprendiam trabalhando, se relacionando com os outros, se educando e educando as novas gerações (SAVIANI, 2007).

Com a grande indústria, a divisão manufatureira do trabalho é aprofundada e com a utilização crescente de maquinaria é aprofundada a separação entre trabalho manual e intelectual, na qual os que realizam o primeiro são reduzidos a meros acessórios mecânicos das máquinas e os segundos a tarefas unidimensionais de gestão e controle do trabalho. (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 79).

Dessa forma, é característica marcante das sociedades de classe, especialmente capitalista, materializar uma educação para o saber fazer e outra para o saber pensar. A educação e suas relações baseadas nesse sistema, primazia uma formação dual conforme a divisão social que separa o trabalho manual do trabalho intelectual, que na prática pode se concretizar a partir das distinções entre aqueles que darão prosseguimento aos estudos por meio da Universidade ou terão uma formação mais aligeirada e pontual para a inserção no mercado de trabalho. Esse último direcionamento, na lógica do sistema do capital, acaba focando na juventude oriunda da classe trabalhadora.

Segundo Frigotto (2010b), a divisão social do trabalho reverbera no modelo educacional estabelecido, ao realizar operações cada vez mais parcelarizadas e limitadas, a fim de gerar maior produção e lucratividade para o sistema. Isso se dá porque o modelo educacional se apresenta a partir de projetos de formação distintos, que coincidem com a situação de classe social dos indivíduos.

Na análise de Frigotto (2010a, p. 193), a questão posta é que a forma de organização escolar, os conhecimentos, a formação dos sujeitos, as políticas educacionais e tudo que constitui a educação, são:

articulados à determinação e a interesses de classe. Interesses estes cujo compromisso não é a elevação dos filhos dos trabalhadores aos níveis mais altos da cultura e do próprio saber processado na escola, mas a elitização do processo escolar como mecanismo de reprodução das relações econômico-sociais que perpetuam a desigualdade.

A partir dessa consideração é fundamental perceber que as formações distintas não estão explícitas, por exemplo, nas leis educacionais que regem o país, mas se fazem presentes nas formas de organização e concepções de conhecimentos estruturados no sistema educacional. Logo, não existe uma etapa chamada “educação escolar para o trabalho” ou “educação escolar propedêutica” na Educação Básica ditas de modo declarado, visto que a divisão social se encontra justamente nos currículos, nos conhecimentos, na formação em si e nas políticas educacionais que são revestidas de intencionalidades específicas conforme os sujeitos/instituições envolvidos.

No discurso que acompanha as propostas do empresariado brasileiro para a educação pública, está presente a intencionalidade de uma educação que se volte para a competitividade, a partir do recurso à noção de empreendedorismo, bem como ao incremento de tecnologia. Tudo isso com o financiamento público, mas nos moldes da gestão privada.

Na perspectiva de Freitas (2018, p. 41, grifo do autor), os reformadores empresariais da educação, termo adotado por ele com base na proposta de Ravitch⁷, agem em:

redes difusas de influência, construindo alianças mais amplas com acadêmicos, grandes empresários, rentistas e suas fundações, políticos no interior de instâncias legislativas e do governo, institutos, centros e organizações sociais, indústria educacional e a mídia, *imersos no tecido social*, construindo a legitimação de sua concepção de sociedade e de educação.

No Brasil, há vários grupos empresariais do setor da educação, do setor financeiro, produtivo e midiático que tratam a questão educativa como um negócio. Dentre eles: a empresa Positivo, Eleva Educação, SEB AS, Eduinvest, Grupo Cogna (Kroton), Anhaguera Educacional, Gerdau, Fundação Bradesco, Instituto HSBC, Fundação Roberto Marinho, juntamente com as empresas ligadas à pedagogia do agronegócio que buscam difundir esta ideologia associada à imagem da “responsabilidade socioambiental e à modernidade” (LAMOSA, 2016, p. 82).

Os reformadores empresariais da educação se articulam também com os organismos internacionais, como o Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que levantam igualmente as bandeiras da democratização do acesso ao ensino e da qualidade da educação, para que esta seja redirecionada aos interesses do capital internacional.

Não é em vão que esses organismos internacionais, buscam deixar os processos educativos mais atraentes aos “investimentos transnacionais, à atuação de indústrias e prestadoras de serviço dos países centrais, que podem ampliar sua operação também na periferia do sistema – reproduzindo o ciclo de colonização científica, cultural e tecnológica” (FREITAS, 2018, p. 39).

⁷ Conforme Ravitch (2013, p. 19 apud FREITAS, 2018, pp. 39-40), o movimento de reforma pode ser atrelado à ideologia do empresariado que busca reduzir o papel da educação pública e de todo setor público. O movimento de reforma é na verdade um “movimento de ‘reforma empresarial’, financiado em grande parte por grandes fundações, gerentes de fundos *hedge* de *Wall Street*, empreendedores e o Departamento de Educação dos EUA. O movimento está determinado a cortar custos e maximizar a concorrência entre escolas e entre professores”.

Estevão (2019) analisa também, que o papel do Banco Mundial e da UNESCO, como organismos internacionais representantes do imperialismo, é de intervir em diversos setores sociais com a finalidade de difundir a noção de que a pobreza e os impactos perversos da exploração e miserabilidade que o capitalismo produz, são meramente provenientes da falta de escolarização e aprendizagem. E que, por isso, se faz necessário amenizar os problemas sociais com programas e políticas que atuem no sentido de ampliar a escolarização e a aprendizagem, tanto para os interesses de preparação dos indivíduos para as exigências do mercado como para os interesses de manutenção desse mesmo sistema social que produz desigualdade e miséria.

Para o empresariado nacional e internacional, o mundo atualmente requer uma sociedade desenvolvida e de qualidade, sendo esta responsabilidade delegada à própria sociedade civil que deve ser capaz de resolver seus problemas. Nesta perspectiva, caberia à escola o “papel de formar para garantir a autonomia do indivíduo”, combativos e participantes, “para atuar em um mercado cada vez mais exigente” (ALMEIDA, 2018, p. 76).

Essa perspectiva empresarial, de acordo com Krawczyk (2014, p. 33), tem adentrado cada vez mais nos espaços escolares e disseminado conceitos como competitividade, eficiência, individualismo, liderança e empreendedorismo, desenvolvendo estratégias e competências compatíveis com a cultura e organização de uma empresa e, construindo um “futuro ancorado na ideia do esforço individual, num mundo ‘dado como dado’, no qual não entra a compreensão crítica capaz de transformá-lo”.

É nesse sentido de atuação, que a educação, principalmente o Ensino Médio, vem sendo instituído numa concepção e organização educacional historicamente estabelecida, que se atrela aos mecanismos de formação para o mercado, de inserção do setor mercantil nos espaços educativos e também da própria internalização das ideologias empresariais como válidas e aceitáveis para os trabalhadores. E que, portanto, criar espaços de pensamento crítico para analisar a realidade social e transformá-la é algo que as classes dominantes buscam anular para manter a sua hegemonia e reprodução.

Mészáros (2011, p. 1035) nos apresenta alguns fatores importantes que envolvem a compreensão das classes sociais. Primeiramente, toda classe social possui em sua base uma força social exclusiva que não permite abarcar outros indivíduos além de seus próprios membros. Em segundo lugar, a articulação entre os indivíduos e sua classe suscita a questão da representação, da hierarquia e da dominação.

Além disso, ainda de acordo com Mészáros (2011), se explicita questões como: *classe versus indivíduo* (os indivíduos só podem definir suas ações e posições a partir dos

imperativos que são impostos pela classe que eles pertencem); *classes versus classe* (determinações recíprocas no confronto entre as classes); *estratificação e unidade* (as classes não podem se vistas de forma homogênea) e *hierarquia, dominação e representação participativa* (estes elementos são determinações estruturais da existência de classe como tal).

Santos, Í. (2017, p. 28), por sua vez, compreende que a:

divisão dos agentes de produção dentro de seus locais de produção constitui a gênese da formação da classe social, uma vez que o processo de identificação e reconhecimento de si enquanto sujeito é mais efetivo, dada a proximidade com outros indivíduos na mesma situação concreta. [...]. [Mas também], as classes sociais passam a se construir a partir do momento em que estas passam a ser um agente na arena das lutas de classe, ou seja, passam a advogar os interesses que dão a ela relativa coesão e direção. Essa disputa se efetiva a partir dos efeitos pertinentes que uma classe social específica passa a influir sobre as demais.

Esses pontos que definem as classes sociais nos ajuda a pensar como sua composição não é dada como simples ou constituída de forma uniforme. Como a divisão social do trabalho constitui a formação das classes sociais, vale destacar que no curso da história, a divisão social do trabalho muda suas formas assim como altera a constituição das classes sociais, ainda que mantenha intacta a estrutura de exploração da classe dominante sobre a classe trabalhadora. Assim, as classes sociais passam por mudanças que transformam sua composição, a exemplo da classe trabalhadora nos dias de hoje que inclui diversas modalidades de trabalhadores não limitados ao “chão da fábrica”.

Antes a divisão entre trabalho manual e intelectual difundia a ideia de que o trabalhador deveria se encarregar do trabalho prático e simples e que, portanto, seu acesso ao conhecimento deveria ser dado em “doses homeopáticas” necessárias para o exercício laboral. No entanto, o que temos agora numa era de intensa produção digital, de financeirização do capital (HARVEY, 2016) e de inserção do aparato tecnológico e informacional na produção de mais-valor, é uma divisão do trabalho que permanece intacta, contudo, se reconfigura exigindo do trabalhador não apenas os conhecimentos básicos e simples, mas uma maior qualificação da força de trabalho para operar em funções que engloba o setor de serviços conectado ao avanço das plataformas digitais, e não apenas restrito ao setor produtivo.

O que se vigora na atualidade é uma divisão social do trabalho que demanda do trabalhador uma qualificação mais complexa, que seja adaptável à lógica da acumulação flexível e que venha atender às novas exigências do capital, ampliando a produção tecnológica a seu serviço, plataformizando cada vez mais os postos de trabalho para produzir

mais e com menos custos (principalmente da força de trabalho), e aumentando expressivamente as taxas de lucro para os grandes capitalistas.

Esse processo de flexibilização do conhecimento na formação dos trabalhadores, ampliado na dinâmica atual do capitalismo, como aponta Kuenzer (2020, p. 60):

é uma das expressões do projeto pedagógico do regime de acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento, porém com uma forma diferenciada. Esse regime se fundamenta, entre outras características, na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo.

Vale ponderar que esse debate mais recente sobre as novas formas que o capital busca expropriar a força de trabalho no capitalismo contemporâneo, no processo de divisão social do trabalho, será aprofundada na quinta seção, que tratará de como a contrarreforma do Ensino Médio intensifica o caráter dualista na educação e o emergir das *juventudes precarizadas*, na relação com o processo de acumulação capitalista e a atual política para o Ensino Médio.

A seguir, discutimos o panorama histórico dessa etapa da educação até o estabelecimento da Lei nº 13.415/2017 do novo Ensino Médio no Brasil.

3.2 ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

No tópico anterior apontamos o fundamento da dualidade educacional, baseada numa estrutura de reprodução da divisão social do trabalho, que incide nos processos educacionais, direcionando as trajetórias formativas segundo a classe social que os indivíduos pertencem.

Assim sendo, neste momento, tecemos a constituição histórica do Ensino Médio no Brasil. Que insere essa etapa no curso do século XX aos governos de Lula e Dilma, para chegar ao cenário da atual da contrarreforma instituída pela Lei nº 13.415/2017, do governo Temer.

3.2.1 Do início do século XX ao governo FHC

Iremos nos deter no contexto do século XX para analisar a história do Ensino Médio no Brasil. Entretanto, vale resgatar, brevemente, que nos períodos colonial e imperial, a educação secundária era ofertada em poucas localidades e seu público era composto pelos filhos da aristocracia ou dos estratos dirigentes, pois apenas estes grupos podiam dispensar do

trabalho seus filhos para o ócio. Para os pobres, o aprendizado era dirigido apenas à formação de artífices que ocorriam na própria atividade laboral (SABBI, 2014).

Com o período republicano, o processo de industrialização e modernização brasileira intensificados a partir da década de 1930, surgem a burguesia industrial e o proletariado e, assim, a necessidade de formar os trabalhadores para as demandas industriais que se colocavam nesse período, utilizando a instrução de nível médio para esse objetivo. Com o processo de industrialização, nascem também as forças externas dentro do capitalismo internacional em expansão que irão impor novas necessidades sociais, dentre elas, a “preparação dos trabalhadores a qual se inicia com a educação escolar básica e se estende com os cursos profissionalizantes e superiores” (SILVEIRA, 2014, pp. 91-92).

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930), e os atos normativos que ficaram conhecidos como “Reforma Francisco Campos”, de acordo com Silveira (2014), marcam o início do momento em que a educação começa a ser pensada como uma questão nacional.

Já na década de 1940, com as “Leis Orgânicas do Ensino”, são estruturados, de um lado, a educação propedêutica em primário e secundário e, do outro lado, o ensino técnico-profissional (industrial, comercial, agrícola e normal), o que acabou estruturando a dualidade educacional na medida em que não permitia aos estudantes da educação profissional o prosseguimento aos estudos superiores. De acordo com Santos, Carvalho e Oliveira (2019, p. 110), esse modelo inibia a “participação das classes mais baixas no ensino secundário e, por conseguinte, a educação profissional não recebia o investimento e zelo necessário, limitando-se ao ensino comercial que não dava acesso ao ensino superior”.

O marco da dualidade educacional nesse momento se expressa no arranjo entre um modelo formativo para o ingresso nos cursos superiores destinados às elites e outro modelo mais restrito ao caráter profissional para a classe trabalhadora. Porém, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na Lei nº 4.024/1961:

os concluintes do colegial técnico puderam candidatar-se para cursos de nível superior [...]. Contudo, ao mesmo tempo em que a legislação dava bases para as classes populares, advindas da formação profissional, ingressarem no curso superior, ela intensificava a necessidade da oferta de educação profissional, reforçando o discurso hegemônico que colocava a educação como necessária para atender as demandas do processo produtivo. (LOPES; BORTOLOTO; ALMEIDA, 2016, p. 559).

Até 1971 o ensino se estruturava em primário (quatro anos), secundário dividido em ginásio (5º ao 8º ano) e colegial (9º ao 11º ano), ensino técnico (industrial, agrícola e

comercial) e ensino superior. O ensino secundário possibilitava o acesso ao ensino superior para as camadas dirigentes, e a educação profissional era ofertada para as classes menos favorecidas (SABBI, 2014).

Com a Lei nº 5.692/71, o ginásio se une com o primário e constitui o chamado 1º grau e o colegial passa a ser denominado de 2º grau. Essa lei impulsionou a profissionalização e a demarcação dual entre formação para o trabalho e formação propedêutica.

Assim, de acordo com Sabbi (2014, p. 152), dado o “contexto político e econômico nacional, é evidente que a lei nº 5.692/71 tinha como efeito desejável a formação de técnicos para atender às demandas do mercado de trabalho do sistema produtivo industrial em expansão”. Além disso, Frigotto (2010a, p. 193) avalia que os:

mecanismos de desqualificação do trabalho educativo escolar, especialmente para a classe trabalhadora, encontram sua matriz básica na própria forma de o Estado gerir a política educacional. A análise da reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei n. 5.692/71 e a reforma universitária Lei n. 5.540/68), em relação ao caso brasileiro, exemplificam com muita clareza que estas reformas, ao contrário do que postulam, têm representado, ainda que contraditoriamente, formas de manutenção e reprodução das relações sociais dominantes.

Vale mencionar que no âmbito do Ensino Superior, Frigotto (2010a, p. 199) ressalta a existência da crise do desemprego, dos diplomados, surgida na crise do final da década de 1960, administrada pelo Estado e articulada com processo de expansão do ensino privado. Revelando, por sua vez, que a garantia de um diploma não significava a garantia de empregabilidade e, com isso, o “mito de que o progresso técnico demanda crescente contingente de diplomados a nível superior e que tal diploma garante o exercício de um trabalho qualificado e mais bem remunerado” acaba se desfazendo.

Essa questão se confirma também quando Frigotto (2015, p. 220) considera que a massiva introdução das tecnologias combinada com o aumento da flexibilização nas relações de trabalho, faz com que o capital já não necessite de toda a força de trabalho e não haja também, lugar para a estabilidade do trabalhador. O que existe são lugares para os mais “‘competentes’, ou que desenvolvem, ao longo de sua vida, aquelas qualidades técnicas e psicossociais que interessam ao mercado. Cada indivíduo tem que isoladamente negociar o seu lugar e moldar-se às necessidades do mercado e pelo tempo que o mesmo necessita”.

Já entre as décadas de 1970 e 1980, foram fecundas as forças de oposição e resistência à ditadura militar, em várias frentes de atuação sindical, científica, política e social. Nesse contexto foram criadas a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), o Centro de Estudos de Educação e

Sociedade (CEDES), a realização de Conferências Brasileiras de Educação, entre outras entidades.

Na fase da redemocratização brasileira, após a ditadura militar, a discussão sobre:

a natureza e qualidade da educação voltou a ser abordada com mais ênfase pelo conjunto da sociedade em meio aos agravamentos da crise econômica e social observada no fim do regime militar no início da década de 1980. Esse agravamento repercutiu diretamente no arranjo institucional de perfil empresarial-autoritário-político que dava sustentação ao modelo governamental até então. Quando a Nova República é iniciada em 1985, com os debates promovidos por ocasião da Constituinte em seguida, temas como democratização versus autoritarismo, formação crítica e reflexiva versus formação para o mercado, escola pública versus escola privada, dentre inúmeros outros, são amplamente debatidos até a consolidação da Carta Constitucional de 1988. (LIRA; SANTOS, 2019, p. 506).

É na década de 1980 que se estabelece o debate sobre a superação da dualidade histórica no Ensino Médio, trazendo a noção de trabalho como categoria ontológica para a incorporação ao trabalho pedagógico como princípio educativo. As correntes progressistas pensaram em superar essa dicotomia articulando trabalho manual com trabalho intelectual, desenvolvendo uma educação na perspectiva da politecnia⁸ fundamentada na concepção marxista de sociedade, mais especificamente através da contribuição gramsciana (RAMOS; FRIGOTTO, 2017).

A aprovação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, foi resultado de diversas influências políticas, sociais e econômicas do neoliberalismo às correntes mais progressistas. No campo progressista, se tentou articular a formação do Ensino Médio com a formação para o trabalho numa concepção que entendia a atividade laboral como intrínseca à vida humana e que, assim, não poderia está separada dela.

Porém, sob a hegemonia do governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (FHC), foi estabelecido o Decreto nº 2.208/97 que legitimava a dualidade educacional ao separar a educação profissional do Ensino Médio. Segundo Ferretti e Silva (2017, p. 390):

O governo da época, sintonizado e concorde com o proposto pelo Consenso de Washington e fortalecido politicamente no plano interno, não encontrou maiores obstáculos para colocar em prática as reformas sobre o ensino médio e a educação profissional, apesar das críticas dos educadores que discordavam da posição do MEC a respeito. Contou, quase em seguida, à homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996 e a rápida aprovação das DCNEM e para a

⁸ De acordo com Sousa Junior (2010), o conceito de politecnia no marxismo se diferencia da politecnia defendida pelo capital. Enquanto nesta perspectiva o trabalhador deve ter uma formação para ser mais produtivo e atender às exigências de expansão do mais-valor; para o marxismo, a politecnia deve formar os trabalhadores para dominar os conhecimentos científicos, teóricos e práticos, dos diversos processos de trabalho, que possam contribuir com a crítica em relação à alienação do trabalho no capitalismo.

educação técnica de nível médio pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com recursos financeiros para realizar o desenvolvimento de uma série de ações tendo em vista a produção de documentos e o convencimento de professores por meio da formação em serviço.

De todo modo, o Ensino Médio na política educacional do governo de FHC se pautava nas transformações decorridas do processo de reestruturação produtiva em resposta à crise da década de 1970, alinhando-se às políticas neoliberais em ascensão nesse período no Brasil e orientada pelos organismos internacionais. Expressos no Relatório Delors (1998) e o documento da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva*, que visava atender aos interesses do capital em escala internacional, segundo a análise de Ferretti e Silva (2017).

Assim, é possível observar que a formação histórica da Educação Básica no Brasil, desde a década de 1930, vem sendo marcada pelo forte dualismo que incide, principalmente, no Ensino Médio a partir de diferentes segmentações e com o peso do caráter de classe.

Essa característica dualista não desaparece nos governos posteriores que, em tese, se alinham a uma perspectiva mais progressista, como é o caso dos governos de Lula e Dilma. Mas se manteve e continuou sendo reproduzida a lógica do dualismo educacional assentado na estrutura classista, mesmo com políticas que buscou atenuar as desigualdades sociais e, consequente, as desigualdades educacionais.

3.2.2 Governos Lula e Dilma

No início do governo de Lula (2003-2010), as discussões em torno da educação e do trabalho tomaram outros rumos, no sentido de uma mudança de orientação das políticas educacionais que eram mantidas com base na dicotomia entre formação, qualificação e certificação para o trabalho (FERREIRA, 2017). Ainda que tenha perpetuado até os dias de hoje a estrutura de classe e suas desigualdades que influenciam a educação e reproduzem um modelo de ensino fundado nessa dualidade, especialmente no Ensino Médio.

No começo do governo petista, se instituiu o Decreto nº 5.154/2004 que além de regulamentar a educação profissional no Brasil, também visou integrar e articular essa modalidade com o Ensino Médio, na tentativa de superação da dualidade, o que certamente a realidade educacional brasileira mostra que não houve superação. Pois nota-se que em 2012, o acesso ao Ensino Médio “entre os 25% mais ricos, 75% da faixa etária entre 15 e 17 anos

cursavam a última etapa da Educação Básica. Já entre os 25% mais pobres, a matrícula atendia a pouco mais de 40%” (SILVA, 2015, p. 66).

Dessa forma, o Art. 4, § 1º do Decreto nº 5.154/2004, revela a possibilidade de articulação entre Ensino Médio e educação profissional da seguinte forma:

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 [...]; III - *subsequente*, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004, p. 2, grifo do autor).

Os termos “integrada, concomitante e subsequente” designam uma nova perspectiva de integrar educação profissional com Ensino Médio. Entretanto, essa relação para Carvalho (2015, p. 59), não “corresponde às necessidades de universalização da formação dos trabalhadores devido o seu caráter seletivo e restrito, permanecendo o desafio de encontrar uma política educacional que torne a formação para o trabalho no ensino médio mais acessível aos trabalhadores”.

No governo petista foi implementado também o Programa Ensino Médio Integrado e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), ambos os programas tendo por princípio pedagógico uma instrução politécnica, almejando uma formação mais integral dos indivíduos. Outro programa criado foi o Ensino Médio Inovador, em 2009, com o objetivo de apoiar e fortalecer os sistemas estaduais de educação na adoção de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio.

Também tivemos a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), em 2012, e no mesmo ano as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o Plano Nacional de Educação (PNE/2001-2010), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ambos em 2007, e o atual PNE (2014-2024) do governo Dilma, fruto de debates entre diversos segmentos da sociedade civil e da realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2014.

Apesar de importantes avanços na política educacional nos governos do Partido dos Trabalhadores, a exemplo do Decreto nº 5.154/2004 (articulação do Ensino Médio com a

educação profissional), do FUNDEB (garantia de recursos financeiros para os estados e municípios) e do atual PNE (desenvolvimento de uma política que amplia o acesso e conclusão dos jovens no Ensino Médio – exemplo da meta 3), o caráter estrutural das desigualdades educacionais não desapareceu nesses governos, mas se manteve intacto, ainda que com programas e políticas que buscassem diminuir os impactos severos dos determinantes sociais no cenário educacional.

Diante dessas políticas importantes para a Educação Básica no país, Ferreira (2017) destaca que, ainda assim, não podemos esquecer as lacunas que permaneceram nos rumos das políticas educacionais. Com o exemplo da expansão das parcerias público-privadas, consolidando a educação como mercadoria e aumentando a destinação de recursos para o setor privado; no investimento financeiro e técnico na ampliação do sistema de avaliação em larga escala, a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da Prova Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM.), sendo essa política de avaliação:

uma resposta à lógica gerencialista voltada para resultados. A criação do Índice da Educação Brasileira (IDEB) segue essa mesma lógica, pois pode ser caracterizado como uma tecnologia que gera mais distorções do que benefícios para a compreensão da qualidade da educação brasileira. Os efeitos dessas avaliações e índice, nesses dias atuais que contam com novos (e velhos) atores políticos, provocam maiores “estragos” e dão fôlego às contrarreformas. (FERREIRA, 2017, p. 302).

Nesse curso histórico, Araújo (2019) considera que a formação profissional de caráter instrumental foi sendo destinada aos trabalhadores na história da educação brasileira. Que pode ser notada na criação das Escolas de Aprendizes Artífices destinada aos pobres (1909); na Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942); na criação do Sistema S (1940); no Plano Nacional de Formação Profissional (1996); no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC (2011), entre outros, que podem ser classificados como “planos emergenciais de formação profissional que, apartados das estratégias de escolarização, ofertavam cursos de caráter instrumental, destinados aos setores mais pobres da população, e que não incorporavam conhecimentos de base científica e de cultura geral” (ARAÚJO, 2019, p. 109).

Desse modo, a marca da dualidade educacional brasileira entre formações distintas para a classe trabalhadora e para as classes dominantes, vem atravessando o século XX aos dias atuais.

Para entender, portanto, a contrarreforma do Ensino Médio estabelecida no governo de Michel Temer (2016-2018), é preciso recordar, que a autoritária Medida Provisória nº

746/2016 agregou quase tudo do Projeto de Lei nº 6.840/2013 do governo Dilma, que buscava também reformular essa etapa da educação, na qual será debatida de forma aprofundada na próxima seção. Contudo, em linhas gerais, pode-se dizer que a MP da contrarreforma e, consequente, a Lei nº 13.415/2017, é fruto de debates precedentes ao governo interino de Temer, que se estabeleceu no terreno da política educacional do governo petista.

Governo este, que desde 2003, vem direcionando as políticas educacionais no plano do amortecimento mínimo das desigualdades sociais que influenciam a educação, podendo ser observado no Decreto nº 5.154/2004 que buscou estruturar um Ensino Médio articulado com a educação profissional, mas que ainda assim manteve a estrutura de classe em seu ordenamento político e social, e destinando a educação pública para fins privados atrelados à agenda do capital.

Vale destacar ainda que, segundo a análise de Saviani (2020, p. 5), as políticas educacionais no Brasil são derivadas da seguinte equação: “filantropia + protelação + fragmentação + improvisação”, resultando na precarização da educação brasileira.

A filantropia consiste na ideia de que a educação não é papel do Estado, mas sim um problema de toda a sociedade e que, portanto, as responsabilidades de manutenção e garantia deve ser transferida para outros agentes privados, indivíduos e instituições. A protelação seria adiar o enfrentamento dos problemas educacionais. A fragmentação, por sua vez, se visualiza nas medidas parciais que não permite pensar e propor uma política mais completa para a educação. E, por fim, a improvisação de que com medidas paliativas e descontínuas é possível elevar a qualidade da educação (SAVIANI, 2020).

Podemos observar, assim, que as políticas educacionais no Brasil também apresentam essas características que Saviani (2020) define, quando historicamente o Ensino Médio, por exemplo, apresenta problemas estruturais que não são enfrentados considerando as suas condições estruturais; nas medidas paliativas e fragmentadas que não materializam uma política de continuidade para efetivar as mudanças necessárias nessa etapa do ensino. E se insere também, no cenário filantrópico, que cada vez mais permite a entrada dos agentes privados e organismos empresariais na educação, e cada vez menos a atuação do Estado na sua garantia e manutenção.

Contudo, entre os embates, conflitos e contradições no percurso histórico do Ensino Médio brasileiro, Silveira (2014, p. 122) enfatiza a importância da:

Construção de uma identidade unitária no ensino médio, que contemple nos processos formativos do estudante as construções históricas em que se dá a produção material da vida humana, não restrito à formação de competências para o mercado de trabalho, mas aberto à possibilidade de uma formação geral que permita o domínio dos conhecimentos e princípios que estão na base da organização dos processos educativos da sociedade atual, constitui-se num horizonte teórico e prático a ser percorrido pelos educadores que lutam pela superação da dualidade estrutural que tem marcado as políticas públicas educacionais para o ensino médio no país.

De todo modo, observa-se no marco histórico do século XX aos governos petistas, que a oferta do Ensino Médio no Brasil é bastante marcada pelo seu caráter dualista no que se refere à formação dos estudantes de classes sociais antagônicas. Não é algo recente na história da educação brasileira, mas possui uma raiz que se alastra ao longo das décadas e que tem seu fundamento nas sociedades de classe, especialmente no modo de produção capitalista que baseia a sua organização na divisão social do trabalho e influencia de modo dicotômico a educação, bem como reforça os abismos sociais de acordo com o posicionamento de classe que os indivíduos são provenientes.

3.2.3 Contrarreforma do Ensino Médio do governo Temer

A contrarreforma do Ensino Médio está vinculada a um contexto mais amplo que pressupõe a interferência das instâncias econômicas, sociais e políticas na sua formulação e implementação.

As políticas educacionais e as mudanças que elas podem trazer nascem sempre de demandas que interessam a determinados grupos sociais, logo, elas não são neutras perante a realidade, como é o caso da Lei nº 13.415/2017 do Ensino Médio do governo Temer. Na qual representa um projeto de educação que, no plano econômico se volta para os interesses do empresariado e das grandes corporações financeiras, e no plano político pode ser vista no viés antidemocrático e autoritário da Medida Provisória nº 746/2016.

De acordo com Neves (2005), as políticas públicas, em especial as educacionais, se desenham segundo o desenvolvimento das forças produtivas e da correlação das forças sociais vigentes diante de um modelo de sociedade, na qual se consolida, principalmente, a partir do capitalismo. Nessa perspectiva,

As políticas públicas, em especial as educacionais, assumem na sociabilidade capitalista papel de extrema importância, já que atuam diretamente no processo de formação da consciência. Neste sentido, elas têm como objetivo central assegurar que cada indivíduo internalize o modelo social e econômico vigente como o melhor e único possível, aspecto imprescindível no processo de perpetuação do referido sistema. (NOMERIANO; NATIVIDADE, 2017, p. 55).

Em corolário aos interesses do capital e com o argumento de garantir a competitividade do Brasil no mercado internacional e fazer o crescimento econômico ser retomado, a educação se torna um capital humano, com base na Teoria do Capital Humano (TCH)⁹, indispensável para a produtividade e o desenvolvimento da economia. Que traz a necessidade, na lógica do capital, de investir na melhoria da qualidade da educação com a finalidade privatista e empresarial e não de uma formação crítica, humana e social. Esta noção acaba reduzindo a educação como um “direto social e subjetivo a uma concepção mercantil de formação humana”, como afirma Frigotto (2015, p. 217).

Vale destacar que a versão original da TCH entendia a educação como uma preparação para o mercado que vinha em processo de expansão. Entretanto, após a crise da década de 1970, esta teoria assumiu um novo modelo, mesmo mantendo a importância da educação para o crescimento econômico. Neste novo modelo é:

O indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. (SAVIANI, 2011, p. 430).

Na realidade do capitalismo contemporâneo, a educação já não pode mais prometer a formação do trabalhador para a entrada no mercado de trabalho e ter minimamente uma empregabilidade nas esteiras do trabalho capitalista, a lógica do momento continua sendo a qualificação do trabalhador, porém, para encarar o desemprego estrutural que o espera ou a inserção em trabalhos temporários, intermitentes, informais e precarizados.

Ramos e Frigotto (2017, pp. 29-30) observam que:

As contrarreformas no campo educacional em nossa sociedade aprofundam cada vez mais não somente a negação da educação básica como direito subjetivo e universal dos filhos da classe trabalhadora, mas para aqueles que o frequentam, também uma escolarização e educação cada vez mais pragmáticas e restritas aos ditames e valores do mercado. O fato de a burguesia brasileira ter, historicamente, optado por associar-se aos centros hegemônicos do capital e construir uma sociedade de capitalismo dependente faz com que as contrarreformas na educação busquem adequar a formação aos requisitos do trabalho simples.

⁹ Este pressuposto se sustenta na TCH que preconiza para a educação um potencial para o desenvolvimento econômico de uma nação, tornando-se um valor econômico rentável para a produtividade do sistema e o crescimento dos países. Um dos seus formuladores foi Schultz (1973, p. 25) que acreditava que sempre que a “instrução elevar as futuras rendas dos estudantes, teremos um investimento. É um investimento no capital humano, sob a forma de habilidades adquiridas na escola”.

Nesse sentido, considerando a realidade do desemprego crônico, do aumento da informalidade e da precariedade, a formação dos indivíduos vem se distanciando ainda mais da qualificação vinculada ao emprego formal e estável, ampliando-se, por outro lado, a qualificação para as demandas e modalidades flexíveis da acumulação capitalista, diante do capital mundializado e financeirizado (SOUSA JUNIOR, 2010).

A contrarreforma do Ensino Médio se insere nessa nova dinâmica do capitalismo, especificamente em um contexto de crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011), se tornando um mecanismo que colabora para o processo de reprodução e acumulação do sistema capitalista, tanto no âmbito da formação da força de trabalho quanto na sua formação ideológica. Esse aspecto se evidencia tanto na flexibilização curricular que permite às escolas ofertarem as áreas do conhecimento segundo as suas condições quanto na possível escolha dos estudantes acerca dos itinerários formativos que desejam estudar; além disso, agrega-se a entrada da formação técnica e profissional para os estudantes que desejarem adquirir uma qualificação desde cedo para o mercado.

A flexibilidade anunciada na contrarreforma do Ensino Médio vem se ajustando às exigências da flexibilidade produtiva do sistema capitalista, em que se difunde a necessidade de uma aprendizagem mais inovadora e dinâmica, estimulando o uso das novas tecnologias. Dessa forma, vem se aproximando ainda mais de “novos padrões de comportamento social e das práticas laborais da sociedade informatizada” (KUENZER, 2017, p. 340) vigentes na lógica atual do sistema do capital.

Segundo Ferretti (2018, p. 26), a justificativa de tornar o currículo mais atraente para os jovens acaba não tendo respaldo, pois “atribui o abandono e reprovação basicamente à organização curricular” sem considerar que outros fatores influenciam a baixa qualidade da educação, como a infraestrutura das escolas, as condições do trabalho docente e também as condições sociais da juventude pobre e frequentadora da rede pública de ensino em permanecer na escola e poder estudar. Desse modo, se restringe os problemas do Ensino Médio às questões de matriz curricular e tenta solucioná-los, como a evasão e a repetência, com medidas que apenas alteram a composição curricular, deixando de resolver questões mais complexas e estruturais que influenciam essa etapa da educação.

Apesar da contrarreforma do Ensino Médio simular uma mudança que toca na organização curricular e que supõe um protagonismo juvenil, não se pode esquecer que esta contrarreforma traz elementos que reverberam numa política para a juventude, especialmente para a classe trabalhadora. Esses elementos não se limitam ao âmbito pedagógico, tendo

também um alinhamento ideológico com a perspectiva do projeto do capital defendida pelos reformadores empresariais.

A contrarreforma, ao incluir o itinerário da formação técnica e profissional, busca enfatizar os “conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 358).

Nesse sentido, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2011, p. 633),

As políticas do ensino médio, em todas as suas modalidades e nas diretrizes que orientam suas perspectivas pedagógicas, vêm sendo pautadas pela dominância do pensamento empresarial. Paradoxalmente, o ideário educacional da década de 1990 [pautado nas noções de sociedade do conhecimento, pedagogia das competências, empreendedorismo etc.] não só continua, mas se aprofunda na perspectiva do produtivismo e na orientação pragmática e fragmentária das demandas do mercado.

Deste modo, percebemos que nas últimas décadas, em conformidade com o modelo neoliberal, as políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio (considerando o contexto histórico no Brasil) vêm se ajustando às demandas empresariais e privadas do sistema capitalista, produzindo um novo arranjo educacional baseado na dicotomia classista, na qual Santos, D. (2017, p. 79, grifo do autor) argumenta que:

O modo de produção capitalista, para seu desenvolvimento, necessita de outro arranjo educacional. Surge, assim, outra divisão ou a consagração da divisão de classes na educação. Isto é, a burguesia, para solidificar ‘universalmente’ seus particularismos escolares, cinde a educação *stricto* em duas outras partes paralelas – mas não metafisicamente separadas – e, em larga medida, contrapostas: para a burguesia o ensino propedêutico; para os produtores e seus filhos a educação profissionalizante.

Esse processo de divisão social do trabalho que influencia os processos educativos e na qual a atual contrarreforma do Ensino Médio reproduz, requer compreender que a questão que se institui nos dias de hoje é da ordem do tipo de formação que deve ser reproduzida.

Mais do que defender o acesso à educação, os grandes representantes do empresariado educacional e das corporações buscam redefinir o tipo de oferta e a finalidade da educação, transformando-a em valor de troca para o processo de acumulação do capital, em um cenário que impera o modelo toyotista da multifuncionalidade e da polivalência do trabalhador (ANTUNES; PINTO, 2017), adaptando-se a um contexto de intensa informalidade, precarização e exploração.

Nesse campo de transformações que a divisão social do trabalho no capitalismo opera, não se mede esforços para utilizar todo o aparato tecnológico e informacional que houver para os fins lucrativos no campo educacional. Com a introdução de novas formas de gestão escolar semelhantes à organização empresarial, expansão da aprendizagem online, diminuição do financiamento público, maior inserção dos agentes privados e potencialização dos investimentos das corporações digitais com programas de *softwares*, pacotes de formação docente, material didático e currículos prontos e impostos para os professores e estudantes.

O capitalismo em sua forma atual busca expandir as formas de extração de mais-valor, utilizando todo aparato tecnológico e informacional para suas finalidades rentáveis. Assim, a educação não se exime desse processo no qual o capital busca investir em todos os processos educativos, a fim de corroborar com a sua lógica de acumulação, pela via da privatização da educação pública, da mercantilização e da flexibilização educativa, sendo esta, especialmente intensificada com o uso das tecnologias digitais que as corporações vêm investindo¹⁰.

Dito isto, a contrarreforma do Ensino Médio a partir das proposições que tecem seu conteúdo, designa uma perspectiva educacional atrelada à flexibilização do conhecimento, que busca tornar mais flexível e atrativo o currículo, conectando os jovens ao mundo digital, às novas tecnologias e a esta sociedade que demanda novas exigências de formação para produzir e acumular mais capital.

Assim sendo, na seção seguinte abordamos, especificamente, a atual contrarreforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, a partir de um conjunto de documentos que dão sustentação às mudanças nessa etapa do ensino.

¹⁰ A Google, a Amazon e a Microsoft, são exemplos de corporações digitais que vem atuando fortemente na educação a partir da venda de pacotes e programas para a formação de professores, para o uso das tecnologias em sala de aula, entre outras formas de atividades que ampliam o alcance dessas plataformas nos espaços educacionais, assim como aumentam os lucros dessas corporações.

4 O NOVO ENSINO MÉDIO E SUA NORMATIZAÇÃO VIGENTE

Nesta seção iremos abordar como o novo Ensino Médio se apresenta nos documentos que o legitima, trazendo suas concepções e ideologias que traçam o curso de mudanças nessa etapa da educação, assim como os fatores que indicam o caráter de classe que reveste essa contrarreforma.

Para tanto, vale lembrar que a análise dos documentos nesta seção foi desenvolvida a partir do roteiro apresentado na seção 2, sobre os fundamentos metodológicos da pesquisa, a partir das cinco dimensões propostas por Cellard (2008) para analisar um documento: 1) contexto, 2) autor/autores, 3) autenticidade e confiabilidade, 4) natureza e 5) análise do documento. Estas dimensões foram incorporadas no decorrer de cada tópico da análise do documento.

Iniciemos pelo Projeto de Lei nº 6.840/2013. E posteriormente, com a Medida Provisória nº 746/2017, Lei nº 13.415/2017, DCNEM, BNCC do Ensino Médio, referenciais curriculares e, por último, os documentos que versam sobre a implementação e o financiamento do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio.

4.1 PROJETO DE LEI Nº 6.840/2013 DO GOVERNO DILMA

Apesar deste Projeto de Lei nº 6.840/2013 pertencer ao contexto do governo de Dilma¹¹, em 2013, a importância de analisa-lo no conjunto de documentos que institui a contrarreforma do Ensino Médio no governo de Temer, decorre do fato de que a Medida Provisória nº 746/2016 e, posteriormente, a Lei nº 13.415/2017 incorporaram boa parte das proposições deste Projeto de Lei, que visava alterar a organização curricular desta etapa do ensino.

Tal Projeto foi criado a partir da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio na Câmara dos Deputados. O economista e Deputado do Partido dos Trabalhadores (PT), Reginaldo Lopes, foi o Presidente da Comissão e seu relator foi Wilson Filho, advogado e Deputado filiado ao PMDB na época.

A justificativa para a proposição de um Projeto de Lei que buscasse alterar a organização do Ensino Médio se pautava em justificativas semelhantes às que

¹¹ Na campanha de 2014 para reeleição, Dilma Rousseff defendeu, em relação à pauta da educação, uma reforma do Ensino Médio que pudesse alterar a estrutura curricular, de modo que diminuísse a obrigatoriedade do modelo que englobava doze disciplinas. Defendendo, assim, um currículo mais “enxuto” e flexível para atrair os jovens.

fundamentaram, posteriormente, a MP nº 746/2016 e a Lei nº 13.415/2017. Dentre as justificativas, encontra-se a ênfase de que o modelo de Ensino Médio em vigência se encontrava desgastado e pouco atrativo para os jovens, com altos índices de evasão e distorção idade/série, precisando, portanto, de um Ensino Médio que estivesse atento a estas questões e se adequasse às necessidades dos jovens (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, foi criada a Comissão Especial para discutir “alternativas de organização do ensino médio e as diferentes possibilidades formativas que contemplam as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas do público ao qual se destina este nível de ensino na perspectiva da universalização do ensino de qualidade” (BRASIL, 2013, p. 7).

Segundo as informações contidas no PL nº 6.840/2013¹², durante o funcionamento da Comissão Especial foram realizadas audiências públicas, seminários estaduais e um seminário nacional para debater as razões que levam os jovens a perder o interesse nesta etapa do ensino, levando ao aumento da evasão escolar.

No entanto, como aponta Ferretti (2018, p. 26), a formulação do PL nº 6.840/2013 foi marcada por intensa atuação de “setores da sociedade civil identificados com o empresariado nacional que, há tempos, inclusive nos governos do PT, vêm exercendo forte influência sobre o MEC, no sentido de adequar a educação brasileira a seus interesses, entre eles os de natureza financeira”¹³.

Embora o PL nº 6.840/2013 direcionasse a formação educacional para atender aos interesses empresariais do capital, com a defesa de uma flexibilidade curricular para tornar essa etapa mais atraente e adaptável às demandas da sociedade; ainda assim, o PL se mostrou:

sensível às críticas que seu projeto recebeu do Ministério da Educação do governo Dilma e do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, e elaborou um substitutivo, ainda durante a tramitação na Comissão de Educação. [...]. Quando o projeto de lei estava pronto para ir ao plenário, foi atropelado pela medida provisória. Na realidade, o que ela atropelou foram as demandas generalizadas do campo educacional. Até mesmo defensores da flexibilização do Ensino Médio rejeitaram a chegada da reforma ao Congresso como medida provisória, portanto,

¹²

Disponível

em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+-PL+6840/2013

¹³ É nos governos do PT, sobretudo, através da política de conciliação de classes, que o empresariado industrial, financeiro e do agronegócio tiveram forte atuação nos rumos das políticas econômicas e sociais, assim como no campo da educação mediante a investida do mercado na definição de diretrizes, políticas e programas, da Educação Básica ao Ensino Superior. No Ensino Superior, por exemplo, foram ampliados os investimentos de fundos públicos no Programa Universidade para Todos (PROUNI) e no Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) nas instituições de ensino superior privadas, direcionando ainda mais os recursos do Estado ao setor privado à revelia de mais investimentos no Ensino Superior público.

com validade imediata, e seu conteúdo propiciador de acirramento das desigualdades educacionais e sociais. (CUNHA, 2017, p. 379).

Em relação às alterações que o projeto substitutivo tecia, destaca-se que enquanto no PL nº 6.840/2013 as *opções formativas* (termo *itinerários formativos* na MP nº 746/2016) eram obrigatórias, no substitutivo era opcional, podendo o aluno “seguir o currículo completo do Ensino Médio ou tais opções e, mesmo assim, quando houvesse regime de jornada estendida, chamada de integral” (CUNHA, 2017, p. 379). Dentre outras alterações no substitutivo, tais como: não obrigatoriedade de tempo integral, sendo esta uma possibilidade para os que desejarem e a continuação da obrigatoriedade de todos os componentes curriculares.

O substitutivo elaborado pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio foi aprovado na Comissão Especial da Câmara dos Deputados, em dezembro de 2014, no entanto, ele foi deixado de lado quando a autoritária Medida Provisória se estabeleceu no governo de Temer.

De toda forma, entre o PL nº 6.840/2013 original e a MP nº 746/2016, as diferenças nas proposições acabam sendo poucas, pois como dito antes, o conteúdo da Medida Provisória engloba boa parte do que foi posto neste Projeto. A ampliação da carga horária para 1400 horas anuais, a inclusão da formação profissional, a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento sem a divisão no formato de disciplinas, a flexibilidade curricular, são exemplos de alterações que tanto existem no conteúdo do PL nº 6.840/2013 como na Medida Provisória.

Vale destacar uma importante diferença na organização curricular. Enquanto no PL nº 6.840/2013 as áreas do conhecimento são separadas pela denominação *opções formativas*, na qual os estudantes poderiam escolher a opção que desejasse cursar, segundo o § 5º do art. 36 (BRASIL, 2013), a Medida Provisória, por sua vez, designa como *itinerários formativos*, no qual veremos mais a frente.

Além disso, a escolha pela opção formativa pelo aluno seria feita apenas no último ano do Ensino Médio, já a Medida Provisória e, consequente, a Lei nº 13.415/2017, determina que a escolha pelo itinerário formativo possa ocorrer em todos os anos do Ensino Médio.

Silva e Scheibe (2017) argumentam que o PL nº 6.840/2013 trazia em seu conteúdo uma regressão aos tempos da ditadura civil-militar que permitia a organização do currículo por *opções formativas*, com o destaque da escolha dos alunos. O modelo de organização curricular pautado em *opções formativas* difundia a ideia de fragmentação e hierarquia entre os conhecimentos (que também não se difere da proposta em vigência que adota o termo

itinerários formativos). Desse modo, de acordo com as autoras, o PL nº 6.840/2013 acabava retomando o currículo da época da ditadura no Brasil a partir do caráter tecnicista da formação.

Para as autoras, no PL nº 6.840/2013,

no último ano do ensino médio o estudante faria opção por uma das áreas do currículo ou pela formação profissional. O modelo reforçou a fragmentação e hierarquia do conhecimento escolar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 buscavam minimizar. Significava ainda enorme prejuízo ao negar aos estudantes o direito a uma gama ampla de conhecimentos, e comprometia a possibilidade de formação básica comum a todos/as os/as jovens, a fim de enfrentar a imensa desigualdade social e educacional que aflige diversas regiões do País. (SILVA; SCHEIBE, 2017, 25).

Diante disso, trazemos a seguir a análise da Medida Provisória nº 746/2016¹⁴ que como enfatizado anteriormente, incorpora boa parte do conteúdo deste Projeto de Lei e que servirá também para instituir a Lei nº 13.415/2017 do Ensino Médio.

4.2 MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016 DO GOVERNO TEMER

A Medida Provisória nº 746/2016 foi imposta no governo interino de Michel Temer (2016-2018), sob a direção de Mendonça Filho, Ministro da Educação responsável por este procedimento. Desconsiderando que a proposição de um novo currículo deveria ser decorrente de uma trajetória de debates e conflitos. E desconsiderando que a definição do Ensino Médio e de suas finalidades formativas é campo de disputas por diversos setores da sociedade, movimentos educacionais, pesquisadores. Na verdade, a proposição através de Medida Provisória visou agradar a agenda do empresariado, visando adequar essa etapa aos objetivos do mercado.

A MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016) é composta por quatorze artigos, incluindo os que alteraram artigos da Lei nº 9.394/96 da LDB e da Lei nº 11.494/2007 do FUNDEB. No entanto, se apresenta inicialmente o documento *Exposição de motivos*¹⁵, no qual se aponta as causas que levaram ao estabelecimento de uma Medida Provisória.

Com base nos índices educacionais relacionados à matrícula, evasão e desempenho dos que permanecem no Ensino Médio, averiguados por meio do IDEB e do SAEB, os

¹⁴ É importante destacar a diferença entre Projeto de Lei e Medida Provisória. A primeira tem a finalidade de criar ou alterar leis, podendo ser proposta pelo poder legislativo, poder executivo, poder judiciário e iniciativa popular. Já a Medida Provisória cria ou altera leis em caráter de urgência, sendo feita somente pelo Presidente da República.

¹⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf

argumentos utilizados para justificar a reorganização dessa etapa, envolvem a considerada necessidade de diversificar o currículo e com a necessidade de uma diminuição da quantidade de disciplinas obrigatórias, que até a contrarreforma consistia em treze. Na justificativa apresentada pelos formuladores, o modelo engessado em treze disciplinas obrigatórias não dialoga com a juventude, com o setor produtivo e nem com as demandas do século XXI.

Dessa forma, de acordo com Mendonça Filho na cerimônia de sanção da Medida Provisória, “a escola do Ensino Médio era estática, com 13 disciplinas obrigatórias. [O aluno] tem de assimilar aquele conteúdo de forma similar e igual para todos, como que cada um tivesse um perfil igual ao outro”. Apesar da forma autoritária que a Medida Provisória foi implementada, também no discurso do então Presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), Fred Amâncio¹⁶, há uma referência a essa justificativa apresentada quando, no mesmo evento, justifica que o Ensino Médio pode se tornar mais atrativo com a flexibilização da carga horária¹⁷.

O documento da *Exposição de motivos* também destaca que o Brasil é o único país que possui um modelo de ensino com treze disciplinas, indo na contramão de outros países que adotam o currículo diversificado para os jovens escolherem as áreas do conhecimento na sua trajetória escolar. Entretanto, o próprio documento não cita os países nos quais estabelecem essa comparação e nem avalia que a realidade do sistema educacional brasileiro possui diversas lacunas que ainda não foram superadas, e que o nosso modelo de educação se sustenta numa sociedade profundamente desigual.

A crítica ao caráter rígido e não flexível do currículo do Ensino Médio que os formuladores apontam, se fazendo necessário, portanto, uma diversificação e flexibilização semelhante aos outros países, principalmente desenvolvidos, se pauta numa ideia de que a escola e os conhecimentos que nela são socializados devem ser dinamizados para as exigências de desenvolvimento econômico, sendo o máximo possível adequado aos objetivos do mercado. Se o mercado demanda formação de força de trabalho para as relações de produção cada vez mais flexíveis, atrelada à dinâmica de produção flexível e não somente ao padrão taylorista/fordista, é necessário que a escola, o currículo, os saberes sejam adaptados a esse quadro de transformações.

¹⁶ Fred Amâncio ocupa atualmente, o cargo de Secretário de Educação e Esportes do estado de Pernambuco, desde 2015. Da base governista de Paulo Câmara (PSB), Amâncio integra o grupo de oposição a Mendonça Filho (DEM), que em 2020 entrou na disputa eleitoral pela Prefeitura de Recife. Ainda que eles sejam opositores políticos, na época da contrarreforma do Ensino Médio, ambos integraram o mesmo projeto educacional para essa etapa do ensino.

¹⁷ Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/reforma-do-ensino-medio-entenda-o-que-esta-em-jogo-e-vozes-desconsideradas-no-processo>

Young (2007) ao questionar “Para que servem as escolas?”, analisa que na interpretação dos neoliberais, os serviços públicos devem ser entregues aos agentes privados, pois são eles que podem oferecer um serviço melhor, especialmente, na educação. Redefinindo, assim, o papel da escola à face do mercado. Esse fato acaba gerando duas consequências à pergunta “Para que servem as escolas?”:

Uma delas foi a tentativa de adequar os resultados das escolas ao que é tido como as ‘necessidades da economia’, numa espécie de vocacionalismo em massa. O controle de boa parte do período compulsório pós-escolar e até de algumas escolas e autoridades educacionais locais foi colocado nas mãos de empregadores do setor privado que, às vezes, estavam de acordo, mas, muitas vezes, relutantes. A outra consequência foi transformar a educação em si num mercado (ou pelo menos um semi-mercado), no qual as escolas são obrigadas a competir por alunos e fundos. (YOUNG, 2007, pp. 1290-1291).

Além disso, Young (2007, p. 1301) apresenta a ideia de diferenciação do conhecimento, que é baseada em “princípios de se fazer a distinção entre conhecimento escolar e não-escolar”. Significa dizer que os diferentes conhecimentos que são ofertados no espaço escolar se pautam nas diferenças entre o que se define como conhecimento escolar e não-escolar.

Nesse sentido, se olharmos para a crítica que os formuladores do novo Ensino Médio dirigem ao caráter rígido do currículo e a necessidade de reformulá-lo para se tornar flexível, incorporando os saberes que o mercado exige na formação dos indivíduos, é notável, assim, o enfraquecimento das “fronteiras entre o conhecimento escolar e o não-escolar, com a alegação de que essas fronteiras inibem um currículo mais acessível e economicamente mais relevante” (YOUNG, 2007, p. 1301).

Nesse debate, Moraes (2017, p. 408) pontua que na justificativa da flexibilização do novo currículo do Ensino Médio na comparação com países bem-sucedidos em matéria de educação e que alcançam melhores indicadores nas avaliações internacionais de larga escala, como o Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA), não se visualiza que muitos desses países, altamente desenvolvidos, continuam mantendo as desigualdades sociais que refletem também nos processos educativos. Temos como exemplos, os países de referência neoliberal como os Estados Unidos e o Chile, que com a expansiva concentração do “mercado educacional e a flexibilização curricular no ensino médio geraram exclusão social, aprofundaram as desigualdades educacionais e levaram ao crescente rebaixamento do desempenho dos estudantes”.

As principais propostas que entraram na Medida Provisória e, consequente, na Lei nº 13.415/2017 são: oferta de diferentes itinerários formativos; inclusão da formação técnico-profissional; ampliação da jornada escolar; reconhecimento do profissional com notório saber e a Política de Fomento à Implantação de Escolas Estaduais de Tempo Integral.

A pergunta que não podemos deixar de mencionar é justamente o porquê da urgência de uma mudança no currículo do Ensino Médio, através de um dispositivo autoritário expresso por Medida Provisória?

O mesmo documento *Exposição de motivos* responde ao questionamento quando enfatiza que a urgência ocorre pela projeção de que até 2022, a população jovem poderá chegar aos 50 milhões e que seria necessário o investimento educacional para tornar essa juventude economicamente ativa e impulsionar o desenvolvimento econômico do país, se alinhando às recomendações de organismos como o Banco Mundial e o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

A referida urgência de modo explícito se coloca no plano de um novo currículo para o mercado, formando jovens produtivos para as exigências do crescimento econômico. Deste modo, a concepção educacional nesse modelo de Ensino Médio é abertamente pautada pelos interesses empresariais e privatistas.

Para Ramos (2019), não há justificativa normativa para a urgência da reformulação do Ensino Médio por meio de Medida Provisória, pois já temos, em termos de legislação, a Lei nº 9.394/1996, o Decreto nº 5.154/2004, as DCNEM e o PNE (2014-2024) que regulamentam essa etapa da educação, bem como definem objetivos, diretrizes, princípios e todas as demandas que possam elevar às mudanças necessárias. Assim, não há outra justificativa senão a de cunho político e ideológico, que se volta para os interesses imperativos do mercado e da perpetuação das ideologias das classes dominantes.

Desse modo, os interesses do mercado nas definições da Educação Básica, através de políticas e/ou programas dirigidos pelos agentes privados, é de impulsionar a privatização da oferta, do currículo e da gestão escolar (ADRIÃO, 2018). A política do novo Ensino Médio, nesse sentido, incentiva tanto a participação do setor privado nas formas de oferta dos itinerários formativos como na estrutura curricular que acaba flexibilizando ainda mais os conhecimentos.

O discurso que justifica a defesa do novo Ensino Médio visto em propagandas oficiais do governo federal, por exemplo, traz em seu cerne não só os baixos indicadores educacionais em relação à qualidade para justificar tais mudanças, mas também o discurso de mudar a escola para alinhá-la à realidade do mundo do trabalho e da sociedade nos dias atuais. Por

isso, o quadro de evasão e dos baixos indicadores nas aprendizagens seriam consequências de uma escola desinteressante e não atrativa para os jovens, que não encontram nesses espaços as chances de eclodir seu protagonismo juvenil, seus talentos e a inserção no mercado de trabalho.

O discurso ideológico de um “novo” currículo para o Ensino Médio que possa se ajustar à sociedade do conhecimento, às novas dinâmicas do mundo do trabalho, às lógicas empreendedoras e das iniciativas individuais dos jovens se solidifica a partir dos interesses das grandes corporações financeiras e dos organismos multilaterais¹⁸. Que buscam, sobretudo, atuar nessa etapa da educação visando a reprodução do sistema capitalista, bem como a aceitação das condições impostas pelo capital. Assim, a urgência da contrarreforma do Ensino Médio surge dessa necessidade mercantil do sistema.

Do mesmo modo, o discurso propagado do novo Ensino Médio feito pelo governo federal, como algo necessário para a juventude cada vez mais conectada às tecnologias e a dita modernização e, que precisariam de um currículo mais atrativo, flexível e correspondente aos anseios dos jovens, vem sendo feito com base na forma como o sistema capitalista opera. Com atuação tanto nos processos produtivos alinhados à flexibilização e tecnologização dos postos de trabalho, quanto nos processos educacionais que requer adequação às necessidades do mercado para a expansão das taxas de lucro.

Ferreira (2017, p. 303) destaca, que na perspectiva da “ordem e progresso” do governo Temer:

O MEC apresentou uma contrarreforma do ensino médio assentada em argumentos sobre a importância da flexibilidade no percurso formativo do aluno e da necessidade de ampliar o tempo do aluno na escola como forma de provocar mais atratividade dessa etapa da educação básica. A avaliação do MEC é que, assim, o desempenho dos alunos vai melhorar já que é fraco quando comparado com outros países. Desse modo, a organização do ensino médio deverá ser dividida em áreas de conhecimentos diferentes e seguir uma base nacional comum.

Atrai-se ainda o discurso democrático de escolha dos jovens sobre sua trajetória educacional, incutindo neles a responsabilidade de decidir sobre o que querem optar na formação, difundindo uma falsa ideia democrática de escolha (considerando-se as condições das escolas públicas brasileiras e sua realidade local) e de individualização sobre suas vidas e futuros desde cedo, revelando em seu conteúdo as severas ideologias neoliberais da meritocracia, do individualismo e da falsa liberdade assentada no livre mercado.

¹⁸ Banco Mundial, Grupo Cogna (Kroton), Movimento Todos pela Educação e seus grupos financeiros.

Vale salientar que o debate sobre a contrarreforma não foi ampliado pelos segmentos que fazem e compõem a educação no Brasil, isto é, professores, alunos, gestores e pesquisadores das universidades públicas, mas contou com a participação exclusivamente do CONSED e com os grupos empresariais que compõem o Movimento TPE¹⁹, dentre eles estão: Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Vale, Gol, Fundação Lemann, Instituto Unibanco e Instituto Natura.

A MP nº 746/2016 representa de toda forma, uma medida que diz muito sobre o governo em questão no qual, sem discussões mais aprofundadas e sem o uso das vias democráticas para a alteração de uma etapa tão importante e complexa como o Ensino Médio é, instituiu pela força um dispositivo que não busca debater coletivamente a educação brasileira nem tampouco formular uma política que possibilite diminuir as desigualdades educacionais tão severas no Brasil.

Sem esquecer que a contrarreforma em vigência, desde o momento que se origina no PL nº 6.840/2013, revela a defesa de uma educação alinhada aos objetivos financeiros e produtivos do capitalismo. Portanto, uma contrarreforma educacional amplamente interessada em agradar os interesses do sistema do capital.

4.3 LEI Nº 13.415/2017

Entre a Medida Provisória nº 746/2016 e a Lei nº 13.415/2017 (instituída no governo de Temer) algumas alterações foram feitas no sentido de esclarecer questões, como o prazo de implementação da contrarreforma a partir da BNCC. E há também as alterações no conteúdo, como: definição de que o profissional com notório saber deve ministrar conteúdos afins à sua formação profissional, exclusivamente na oferta do itinerário técnico-profissional; as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática serão obrigatórias nos três anos de ensino, devendo as demais disciplinas serem incorporadas em projetos curriculares; e o ensino de educação física, artes, filosofia e sociologia continuarão obrigatórios na inclusão dos itinerários formativos e do desenvolvimento dos projetos de vida, diferente da Medida Provisória que colocava em evidência a exclusão dessas disciplinas.

Sancionada por Michel Temer, a Lei nº 13.415/2017 contou com a participação do Presidente do Senado na época, Eunício Oliveira, filiado ao MDB, e o Ministro da Educação,

¹⁹ As recomendações de políticas públicas que esse movimento defende no âmbito do Ensino Médio está relacionada com as propostas da Lei nº 13.415/2017, como a questão da expansão da carga horária, o currículo flexibilizado e a oferta de formação técnico-profissional para o mercado de trabalho. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/415.pdf?981713837.

Mendonça Filho. Em termos de organização, a Lei nº 13.415/2017 é composta por 22 artigos, dentre eles, os que mais sofreram modificações na Lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Tais como, o art. 24 que altera a carga horária; o art. 35-A que inclui a BNCC e estabelece a obrigatoriedade apenas da Língua Portuguesa e da Matemática; o art. 36 que define os itinerários formativos e o art. 61 que regulamenta no Ensino Médio os profissionais com notório saber.

Podemos estruturar o documento em quatro eixos que norteia seu conteúdo: a) Currículo (artigos 1, 2, 3, 4, 5 e 9); b) Formação e trabalho docente (artigos 6, 7, 8 e 11); c) Ensino Médio em tempo integral e financiamento (artigos 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 e 20) e d) Implementação (artigo 12).

As principais mudanças na contrarreforma do Ensino Médio estão relacionadas à ampliação da carga horária, flexibilização curricular por meio dos itinerários formativos, entrada do itinerário técnico-profissional e legitimação do profissional com notório saber.

O art. 1º (art. 24º/LDB) redefine a carga horária do Ensino Médio em que deixa as 800 horas anuais para 1400 horas anuais a serem estabelecidas progressivamente. Os art. 2º e 3º (art. 26º e 35-A/LDB) apontam a inclusão dos componentes curriculares a partir da BNCC, destacando que esta definirá os direitos e objetivos de aprendizagem no Ensino Médio, estabelecendo que essa Base deva incluir tanto a parte diversificada como obrigatória no currículo. A língua portuguesa e a matemática serão componentes obrigatórios nos três anos do Ensino Médio e também a língua inglesa entrará com esse caráter, ficando a oferta de outras línguas estrangeiras de modo optativo.

Além disso, as avaliações de desempenho serão examinadas a partir do que a BNCC estabelece e os currículos deverão considerar a formação integral do aluno e auxiliá-lo na construção do seu projeto de vida no percurso formativo.

No art. 4º (art. 36º/LDB), designa que basicamente o novo currículo do Ensino Médio se organizará em duas partes: uma de formação geral básica de acordo com a BNCC e a outra parte optativa mediante os itinerários formativos (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e sociais e formação técnica e profissional) que os sistemas de ensino poderão ofertar segundo a relevância para o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino.

Ainda no § 6º desse artigo, se estabelece que a critério dos sistemas de ensino a formação técnica e profissional considerará a “I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação [...]; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho [...]” (BRASIL, 2017, p. 3).

No § 9º do art. 4º, define-se que a certificação no Ensino Médio se dará para a habilitação para o prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos que a conclusão do Ensino Médio seja obrigatória. No § 10º do mesmo artigo, define-se a possibilidade de organização em módulos e a adoção do sistema de créditos. Além do mais, o § 11º deste artigo estabelece a possibilidade de convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento.

Já no art. 6º (art. 61º/LDB), inciso IV, se permite a entrada dos profissionais com notório saber para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, de forma exclusiva na oferta do itinerário técnico-profissional. Diferente da Medida Provisória, que deixava em aberto a possibilidade de profissionais com notório saber ministrarem conteúdos em outras áreas do conhecimento.

Além disso, é estabelecido que os “currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (NR)”, conforme § 8º, do art. 7º estabelece (art. 62º/LDB) (BRASIL, 2017, p. 4). Isso indica que a formação teórica e prática dos professores nos cursos de licenciatura, deverão ser alinhadas a BNCC, em relação aos saberes, competências e habilidades do que se define na Base.

Como a BNCC, na qual abordaremos mais a frente, se trata de uma referência curricular de caráter instrumental e neotecnista (SAVIANI, 2011), observa-se que a formação docente assentada por essa Base poderá implicar na formação de profissionais do magistério cada vez mais instrumentalizada, menos teórica e reflexiva e mais prática, ao lado de metodologias, tecnologias e didáticas mais úteis para o saber fazer em sala de aula. Esvaziando, portanto, a formação de um professor que saiba pensar e refletir os processos educacionais.

O artigo 12º estabelece o prazo de implementação das mudanças no Ensino Médio, cumprindo o prazo de que no primeiro ano letivo subsequente a publicação da BNCC, os sistemas de ensino estabeleçam seus cronogramas de implementação. Em suma, seria: 2018 para a publicação da BNCC Ensino Médio, 2019 para o cronograma de implementação pelos sistemas de ensino e 2020 para o início da implementação da contrarreforma.

O art. 13º institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e os artigos 14º, 15º, 16º, 17º, 18º, 19º e 20º estão relacionados aos recursos a serem destinados à política do Ensino Médio de Tempo Integral.

Em linhas gerais, podemos problematizar algumas questões norteadoras dessa nova estruturação do Ensino Médio. O primeiro ponto diz respeito a ampliação da carga horária, pois essa medida pressupõe não só o aumento do total de horas a serem cumpridos nessa

etapa, mas do aumento de recursos para materiais didático-pedagógicos, ampliação de infraestrutura e contratação de mais professores para atender a demanda. Conforme Hernandez (2020, p. 582), ampliar a carga horária dessa etapa implica em diversas condições estruturais para a escola que vão do aumento:

dos espaços de convivência e de salas de aula, construção e/ou melhorias de refeitórios, laboratórios, oficinas. Demanda, essencialmente, melhores condições de trabalho para o docente, melhor formação e remuneração, a fim de proporcionar ensino compatível com tempo integral. Implica contratação de professores e pessoal de apoio. Reverbera, também, nas condições sociais dos estudantes de Ensino Médio público no Brasil, muitos dos quais são trabalhadores, ou estão em busca de trabalho, estudam no período noturno e não teriam como se dedicar ao ensino de tempo integral.

Todavia, é complexo pensar nesse aumento de recursos nessa etapa, diante de um cenário brasileiro de políticas de austeridade no quesito dos investimentos nas áreas sociais, em que a própria EC nº 95/2016 é um exemplo notável dessa política de contenção de gastos públicos. A EC nº 95/2016 que limita o crescimento de despesas do governo brasileiro por vinte anos em áreas como saúde e educação, revela uma atroz política de ajuste fiscal que reverbera na educação pública, ao mesmo tempo em que temos uma contrarreforma (Lei nº 13.415/2017) em curso que faz exigir mais investimentos de recursos financeiros para o Ensino Médio.

Portanto, nota-se no interior dessa contrarreforma a contradição de como ampliar a carga horária e, portanto, ampliar a estrutura física e pedagógica das escolas, quando se faz presente uma medida de contenção orçamentária para os próximos vinte anos na educação. Portanto, torna-se inviável a própria concretização do aumento da carga horária na contrarreforma do Ensino Médio da forma como se estabelece.

Outra questão que ganha destaque é a fragmentação do currículo ao estabelecer as disciplinas obrigatórias e as optativas. Essa medida de retrocesso e negação aos conhecimentos das diversas áreas revela uma atroz perspectiva, na qual a educação deve formar minimamente, com habilidades pontuais e acríticas, não permitindo a formação crítica e ampla dos indivíduos aos conhecimentos acumulados historicamente, no qual muitos campos do saber permitem.

Não é atoa essa negação do conhecimento, mas totaliza a necessidade do sistema capitalista de formar, sendo o Ensino Médio um meio, força de trabalho cada vez mais adestrada, produtiva e ideologicamente subordinada às ideias da classe dominante como

únicas, possíveis e, portanto, insubstituíveis. A lógica se materializa na produção de mais “mãos” e “braços” que façam e menos de mentes que pensam.

Além disso, a própria lei se torna contraditória quando se propõe no § 7º do art. 3º, considerar a formação integral do aluno ao mesmo tempo em que limita as áreas do conhecimento como obrigatória apenas para língua portuguesa e matemática, enquanto as outras áreas ficam a mercê das possibilidades de oferta dos sistemas de ensino e, conseqüente, serem possivelmente excluídas da formação dos estudantes já que não possuem mais o caráter obrigatório.

Na perspectiva de Almeida (2018), a contrarreforma do Ensino Médio busca um modelo eficiente que garanta processos eficazes de aprendizado e produtividade. Com a participação ativa do empresariado na definição do atual modelo de Ensino Médio, materializa-se a intenção de:

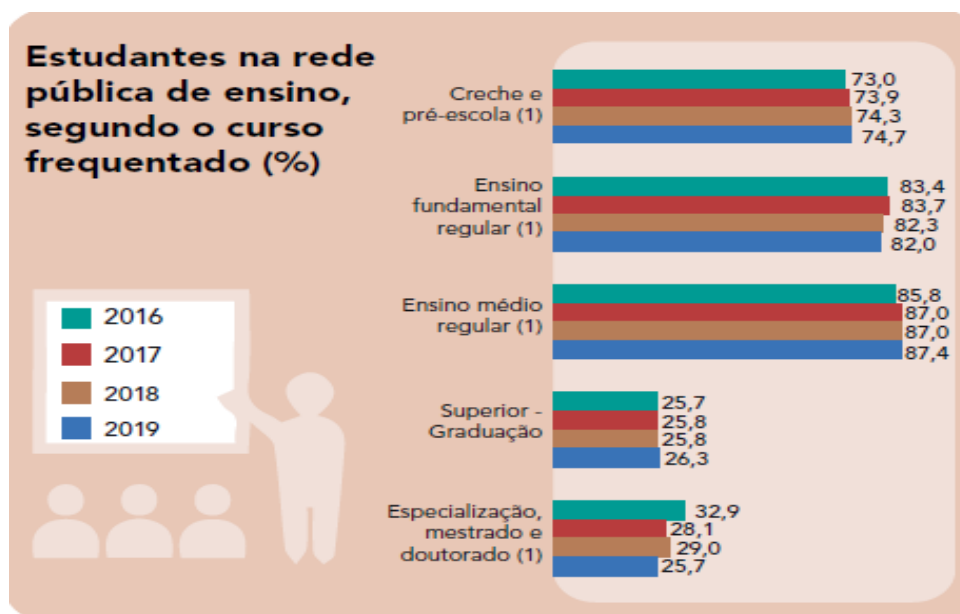
Formar moralmente e instruir tecnicamente os trabalhadores sem romper com a divisão social do trabalho e as condições impostas pelo capital, tais como, precarização do trabalho e fragilização dos direitos trabalhistas; oferecem uma formação, qualificação simplificada que distancia ainda mais as práticas educacionais emancipadoras e de aprendizados de conteúdos cientificamente e filosoficamente avançados. (ALMEIDA, 2018, p. 85).

Observa-se, prontamente, que a contrarreforma assevera o dualismo educacional, ao propor ainda a entrada do itinerário técnico e profissional no currículo, não mais como integradora, concomitante ou subsequente, mas como parte da formação básica dos jovens. Reformulação que acaba fragmentando o “conhecimento e continua promovendo formação escolar para a divisão sociotécnica do trabalho” (ALMEIDA, 2018, p. 170).

E se atentarmos para a realidade da educação pública no país e os sujeitos que dependem do sistema público, não é difícil perceber que a classe que será majoritariamente afetada por essa contrarreforma é a classe trabalhadora, agregando-se as condições locais das escolas, suas demandas e necessidades. Que conforme a situação social que impera em nossos tempos, faz ascender à formação pontual e rápida para inserção no mercado de trabalho diante de um quadro de desemprego estrutural e de informalidade, do que uma formação mais ampla e qualificada que o prosseguimento dos estudos permitiria para os jovens.

De acordo com os dados do IBGE (2020), a maioria dos estudantes da Educação Básica são atendidos pela rede pública de ensino e, especialmente na etapa do Ensino Médio, chega a 87,4% de alunos na educação pública, como é apresentado na figura abaixo:

Figura 1 – Estudantes na rede pública de ensino, segundo o curso frequentado (%) – Pnad Contínua 2019 – Brasil.



Fonte: Extraído do IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019 (2020, p. 5).

Na figura acima, demonstra-se, portanto, que o Ensino Médio se concentra, majoritariamente, na oferta pela rede pública de ensino, revelando também, que os jovens oriundos da classe trabalhadora são os que mais dependem da educação pública para poder se escolarizar. Nesse sentido, é possível aferir que as transformações que decorrem do novo Ensino Médio, afetam, sobretudo, a formação da juventude da classe trabalhadora.

O conflito na dualidade educacional, entre formar para o trabalho ou para o prosseguimento dos estudos se reforça também no § 9º do art. 4º, da lei da contrarreforma, quando as “instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória” (BRASIL, 2017, p. 3).

A questão da certificação é problemática, pois, de acordo com a análise de Freitas (2018, pp. 33-34), esse mecanismo se introduz na educação com a finalidade de se adequar aos preceitos de uma empresa no interior do serviço público, cria “ferramentas de aferição e certificação da qualidade (externamente às escolas), dar visibilidade das avaliações na mídia e condicionar os recursos hoje disponíveis a metas de aumento da qualidade das redes e das escolas”.

No caso do atual modelo de Ensino Médio, percebe-se que o fomento à certificação revela tanto os mecanismos de averiguação e comprovação da aprendizagem e qualidade educativa, semelhante ao funcionamento de uma empresa, bem como demonstra o aprofundamento da dualidade, a partir de certificações que distinguem formações para o prosseguimento dos estudos ou formações mais inseridas na lógica da profissionalização.

Por último, é importante frisar que a entrada do profissional com notório saber traz impactos regressivos nos cursos de formação de professores, bem como na atividade docente, uma vez que a permissão de profissionais sem formação pedagógica, mas com conhecimentos afins aos conteúdos a serem ministrados, impulsionam a desvalorização social dos professores e a precarização do trabalho docente.

Nesse sentido, Kuenzer (2017, p. 345) destaca que:

Essa precarização atinge a formação e a contratação de docentes, em um nítido processo de desprofissionalização, ao se admitir o notório saber para ministrar conteúdos em áreas afins à sua formação e experiência profissional. Fecha-se, dessa forma, o círculo da precarização dos processos educativos sistematizados, ao admitir o conhecimento tácito do docente em substituição à sua formação qualificada: acesso restrito à teoria por trabalho intelectual pouco complexo.

Podemos observar, assim, que a concepção de educação que norteia essa contrarreforma diz respeito a uma educação tecnicista que preza por processos verticalizados, de instrução para a produtividade e esvaziada de conteúdo social e político que permita o desenvolvimento da consciência crítica.

A educação, na lógica em que impera os interesses empresariais e privatistas, trazem impactos na formação e trabalho docente e na trajetória educacional dos jovens, incidindo em elementos que intensifica a mercantilização dos processos educativos e também da dualidade educacional, que no Brasil é histórica e se assenta nas profundas desigualdades sociais.

Nesse sentido, a escola pública se torna:

nicho de mercado importante, recriado e estimulado constantemente pelo setor privado, que atua em áreas como material didático, formação de professores, consultorias, entre outras. No entanto, essa atuação não se resume apenas à realização de negócios com o governo, mas também (e cada vez mais) em implantar uma determinada ideologia nesse importante espaço de socialização das crianças e dos jovens (futuros trabalhadores), em inocular na escola pública a visão de mundo do empresariado. (KRAWCZYK, 2014, pp. 36-37).

Deste modo, sustentada pela ideologia empresarial, a escola e os processos educativos na atual contrarreforma do Ensino Médio, se ajustam cada vez mais à dinâmica dos processos

produtivos do capitalismo em seus diferentes modos de operar, seja pela via das políticas austeras nas áreas sociais, levando ao sucateamento e privatização da educação pública, seja pelo direcionamento de políticas que redefinem o currículo e a formação que deve ser dada aos jovens, principalmente da classe trabalhadora.

Adrião (2018) em sua análise sobre as formas de privatização (oferta, currículo e gestão) da Educação Básica no Brasil, destaca a forte atuação dos atores privados que buscam, a todo o momento, disputar as políticas educacionais e os fundos públicos. Nas políticas educacionais, podem ser encontrados nos conteúdos que definem os currículos, os conhecimentos a serem ensinados e os tipos de formações educativas. E na disputa dos fundos públicos, podem ser vistos nas medidas que ampliam as possibilidades de obtenção de financiamento público para ofertas educacionais pelas instituições privadas, principalmente, quando se trata da oferta da formação técnica e profissional.

Em síntese, Ferretti (2018, p. 35) aponta que a Lei nº 13.415/2017 se volta para a “mera instrumentalização dos trabalhadores e seus filhos, valendo-se, inclusive, do fortalecimento de projetos de educação de instituições privadas”, com expressivo destaque das instituições que fazem parte do Movimento TPE. Que no caso do Ensino Médio, esses agentes privados vêm atuando, predominantemente, na oferta e no currículo dessa etapa do ensino.

A contrarreforma do Ensino Médio, assim, engloba tanto os objetivos do empresariado em redefinir o conteúdo do currículo que os jovens deverão seguir na sua trajetória escolar, frente às demandas do mercado capitalista; como na retenção de fundos públicos, por exemplo, com a oferta do itinerário técnico-profissional e com maior participação dos agentes privados nos vínculos e parcerias com as redes estaduais de educação e, conseqüente, com as escolas.

4.4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

O Parecer nº 3/2018, que resulta depois na Resolução nº 3/2018, estabelecida no governo Temer, busca atualizar as DCNEM em virtude da Lei nº 13.415/2017. O Relator foi Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti, diretor de operações da CNI e Presidente do Conselho Consultivo da Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores. Demonstram-se, a priori, as representações institucionais que estão em volta da redefinição das diretrizes curriculares para essa etapa, com a iniciativa de um representante do setor industrial e de empreendimentos, ligado aos interesses do mercado.

O Parecer se divide em três partes principais, além do anexo com a proposta de resolução. A primeira parte tece os antecedentes históricos do Ensino Médio, apontando uma contextualização da LDB de 1996 e a tentativa de superação da dicotomia entre educação profissional e Educação Básica que era posta na antiga Lei nº 5.692/1971.

O Relator destaca as alterações do Ensino Médio e da educação profissional a partir da LDB de 1996:

a) Resolução nº 3/1998 – primeira DCNEM; b) Resolução nº 4/1999 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de nível técnico; c) Decreto nº 2.208/1997 – regulamentava a educação profissional; d) Decreto nº 5.154/2004 – regulamenta a educação profissional e revoga o decreto anterior; e) Resolução nº 3/2008 – dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio; f) Resolução nº 2/2012 – estabelece a segunda DCNEM; g) Resolução nº 6/2012 – novas diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio; h) Resolução nº 1/2016 – dispõe sobre a oferta da educação a distância; i) Lei nº 13.005/2014 – atual PNE (2014-2024), j) Lei nº 12.513/2011 – PRONATEC e a Lei nº 13.415/2017, objeto do presente Parecer.

A segunda parte do Parecer nº 3/2018 apresenta a análise de mérito, justificando a Lei nº 13.415/2017 a partir da seguinte afirmação: “chamar a atenção dos educadores e da sociedade para a urgente necessidade de implantar verdadeiramente a proposta de Ensino Médio definida pelo art. 35 da LDB” (BRASIL, 2018a, p. 8). Esse art. 35 da LDB estabelece que a finalidade do Ensino Médio é consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando que os estudantes tenham condições de dar prosseguimento aos estudos.

Vale destacar que o Parecer nº 3/2018 (BRASIL, 2018a) explicita conceitos abordados no novo Ensino Médio para fins de esclarecimentos, alguns deles são:

- a) *formação integral*: desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;
- b) *formação geral básica*: competências e habilidades das áreas do conhecimento na BNCC que aprofundam as aprendizagens do Ensino Fundamental, que compreende os problemas e reflete sobre as soluções para eles;
- c) *itinerários formativos*: cada conjunto de unidades curriculares que proporcionam para o estudante o aprofundamento dos seus conhecimentos e a preparação para o prosseguimento dos estudos ou para o mundo do trabalho;

- d) *unidades curriculares*: podem ser organizadas por áreas de conhecimento, disciplinas, projetos etc.;
- e) *competências*: mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas de diversos âmbitos da vida;
- f) *ambientes simulados*: são ambientes que possibilitam o desenvolvimento de atividades práticas de aprendizagem profissional;
- g) *aprendizagem profissional*: formação técnico-profissional;
- h) *habilitação profissional técnica de nível médio*: qualificação profissional formalmente reconhecida por diploma de conclusão de curso técnico;
- i) *programa de aprendizagem*: são programas que apoiam trajetórias formativas que tenham relevância para os jovens e favoreçam sua inserção futura no mercado de trabalho.

Estes são alguns conceitos que fazem parte do receituário da política atual para o Ensino Médio, que em comum nos dizem que essa etapa continua sendo direcionada por uma dualidade que restringe a formação para o prosseguimento dos estudos ou a formação para o mercado. Entre os conceitos apresentados acima, não existe uma perspectiva unitária de educação, que permitam aos indivíduos a compreensão da realidade em sua essência, considerando todos os aspectos que compõem o mundo físico e das relações sociais.

Ramos e Frigotto (2017, p. 42) destacam que na contramão dessa lógica:

nem os conhecimentos gerais se limitariam a possibilitar o prosseguimento de estudos, nem os conhecimentos específicos voltar-se-iam exclusivamente para a possibilidade de se ‘fazer o trabalho bem feito’. Os conhecimentos constituem-se na apropriação da realidade objetiva (social e produtiva) pelo homem, de modo que os conteúdos de ensino precisam ser tomados como dimensões teóricas da realidade. Nesse sentido, entende-se que o trabalhador não deve ser somente ‘competente’, mas sim um sujeito cognoscente da realidade social e produtiva em que está inserido, na qual e sobre a qual ele opera produtiva e politicamente, podendo transformá-la porque a compreende.

Esses conceitos, assim, são reforçadores da dualidade na política educacional do Ensino Médio no país, fazendo ampliar ainda mais as desigualdades.

Se considerar que na Lei nº 13.415/2017 determinados campos do conhecimento serão dados como opcionais na inclusão dos itinerários formativos e de acordo com a oferta dos sistemas de ensino, importa apresentar mais uma vez o caráter contraditório de como preparar os indivíduos para uma formação integral se é retirada a obrigatoriedade do acesso às diversas áreas do conhecimento, que em tese possibilitam essa formação mais ampla. E essa contradição não escapa do presente Parecer, além de ser reforçada na Resolução posterior.

A terceira parte do Parecer finaliza com os prazos para implementação do novo Ensino Médio, nos quais já foram mencionados anteriormente.

Já a Resolução nº 3/2018 é dividida em quatro títulos que são: I) Objeto e referencial; II) Organização curricular e formas de oferta; III) Dos sistemas de ensino e da proposta pedagógica e IV) Disposições gerais e transitórias.

No capítulo II do título I que diz respeito ao referencial legal e conceitual, é posto no art. 3 como premissa básica, que o Ensino Médio é “direito de todos e dever do Estado e da família e será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]” (BRASIL, 2018b, p. 1). Estabelece também no art. 5., que essa etapa deve seguir os princípios de uma formação integral (I), respeito aos direitos humanos (IV), compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos (V), dentre outros princípios (BRASIL, 2018b).

Todavia, como efetivar esses princípios diante de uma nova política curricular que secundariza os conhecimentos que permitem o desenvolvimento integral, envolvendo a diversidade cultural, os temas sobre direitos humanos, entre outras questões, nas quais as áreas das ciências humanas e sociais são imprescindíveis? Percebe-se, deste modo, a contradição no conteúdo da contrarreforma que torna inviável a concretização desses princípios formativos, do mesmo modo como foi apontada a inviabilidade de ampliar a carga horária e consequente, ampliar os investimentos educacionais num contexto de políticas de contenção orçamentária.

No capítulo I do título II, que diz respeito à organização curricular, em seu art. 7, define que o currículo como a seleção de conhecimentos construídos pela sociedade que contribuem para o desenvolvimento de identidades e condições cognitivas e socioemocionais, devem ser atendidos pela BNCC, conforme os contextos das redes de ensino e a necessidade de articular as vivências práticas e a educação escolar com o mundo do trabalho e a prática social.

No art. 8, o Ensino Médio deve garantir competências gerais e específicas da BNCC (I); desenvolver ações que façam integração curricular dos conhecimentos, promova cultura e linguagens digitais na qual se dá ênfase as tecnologias, a inovação e a matemática, discuta sobre o processo histórico da sociedade e da cultura e desenvolva a língua portuguesa como instrumento de comunicação (II). Além disso, adote metodologias de ensino e avaliação alinhadas à proposta curricular da BNCC e desenvolva (III) a partir dos conteúdos,

metodologias e avaliações através de projetos, seminários e atividades teóricas e práticas diversas, dentre elas, as atividades online (IV), em que esta será especificada mais a frente.

Para compreendermos melhor como se definirá a organização curricular no novo Ensino Médio, o art. 10 busca deixar em evidência que essa etapa será composta pela formação geral básica e os itinerários formativos.

A formação geral básica será determinada de acordo com a BNCC e deverá ter no máximo 1800 horas, em que as áreas do conhecimento serão desenvolvidas em estudos e práticas interdisciplinares, por meio de projetos, oficinas, laboratórios, núcleos de estudos, entre outras formas, e não unicamente na forma de divisão de disciplinas como era no antigo modelo. E essa formação geral básica poderá ser ofertada em todos os anos ou em partes do Ensino Médio a depender das condições dos sistemas de ensino, sendo apenas obrigatória a matemática e a língua portuguesa em todos os anos.

No art. 12, por sua vez, explicita-se a organização dos itinerários formativos. Entretanto, se destaca o itinerário técnico e profissional, pois este pressupõe:

O desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações [...]. (BRASIL, 2018b, p. 7).

A inclusão desse itinerário no Ensino Médio revela a concepção neotecnicista, pragmática e dualista de pensar essa etapa nos limites de uma formação fragmentada e produtiva para as necessidades do mundo do trabalho na estrutura atual do capitalismo, que requer jovens trabalhadores internalizados, desde cedo, com as ideologias das classes dominantes e preparados para as ocupações laborais na *nova era digital e flexível do capital* (ANTUNES, 2018).

Em termos de normatização legal na educação, não haveria necessidade da inclusão desse itinerário no currículo, visto que já temos, por exemplo, o Decreto nº 5.154/2004 que busca articular essa etapa com a educação profissional na forma integrada, concomitante e subsequente. Então, qual a necessidade desse itinerário no novo Ensino Médio, senão a necessidade de evidenciar que essa etapa deve servir ao mercado e que, portanto, os jovens da classe trabalhadora precisam ser inseridos o mais cedo possível nesse tipo de formação, inviabilizando qualquer perspectiva de uma formação mais ampla e complexa.

Para afirmar que essa contrarreforma busca integrar os jovens para os interesses imperativos do capital, vale mencionar que de acordo com essa Resolução, os itinerários formativos devem ser orientados segundo os eixos estruturantes de *investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo*. No caso deste último, possui a finalidade de desenvolver produtos e serviços mediados pelos usos das tecnologias (BRASIL, 2018b).

A entrada do eixo *empreendedorismo* não é acidental, mas articulada com a ideologia neoliberal de que os jovens podem ser empreendedores de si mesmo, podem criar e inovar com o intuito de serem patrões de si sem mediação ou interferência da “mão” do Estado, criando ilusões de que o futuro depende exclusivamente das suas iniciativas, da sua proatividade e da capacidade de se reinventar, deixando de lado os processos de superexploração do trabalho que reveste essa ideia nefasta de ser empreendedor.

Ainda no art. 12. § 6º, os sistemas de ensino devem garantir a “oferta de mais de um itinerário formativo em cada município, em áreas distintas, permitindo-lhes a escolha, dentre diferentes arranjos curriculares, atendendo assim a heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações” (BRASIL, 2018b, p. 8). E para garantir a oferta de diferentes itinerários formativos os sistemas de ensino podem estabelecer parcerias com diversas instituições de ensino, como posto no § 9º do art. 12 e também no § 9º do art. 17, em que a organização curricular deve “oferecer tempos e espaços próprios ou em parcerias com outras organizações para estudos e atividades, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes [...]” (BRASIL, 2018b, p. 10).

É perceptível a possibilidade, portanto, da entrada de organizações privadas na rede pública de ensino, estreitando laços com setores representantes do mercado e fortalecendo as parcerias público-privadas. Nesse sentido, Silva (2020) argumenta que a perspectiva que norteia o Ensino Médio se baseia na ideia da:

‘escolha escolar’ como fundamento para a oferta de trilhas de progressão diferenciadas, para possibilitar a escolha das famílias, e de uma desresponsabilização do Estado pela promoção dessa educação, abrindo espaço para várias estratégias de disputa do Fundo Público pelos empresários, através de várias possibilidades de parcerias público/privadas com financiamento público. (SILVA, 2020, p. 70).

Adrião (2018), em seus estudos sobre privatização da educação no país, assinala que uma das formas de privatizar os processos educacionais é pela oferta educacional. No caso

desta, pode ser feita mediante o financiamento público dos governos com as organizações privadas através de convênios e contratos.

Uma primeira forma pela qual se materializa a privatização da oferta educacional relaciona-se à vigência de mecanismos de subsídio público a organizações privadas por meio de contratos, convênios, termos de parceria e de cooperação. [...]. Os tipos de subsídios mais comuns no Brasil: *Repasse per capita*, espécie de subvenção governamental por aluno matriculado, mantendo a frequência gratuita; *repasse de um valor fixo*, quando a subvenção repassada à instituição privada não tem relação com a matrícula e *custeio de itens de manutenção da escola*, como cessão de prédios, de funcionários e insumos variados. (ADRIÃO, 2018, p. 13, grifo do autor).

Nesse sentido, percebe-se que a contrarreforma do Ensino Médio a partir dos mecanismos que permitem a oferta de itinerários formativos, principalmente do itinerário técnico-profissional, por meio de parcerias com outras instituições privadas, provoca ainda mais o processo de privatização dessa etapa do ensino.

No quadro abaixo elaborado por Adrião (2018), é possível observar as dimensões e formas de privatização recentes na Educação Básica.

Figura 2 – Matriz das dimensões e formas recentes da privatização da Educação Básica a partir de mapeamento da literatura – 1990-2014

Da OFERTA EDUCACIONAL	Da GESTÃO da EDUCAÇÃO PÚBLICA	Do CURRÍCULO
Financiamento público a organizações privadas: Subsidio à oferta por meio de Convênios/contratos/termos de parcerias entre governos e organizações privadas; Subsidio à demanda por meio de incentivos fiscais Oferta privada: Escolas privadas com fins de lucro; Tutorias; Aulas particulares Incentivos à escolha parental (subsídio à oferta) Escolas privadas conveniadas ou sob contrato custeadas com fundos públicos (<i>Charter school</i>) Bolsas de estudo (Voucher); Educação domiciliar.	PRIVATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR: Transferência da gestão escolar para Organizações com fins de lucro Transferência da gestão escolar para Organizações sem fins de lucro Transferência da gestão escolar para cooperativas de trabalhadores e de pais PRIVATIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL PÚBLICA Transferência da gestão do sistema educacional para organizações lucrativas por meio de PPPs; Transferência da gestão do sistema educacional para organizações sem fins de lucro.	Compra ou adoção pelo poder público de desenhos curriculares elaborados pelo setor privado; Compra ou adoção pelo poder público de tecnologias educacionais e demais insumos curriculares desenvolvidos pelo setor privado; Compra ou adoção pelo poder público de Sistemas privados de ensino (SPE)

Fonte: Extraído do texto de Adrião (2018, p. 11).

A partir das características apontadas nesse quadro acima, é possível pontuar que a contrarreforma do Ensino Médio intensifica a privatização da oferta educacional através de parcerias com organizações privadas para a oferta do itinerário técnico-profissional. E também, a privatização pelo currículo, mediante desenhos e arranjos curriculares adotados pelos organismos empresariais que encabeçaram a atual política do Ensino Médio, vistos nas proposições que permitem ampliar a adoção e uso de tecnologias educacionais e insumos para desenvolver, por exemplo, a educação à distância regulamentada nessa Resolução.

Sobre essa questão, no capítulo II do título II, que designa as formas de oferta e organização é estabelecida a ampliação da carga horária do Ensino Médio. Mas o que é importante ressaltar é a carga horária à distância na atual contrarreforma, na qual a modalidade de educação de jovens e adultos pode oferecer até “80% (oitenta por cento) de sua carga horária à distância, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado” (BRASIL, 2018b, p. 10).

Enquanto no § 15º do art. 17, as atividades à distância podem contemplar até 20% da carga horária total, podendo ser na formação geral básica ou nos itinerários formativos, com acompanhamento docente e podendo, a critério dos sistemas de ensino, expandir para até 30% de atividades a distância no ensino médio noturno (BRASIL, 2018b, p. 11).

A permissão de que as atividades do Ensino Médio possam ser realizadas via a distância com seus respectivos percentuais (20% diurno, 30% noturno e 80% educação de jovens e adultos), demonstra preocupação e dúvidas quanto à formação dos professores para o uso de tecnologias e outras mídias e as condições de inclusão digital dos alunos, principalmente da rede pública, que em grande parte não possuem computadores, notebooks, tablets, acesso a internet de qualidade, subsídios básicos e nem garantia de acompanhamento dos familiares na aprendizagem.

Nesse sentido, utilizar atividades à distância com uma perspectiva de modernizar ou tecnologizar a educação para torná-la mais atrativa, pode acabar inviabilizando recursos básicos que muitos jovens precisam no espaço escolar, ou ainda precarizar a qualidade do ensino com práticas mais “enxutas” e baratas de atividades educacionais. Ao mesmo tempo, considerando a realidade da educação brasileira em articulação com a realidade social da juventude da classe trabalhadora, a regulação de atividades à distância na presente contrarreforma torna visível o desenho de uma política de aprofundamento das desigualdades sociais.

André (2018, p. 140) assevera que:

Na medida em que se torna lícito ao Estado ofertar educação obrigatória por meio de ensino à distância e parceria com empresas [visto nas possibilidades de parcerias e convênios com outras instituições no novo Ensino Médio], perde força o princípio constitucional de educação como direito público subjetivo, pois se impossibilita a criminalização do Estado por falta de escola. As crianças e jovens são obrigados a uma profissionalização precoce e lhes é negado a escola enquanto espaço de conhecimento, interação e desenvolvimento do pensamento científico.

Partindo dessa consideração de André (2018), é notável que a contrarreforma do Ensino Médio intensifica uma lógica de desresponsabilização do Estado com a garantia da educação pública e maior interferência de agentes e instituições privadas, à medida que se legitima questões como, o ensino à distância, que pode diminuir a participação dos alunos na vida escolar, nos processos de interação e desenvolvimento. E também a profissionalização dos estudantes precocemente a partir do itinerário técnico-profissional, ofertado via parcerias com os setores do mercado.

Para explicitar o possível direcionamento de uma educação dual tanto na formação como nos processos de certificação e definição de caminhos a serem seguidos pelos estudantes concluintes do Ensino Médio, o art. 19 estabelece que as instituições e redes de ensino devem emitir certificação de conclusão do Ensino Médio que evidencie os saberes da formação geral básica e dos itinerários formativos. Logo, o estudante é certificado pelos conhecimentos adquiridos no currículo, sejam aqueles de formação geral e/ou de uma especialidade do itinerário formativo cursado.

O aspecto dual pode ser notado também no art. 20 do capítulo I, do título III, em que os sistemas devem promover a “certificação que habilite o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória” (BRASIL, 2018b, p. 12).

Cabe mencionar que o art. 29, estabelece que os profissionais com notório saber só poderão atuar no itinerário da formação técnica e profissional e não em outros itinerários formativos. Podem ser admitidos, segundo o art. 30, para a docência no Ensino Médio, profissionais “graduados que tenham realizado programas de complementação pedagógica ou concluído curso de pós-graduação stricto sensu, orientado para o magistério na educação básica” (BRASIL, 2018b, p. 15).

Por fim, no art. 32, se define a nova reformulação do ENEM que deverá ser realizada em duas etapas, sendo a primeira baseada nos conteúdos da BNCC e a segunda etapa de acordo com o itinerário formativo escolhido pelo estudante que se vincule ao curso superior que ele pretende cursar.

4.5 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

A BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018c), homologada em dezembro de 2018 no final do governo de Temer, se trata de um documento de referência ou orientação para os objetivos de aprendizagem da Educação Básica no país, buscando elencar os conhecimentos essenciais e comuns que todos os estudantes devem adquirir, a partir de habilidades e competências estabelecidas para cada área do conhecimento.

De acordo com a apresentação do documento, a Base seria o resultado de um trabalho coletivo realizado por diversos segmentos da sociedade civil. Entretanto, perguntamo-nos: Quem foram os sujeitos/instituições partícipes nessa elaboração?

Aponta-se que a construção desse documento contou com a participação da cúpula do MEC, de representantes das secretarias estaduais e municipais, assim como representantes do empresariado e dos banqueiros, através do Movimento TPE e do Movimento pela Base, no qual este último, desde 2013, reúne diversas entidades em busca da implementação de uma base comum no país, incluindo Banco Itaú, Instituto Aryton Senna, Banco Mundial, Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Unibanco e Fundação Roberto Marinho²⁰.

De forma notória, a BNCC foi pensada e dirigida, majoritariamente, pelas corporações, pelos bancos e pelas instâncias da burocracia política do MEC. De acordo com Dourado e Siqueira (2019, p. 296):

por dentro do movimento de constituição da BNCC está a configuração de um projeto de governo e de poder que toma, pelo conhecimento, novas formas de conhecer, organizar, regular, avaliar e controlar os processos formativos na escola. Os movimentos de regulação, organização e gestão expressam um novo tipo de gerencialismo na educação em que a gestão do currículo se configura como objeto central das Políticas de Governo.

Para Tarlau e Moeller (2020, p. 558), a Fundação Lemann foi o principal organismo que influenciou o estabelecimento da BNCC como política de Estado, pois esta Fundação “investiu seus recursos para produzir o maior impacto possível na política pública, promovendo padrões nacionais de aprendizagem. Seu projeto tornou-se um meio de inserir a fundação no próprio Estado, exercer sua influência e ganhar prestígio”.

De acordo com Adrião (2018), a privatização da Educação Básica além de ser efetivada via oferta e currículo, se apresenta também na gestão educacional e na gestão escolar. No caso da gestão educacional, que se materializa no âmbito dos sistemas de ensino,

²⁰ Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/>

é possível identificar a atuação de grupos privados com ou sem fins lucrativos, que buscam gerir e organizar os sistemas de ensino.

Em relação às instituições privadas sem fins lucrativos, Adrião (2018, p. 18) destaca o crescimento da transferência da gestão educacional para “investidores sociais ou filantropos de risco, segmentos que se apresentam como não lucrativos, apesar de atuarem em conformidade com interesses do mercado”. Os investidores sociais ou filantropos de risco correspondem a um conjunto de doadores que buscam investir em soluções para problemas que a sociedade apresenta (ADRIÃO, 2018).

No caso da educação brasileira e, especificamente, frente aos dilemas que se apresentam no Ensino Médio, os grupos privados como a Fundação Lemann, que é uma organização sem fins lucrativos e filantrópica de risco, foi a principal protagonista na busca da redefinição dessa etapa do ensino através de uma Base. Voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades que buscam adequar os interesses da juventude diante das demandas do mercado, numa era de intenso avanço tecnológico e flexibilidade laboral.

Assim, o Estado na implementação de uma política curricular contou com a intervenção direta da Fundação Lemann nesse processo de implementação de uma Base, com a finalidade de adaptar a educação às exigências do mercado capitalista e asseverando ainda mais a lógica da privatização educacional como assinala Adrião (2018).

Outra questão importante que Tarlau e Moller (2020) levantam é que a investida das fundações e instituições empresariais na BNCC não tem apenas o objetivo de maximizar seus lucros a partir da educação, mas se trata também de um movimento amplo de lideranças corporativas e fundações privadas que visam obter poder e modelar a educação pública à sua imagem. A Fundação Lemann, nesse sentido, foi a peça chave na definição de uma Base comum que busca de forma expressiva fazer da educação pública semelhante à face do mercado, incidindo nos conhecimentos, na formação dos professores, nos currículos, nos métodos e na trajetória formativa dos indivíduos.

Alinhada também à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), a BNCC além de mobilizar conhecimentos em termos de parâmetros comuns a nível nacional para todos os estudantes, busca também desenvolver competências específicas para cada área do conhecimento e em consonância com a Lei nº 13.415/2017, da contrarreforma do Ensino Médio.

A questão da competência na formação é o que mais se destaca nessa Base, pois se busca a todo o momento articular competências com a formação integral dos alunos, ou seja, desenvolver habilidades normativas e homogeneizadoras e, ao mesmo tempo, promover a

aprendizagem que qualifique os indivíduos em todas as dimensões. Assim, de acordo com a BNCC, se requer o “desenvolvimento de competências para aprender a aprender, sabe lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais [...]” (BRASIL, 2018c, p. 14).

Vale lembrar mais uma contradição que acaba se estabelecendo na atual política do Ensino Médio. Através da BNCC, se ressalta também a formação numa perspectiva ampla e que envolva todas as dimensões de um lado, e o desenvolvimento de competências que diz respeito a uma limitação da aprendizagem em saberes práticos e eficientes, do outro lado. Portanto, é contraditório garantir uma formação ampla e integradora quando se enaltece, sobretudo, a formação instrumental dada pelo ensino de competências.

Conforme o pensamento de Saviani (2011), a ideia do “aprender a aprender” vinculada a corrente pedagógica do escolanovismo, na qual desloca o processo educativo do lógico para o psicológico, dos conteúdos para os métodos, do professor para o aluno, da disciplina para a espontaneidade, tece a ideia de que o aprender cabe ao aluno e que é ele que deve buscar os conhecimentos e lidar com as diversas situações. Contudo, o “aprender a aprender” se atualiza e se relaciona com uma nova dinâmica, na qual os sujeitos devem aprender a se adequar às exigências do capitalismo, criando a capacidade de se adaptar, reinventar, criar, empreender e obter sucessos nos limites desse sistema.

Arelado a essa perspectiva, encontra-se a pedagogia das competências, na qual se evidencia abertamente na BNCC pelo conjunto de competências e habilidades postas no currículo.

O modelo das competências (SAVIANI, 2011; SILVA; SCHEIBE, 2017) se relaciona com o processo de reestruturação produtiva que adequa os espaços de trabalho para um caráter mais flexível e polivalente, incluindo o desenvolvimento de metas e objetivos para os trabalhadores. Que implica também nos processos educativos, com uma nova organização que direciona o ensino de disciplinas para o ensino de competências e admitindo que os indivíduos adquiram conhecimentos que os tornem mais eficientes e produtivos.

A pedagogia das competências é o pressuposto pedagógico da BNCC, que é definida a partir dos “acordos entre os ‘organismos multilaterais’ e suas pautas de reformas educacionais ancoradas nas políticas neoliberais. O movimento em defesa das competências não é algo novo na história da educação” (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 296), mas se afirma nos princípios defendidos pelos organismos internacionais de uma educação que desenvolva os países especialmente periféricos, sustentada pela TCH.

A BNCC, assim, apresenta proposições que se aproximam do “desenvolvimento de competências e do individualismo, lançando mão de expressões, tais como ‘protagonismo’, ‘aprender a aprender’, ‘competências cidadãs’, ‘projeto de vida’ e ‘vocação’” (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 398).

Em linhas gerais, podemos identificar que a existência de uma BNCC regida por competências e uma lógica pragmática diante de uma nação plural, diversificada e com profundas desigualdades como o Brasil, significa em síntese um currículo homogeneizado, unilateral, de controle sobre o trabalho docente e de perpetuação das desigualdades sociais.

Na perspectiva de Peroni, Caetano e Arelaro (2019), a BNCC envolve os interesses do setor empresarial e de grupos neoconservadores, colocando-se no centro da disputa, sobretudo, um projeto de formação educacional que atenda aos interesses do sistema do capital.

Nesse processo, a disputa pelos fundos públicos é a prioridade desses grupos, que vêm desqualificando, sistematicamente, as escolas e as redes públicas de ensino para que eles se apresentem como “salvadores” preferenciais da qualidade da educação brasileira, seja vendendo materiais, assessorias especializadas, assumindo a gestão de escolas ou, até os programas das secretarias de educação. O importante é que os direitos sociais – como o direito à educação de qualidade – comecem a ser considerados como ‘privilégios’, que, para serem obtidos precisam de ‘serviços’ e atendimentos especiais e estes, no mercado, têm um custo. E quanto melhor qualidade se desejar, mais alto é seu preço. (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019, p. 51).

Nesse sentido, o setor privado se organiza cada vez mais para tomar os rumos da educação pública brasileira, no qual é “formado e operado por sujeitos individuais e coletivos em um projeto de classe, sendo parte de uma ofensiva histórica do capital e com especificidades neste período particular do capitalismo” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 348).

Portanto, a política curricular da BNCC, adequa-se aos objetivos do mercado, fomentando um modelo formativo ligado aos parâmetros das competências, da produtividade, do saber fazer e da instrumentalização, que dispostos em concorrência no livre mercado transformam a educação em mercadoria para ser comprada por quem pode pagar por ela, na lógica do sistema do capital.

Visualiza-se, ainda, que a justificativa para a implementação de uma Base comum para essa etapa é a mesma que justifica a lei da atual contrarreforma do Ensino Médio. Na qual, segundo os reformadores, é necessário traçar um currículo mais atrativo e flexível para os jovens perante as novas demandas do mundo do trabalho, das dinâmicas sociais e dos

processos tecnológicos e informacionais que vem sendo desenvolvidos, dando ênfase aos saberes inovadores e úteis à produção capitalista e que partam das iniciativas individuais e dos projetos de vida dos estudantes.

Destaca-se também na BNCC do Ensino Médio que a finalidade dessa etapa é garantir o prosseguimento dos estudos e/ou preparar para o mundo do trabalho. Contudo, por que se reforça a separação de uma educação para continuar estudando (através da Universidade) e outra para o trabalho imediato? E de onde se solidifica essa perspectiva dual que não concretiza a articulação desses dois caminhos na formação?

Ratificando a discussão feita na seção três, essa perspectiva surge da sociedade de classes, da determinação da divisão social do trabalho inerente ao sistema do capital, que separa o processo produtivo entre trabalho manual e trabalho intelectual e reverbera também nas esferas sociais, inclusive na educação e sua organização.

Quando no processo de produção capitalista o trabalho deixa de produzir valores de uso para produzir valores de troca, a atividade laboral deixa de ser uma atividade criadora e dotada de sentido para ser uma atividade mortificadora, penosa e alienante.

Ao dividir o processo de trabalho entre aqueles que pensam e executam, seja numa forma mais especializada (fordismo-taylorismo) ou flexibilizada (toyotismo) (ANTUNES; PINTO, 2017), os trabalhadores ao produzirem as mercadorias acabam não se reconhecendo no processo e no produto do trabalho social, não compreendem e não se sentem pertencidos à criação resultante da sua força de trabalho. Essa lógica que domina na produção capitalista traz implicações para diversas formas de concepção e organização de outras esferas sociais, como a educação.

A BNCC, nesse sentido, representa uma política curricular que tanto se adequa às exigências do mercado, mediante o desenvolvimento de competências, saberes práticos e instrumentais; como assevera a dualidade educacional quando enfatiza formações distintas para os jovens, pela via da continuidade dos estudos ou pela via da inserção imediata no mercado de trabalho.

Dourado e Siqueira (2019) enfatizam uma importante questão em torno da formação que a BNCC preconiza: por mais que o discurso de que a Base estrutura um currículo com uma parte comum e outra diversificada, de modo a abranger as diversas possibilidades num país diversificado como o Brasil, nota-se uma forte tendência que acaba padronizando e homogeneizando as aprendizagens. Além disso,

Aquilo que se anuncia como ‘base’, poder-se-á converter-se em ‘currículo mínimo’, particularmente em municípios que nem possuem uma Proposta Pedagógica para as Etapas e Modalidades de ensino. Outro risco, em relação à padronização de uma base, é orientar-se por uma lógica restrita do ‘direito à aprendizagem’. Não se trata de ter direito a aprender, mas sim, ‘direito à educação’, uma vez que aprender é uma condição inerente ao ato educativo. Portanto, falar em direito à educação é mais amplo do que direito à aprendizagem, já que o direito à educação implica uma instituição educativa de qualidade, com professores valorizados, com currículos construídos coletivamente, com infraestrutura adequada que permita a materialização de um projeto político-pedagógico democrático e não apenas restrito às necessidades de aprendizagem. (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 300).

Deste modo, o conteúdo que rege a BNCC se direciona para um currículo minimalista, restrito às aprendizagens comuns, suas competências e habilidades, asseverando uma formação também minimalista para a juventude brasileira. E centrada na lógica do direito à aprendizagem e não ao direito à educação que possui uma dimensão mais ampla e completa, e na qual a classe trabalhadora, principalmente, ainda se encontra distante de ter acesso a esse direito.

4.6 REFERENCIAIS CURRICULARES SOBRE OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

A Portaria nº 1.432/2018 (BRASIL, 2019) e o material elaborado pelo MEC (2018a) que complementa a Portaria, foram formulados no governo de Temer e têm como objetivo estabelecer os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos de modo a orientar os sistemas de ensino.

Vale lembrar que o novo currículo do Ensino Médio é composto por uma parte da formação geral básica definida pela BNCC com carga horária de 1800 horas e a outra parte pelos itinerários formativos com 1200 horas.

Desse modo, os itinerários formativos é o “conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais áreas de conhecimento e/ou na formação técnica e profissional” (BRASIL, 2019, p. 1).

A Portaria se organiza nos objetivos, implementação, eixos estruturantes e habilidades dos itinerários formativos, tendo sido publicado em dezembro de 2018 já no final do governo de Temer, porém, republicado em abril de 2019 devido a incorreção no original, sob a direção de Ricardo Vélez no MEC, no governo Bolsonaro. Assim como a Portaria, o material complementar (MEC, 2018a) afinam seus argumentos para o novo Ensino Médio em torno de atender as necessidades e expectativas dos jovens, bem como fortalecer seus interesses e protagonismo.

Além do MEC na formulação desses documentos, conta-se também com a colaboração de alguns pesquisadores na área educacional e, principalmente, de representantes do empresariado industrial, como Felipe Morgado (gerente executivo de Educação e Profissão Tecnológica do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)), Maria Eliane Azevedo (corpo técnico do SENAI e membro da CNI), Natalia Pacheco Rabelo (assessora da CNI) e Sandro Ormond (especialista de desenvolvimento industrial do SENAI).

Os objetivos dos itinerários formativos têm como premissas: aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais; consolidar a formação integral dos estudantes; promover a incorporação de valores universais e desenvolver habilidades que permitam uma visão de mundo ampla e heterogênea.

E, dentre esses objetivos, questionamos: Como promover a formação integral se o currículo escolar se torna fragmentado pela definição de itinerários, conforme a escolha dos sistemas de ensino? Se o sistema de ensino define, por exemplo, o itinerário técnico e profissional em virtude das demandas da realidade local, pode-se dizer que esse itinerário permitirá o desenvolvimento da formação afetiva, social, física e cognitiva dos estudantes? Ou desenvolverá apenas as habilidades para um saber prático de uma atividade profissional?

E mais uma vez, o caráter de uma formação mais ampla para os jovens não se sustenta nessa contrarreforma, mas reforça a fragmentação, a formação simplista e pragmática do currículo, asseverando ainda a dualidade educacional segundo a origem de classe dos jovens dessa etapa, ao considerar as condições locais e/ou regionais e suas demandas num contexto de profundo desemprego e desigualdades sociais que afetam, sobretudo, os filhos da classe trabalhadora.

Cunha (2017) avalia que o atual Ensino Médio acaba retrocedendo ao passado, na forma da profissionalização compulsória do antigo segundo grau, na Lei nº 5.692/1971 da ditadura empresarial-militar. Este fato se observa no estabelecimento do itinerário técnico-profissional na contrarreforma do Ensino Médio, que acaba apartando a formação profissional e a formação propedêutica, retornando, assim, a “antiga concepção do Ensino Médio como preparação para o Ensino Superior para uns, e formação para o trabalho para outros” (CUNHA, 2017, 379).

Já Ferretti (2018, p. 28), aponta que o itinerário técnico-profissional promove a negação da integração do currículo nessa etapa, ao fato de ser definido exclusivamente um itinerário para a formação profissional. No qual, o atual modelo se torna “pior do que o existente sob o Decreto nº 2.208/1997, por meio do qual se pretendeu a completa separação entre a Educação Profissional e o ensino propedêutico”.

Isso indica que o atual modelo de ensino que legitima o currículo em itinerários formativos, retrocede a um caráter excludente na formação vindos dos tempos da ditadura e da época do governo neoliberal de FHC, reproduzindo trajetórias formativas distintas que ora se dirige para uma formação propedêutica, ora se dirige para uma formação de aspecto mais profissional e imediatista.

Conforme a Portaria, os itinerários formativos possuem quatro eixos estruturantes: *investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo*. Quanto à forma de implementação, as redes de ensino e as escolas podem definir a sequência dos eixos estruturantes e a conexão entre eles, o modo como os itinerários serão ofertados (disciplinas, oficinas, projetos etc.) e se sua oferta será em uma área do conhecimento ou articulada com o itinerário técnico e profissional (BRASIL, 2019).

Dentro de cada eixo estruturante é exposto a justificativa, os objetivos e o foco pedagógico a ser desenvolvido nos itinerários formativos. Esquemáticamente, essa organização ocorre da seguinte forma, com base na Portaria 1.432/2018 (BRASIL, 2019) e no material complementar (MEC, 2018a):

Quadro 3 – Síntese dos eixos estruturantes dos itinerários formativos

Eixo estruturante	Justificativa	Objetivos	Foco pedagógico
Investigação científica	Apropriar-se de conhecimentos que investiguem a realidade.	Aprofundar e ampliar conceitos e habilidades científicas.	Realização de uma pesquisa científica pelos estudantes.
Processos criativos	Realizar projetos criativos e inovadores voltados para a dinâmica da sociedade atual.	Aprofundar conhecimentos sobre as artes, a cultura, as mídias e as ciências aplicadas e criar processos e produtos criativos e inovadores.	Realizar projetos que integram diferentes linguagens artísticas, midiáticas, culturais e científicas aplicadas, criando uma ação, produto, protótipo, modelo ou solução.
Mediação e intervenção sociocultural	Pensar e criar projetos voltados para as questões socioculturais e ambientais.	Aprofundar conhecimentos para as questões que envolvem a sociedade e o meio ambiente.	Realizar projetos de mobilização e intervenção sociocultural e ambiental.
Empreendedorismo	Diante de uma sociedade repleta de incertezas e volatilidade se	Aprofundar conhecimentos relacionados à gestão de projetos	Criar empreendimentos pessoais ou produtivos

	torna necessário adaptar-se aos diferentes contextos e aprender a criar novas oportunidades.	empreendedores para si ou para comunidade com mediação das tecnologias.	articulados com seus projetos de vida, que fortaleçam o protagonismo da sua própria trajetória.
--	--	---	---

Fonte: Elaborado a partir da Portaria 1.432/2018 (BRASIL, 2019) e do material referenciais curriculares para a elaboração de itinerários formativos (MEC, 2018a).

Em relação às habilidades dos itinerários formativos e seus eixos estruturantes, destacamos o itinerário *técnico-profissional* e sua articulação com o eixo *empreendedorismo*. Em síntese, de acordo com a Portaria (BRASIL, 2019), os estudantes devem analisar as relações entre a formação escolar e geral e a construção da sua carreira profissional; selecionar e mobilizar os conhecimentos sobre o mundo do trabalho para desenvolver um projeto pessoal, profissional ou de empreendimento produtivo.

A Portaria nº 1.432/2018 apresenta não só a enfática formação técnica e profissional no Ensino Médio, mas também a sua expressiva articulação com a ideologia do empreendedorismo, na qual estabelece que os estudantes dessa etapa devem empreender, desenvolver processos e produtos pessoais ou produtivos para o mundo do trabalho, numa lógica de responsabilização individual e de uma meritocracia excludente.

Frigotto (2015) enfatiza que nessa lógica atual do capitalismo é o trabalhador, individualmente, que deve estar em alerta em relação ao que o mercado espera dele.

Por consequência quem deve, de forma gradativa, orientar, inclusive as escolas estatais públicas, os currículos, os conteúdos e os métodos de ensino e de avaliação são institutos vinculados aos setores produtivos privados. Mas se o desejo for ser patrão de si mesmo, o recado cínico é: busque ser *empreendedor*. (FRIGOTTO, 2015, p. 221, grifo do autor).

No entanto, o mundo do trabalho que os jovens encontram na realidade vem demonstrando o crescente desemprego ou as alternativas de empregabilidade cada vez mais restritas a informalidade e a precarização. Estamos presenciando a uberização do trabalho (VENCO, 2019; ABÍLIO, 2017) num contexto de expansão das tecnologias digitais que faz surgir uma “nova modalidade laborativa que combina mundo digital com sujeição completa ao ideário e à pragmática das corporações” (ANTUNES, 2018, p. 37).

O sistema do capital busca atenuar essas novas lógicas laborais exploratórias e precárias com um leque de expressões, como “colaboradores”, “sinergia”, “resiliência”, “responsabilidade social”, “sustentabilidade” e “sociedade do conhecimento”, que tentam

mascarar a realidade latente do profundo desemprego, informalidade, precarização, perda de direitos e falta de expectativas de futuro para a classe trabalhadora, principalmente para a juventude pobre e periférica. De acordo com Oliveira R. (2018, p. 82):

A flexibilização das escolhas, tão enaltecida pelos defensores da contrarreforma e alardeada pelos veículos de comunicação, caracteriza-se como mais um dos mecanismos para fazer da escola espaço de legitimação das desigualdades sociais. Em outras palavras, a reforma expressa uma ação concreta de manter os atuais níveis de desigualdade de acesso à escola de ensino médio, mas também serve como dispositivo para assegurar ao capital a ampliação da disponibilidade de trabalhadores sujeitos à precarização.

E nesse sentido, a política educacional pensada para o Ensino Médio se relaciona com a flexibilização produtiva do capitalismo contemporâneo, fazendo com que a organização escolar e o trabalho docente se tornem similares aos processos produtivos atuais, nos quais a ênfase recai para a desregulamentação nas relações de trabalho, a lógica empreendedora do “patrão de si”, da flexibilização laboral e de uma maior intensificação tecnológica e digital.

Isso pode ser observado na entrada do profissional com notório saber (em relação à docência), a elaboração dos projetos de vida e a fragmentação dos saberes com a tônica da flexibilidade curricular (quando se refere à organização educacional e a formação dos jovens).

A contrarreforma por meio dos itinerários formativos busca abarcar os diferentes interesses dos estudantes, entretanto, o faz a partir:

tão somente da perspectiva do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, conferindo pouca atenção à produção social dos diferentes jovens e às condições objetivas em que funcionam as escolas das redes públicas de ensino, como se as limitações que determinaram tal produção e que continuam presentes nas escolas pudessem ser superadas por meio do currículo flexibilizado e do uso de metodologias, equipamentos digitais e materiais didáticos que estimulem o protagonismo dos alunos. Atuando ao largo de políticas sociais que confirmam atenção principalmente aos setores mais empobrecidos, o governo que institui a reforma atua, relativamente a tais políticas, em sentido oposto, podendo, com isso, fortalecer as desigualdades existentes ao invés de contribuir para debelá-las. (FERRETTI, 2018, p. 32).

Outra questão que se apresenta na Portaria nº 1.432/2018 é a apropriação do conhecimento por meio de propostas que enaltecem a criatividade e o fazer prático dos estudantes, de maneira adaptável à realidade, construindo e aplicando projetos inovadores e mediado pelo uso das tecnologias. Remete-se, assim, a uma pedagogia de projetos na qual o ensino é dado por meio da experiência e do desenvolvimento de projetos que interessam aos estudantes, onde pode ser visto no novo Ensino Médio que dissemina aprendizagens mais “flexíveis” e de iniciativa dos jovens.

O desenvolvimento de projetos que partem do eixo de *investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo* nos itinerários formativos, relacionam-se com uma proposta de cunho político-econômico voltado à adaptação do atual sistema de produção capitalista, como no plano educativo, se atrela ao *neoescolanovismo* (SAVIANI, 2011). Em que este se baseia em processos pedagógicos focados na aprendizagem ativa, no aprender pelas experiências, no papel do aluno como protagonista e do professor como mediador ou facilitador do ensino.

É importante destacar também o material que é resultado das discussões realizadas em 25 e 26 de setembro de 2018, no Seminário Desafios e Perspectivas no Itinerário de Formação Técnica e Profissional no Ensino Médio, organizado pela Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC) e pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC para tratar, principalmente, da implementação do itinerário da formação técnica e profissional no Ensino Médio.

Este Seminário (2018) contou com a participação dos representantes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Institutos Federais, secretarias estaduais de educação, Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Social do Transporte e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT) e Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); além do apoio da CNI, CONSED, Conselho Nacional de Educação (CNE), Movimento pela Base, Itaú BBA, Movimento TPE, entre outros.

Os principais resultados do Seminário se encontram na discussão do Ensino Médio no país. Que para os participantes (empresariado e MEC), o que existe é uma restrição dessa etapa para a oferta propedêutica, necessitando de uma ampliação de cursos técnicos voltados para o mundo do trabalho, e reconhecendo que a diversidade de redes de ensino envolvidas na educação profissional técnica de nível médio produz uma vasta condição de oferta e de desempenho dos estudantes.

No Seminário (2018) é discutido, inicialmente, o cenário do Ensino Médio brasileiro, constatando-se que há um elevado número de alunos que não conseguem sequer concluir essa etapa, pois enquanto o número de matrículas chegava a 8.133.040, em 2016, o número de concluintes chegava a 1.829.076.

Em relação ao fator da renda, evidencia-se que 45% dos mais pobres chegavam ao último ano do Ensino Médio ao tempo que 88% dos mais ricos estavam nessa etapa, com base nos dados do Pnad/IBGE em 2014.

Gráfico 1 – Proporção de jovens (19 anos) que alcançaram os anos escolares da educação básica – 1º e 5º quintis de renda familiar per capita – Pnad 2014 – Brasil.



Fonte: Extraído do texto do Seminário Desafios e Perspectivas no Itinerário de Formação Técnica e Profissional no Ensino Médio (2018, p. 10) – Elaborado pela DIRED/INEP com base na Pnad/IBGE (2017).

O gráfico acima confirma que os jovens oriundos de famílias mais ricas conseguem terminar o Ensino Médio, enquanto os jovens provenientes de famílias mais pobres não conseguem finalizar essa etapa. Isso revela o brutal recorte de classes que interfere no acesso e conclusão dos estudantes, mostrando uma disparidade que afeta a juventude da classe trabalhadora na qual concluir a Educação Básica ainda é um desafio.

Apesar dessa constatação, os defensores da atual contrarreforma que se fazem presentes nesse Seminário ignoram esses dados e seguem com seu projeto privatista e empresarial para a educação que reforça essa disparidade na formação dos estudantes do Ensino Médio.

A justificativa da inclusão do itinerário técnico e profissional tem como um dos seus argumentos, o fato de que o maior desempenho dos estudantes nas avaliações de larga escala está no modelo de Ensino Médio integrado aos cursos técnicos da Rede Federal, em comparação com as redes estaduais que não oferecem essa modalidade. E, por isso, as redes estaduais deveriam adotar um modelo em que os cursos técnicos fizessem parte da formação no Ensino Médio. Assim, o itinerário técnico e profissional entraria na perspectiva de possibilitar essa melhoria no desempenho dos estudantes.

Não obstante, desconsidera-se que a proposta do itinerário técnico e profissional no novo currículo do Ensino Médio não tem a mesma concepção, organização e finalidades da

Rede Federal de ensino, na qual esta busca articular a formação propedêutica com a formação para o trabalho, de modo que o conhecimento seja visto numa perspectiva mais ampla e integrada.

Além disso, à medida que na Rede Federal o currículo é composto pela obrigatoriedade de todas as disciplinas, o novo Ensino Médio reestrutura e fragmenta o currículo destacando a obrigatoriedade da Língua Portuguesa e Matemática, enquanto as outras áreas do conhecimento são incorporadas de forma interdisciplinar através de projetos, oficinas e outros meios, conforme as condições dos sistemas de ensino e inviabilizando, conseqüentemente, uma formação mais completa.

Entre a realidade da Rede Federal e os sistemas estaduais há uma grande diferença que passa pela concepção de currículo, organização pedagógica, finalidades formativas, financiamento, concepção de qualificação técnica e profissional, formação, trabalho e carreira docente. Basta observar, por exemplo, a incumbência na manutenção e desenvolvimento do ensino entre os entes federados e os recursos provenientes, e a diferença entre a formação, carreira e salário dos docentes das redes estaduais com os da Rede Federal.

Deste modo, comparar dois sistemas educacionais distintos para aprovar as novas formulações que inclui o itinerário técnico e profissional no Ensino Médio é desconsiderar a realidade ou buscar impor um projeto de educação que beneficia apenas os interesses dos grupos econômicos que defendem essa contrarreforma.

Assim, aponta-se que na organização da formação técnica e profissional, os sistemas de ensino podem ofertar tanto cursos técnicos como também cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, numa tentativa de superar a dualidade entre educação propedêutica e formação profissional, buscando enquadrar o modelo da Rede Federal que articula Ensino Médio e formação profissional a todas as escolas que ofertam essa etapa.

Em relação aos cenários do itinerário técnico e profissional que o Seminário expõe, destacam-se os cenários: forças, fraquezas, oportunidades e ameaças.

O cenário das forças diz respeito a consolidação do marco legal da atual oferta de EPT de Ensino Médio que contribui para a ampliação da articulação da escola com o mundo do trabalho, mapeando e divulgando para a sociedade em geral e para o setor produtivo local os cursos ofertados pelas diferentes instituições de EPT. O cenário de fraquezas destaca a ausência de infraestrutura adequada (biblioteca, laboratórios, profissionais especializados), dificuldade de elaborar e operacionalizar a integração curricular e restrição de recursos financeiros.

No cenário das oportunidades foram apontadas as parcerias entre redes na oferta de EPT, de modo a desenvolver metodologias mais ativas, com conhecimento e divulgação das experiências de sucesso, no ponto de vista das competências, e favorecendo o protagonismo do jovem brasileiro para uma realidade já instituída em países desenvolvidos.

A partir desse terceiro cenário, se apresenta, mais uma vez, um Ensino Médio pautado numa concepção neotecnicista e neoescolanovista (SAVIANI, 2011) que enfatiza práticas de ensino menos reflexivas e complexas que envolvem o campo da abstração e do pensamento crítico para práticas de ensino mais simples e úteis para o saber fazer. Mediante o desenvolvimento de competências hábeis para as finalidades produtivas do mercado capitalista; adequando, ainda, os jovens para uma sociedade que vem intensificando a exploração dos trabalhadores por meio das novas tecnologias e da flexibilização, aprofundando a precarização e produzindo mais desigualdades.

Já o cenário de ameaças aponta o risco de não adesão do itinerário técnico e profissional por falta de infraestrutura nas redes de ensino, falta de diálogo entre as redes ofertantes e a dificuldade de uma concreta articulação entre todas as redes existentes, assim como, o risco da abertura de recursos públicos para o financiamento da rede privada sem critérios pré-estabelecidos.

Contudo, mesmo sabendo das limitações e riscos na oferta do itinerário técnico e profissional no novo Ensino Médio, ainda assim, a defesa intransigível desse itinerário não se anula, mas permanece na contrarreforma do Ensino Médio.

De modo geral, Ferretti (2018) assevera que a possibilidade da oferta de diferentes itinerários formativos se torna cada vez mais limitada para as escolas, frente ao quadro social e econômico que o país atravessa. Que faz com que os sistemas estaduais de ensino e os conselhos estaduais de educação venham ser

pressionados para oferecer prioritariamente, ou em maior número, itinerários formativos mais afinados com a perspectiva dos interesses econômicos, quais sejam, os referentes às áreas das Ciências Naturais, Matemática e Linguagens e Educação Profissional, alinhando-se com a expectativa de melhoria dos índices obtidos pelos jovens brasileiros nas avaliações de caráter internacional como o Pisa. (FERRETTI, 2018, p. 29).

E se olharmos para a realidade da Educação Básica brasileira e suas condições objetivas, não é difícil perceber a tendência de prevalecer tanto a oferta de itinerários que se alinham aos objetivos das avaliações de larga escala, como a tendência de imperar o itinerário

técnico e profissional para formar jovens trabalhadores para o mercado capitalista em sua dinâmica atual.

4.7 PROGRAMA DE APOIO AO NOVO ENSINO MÉDIO, IMPLEMENTAÇÃO E FINANCIAMENTO

A Portaria nº 649/2018 (BRASIL, 2018d) estabelecida no governo de Temer, tem a finalidade de constituir o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio com ações conjuntas entre o MEC e as secretarias estaduais de educação para a elaboração e execução do Plano de Implementação do novo Ensino Médio.

As ações do Programa se instituem no apoio técnico oferecido pelo MEC para a elaboração do Plano de Implementação, apoio técnico para a implantação das escolas-piloto, apoio financeiro e formação continuada dos membros da equipe técnica de currículo e gestão de cada secretaria estadual de educação.

Os objetivos específicos do Programa, de acordo com o documento orientador da Portaria nº 649/2018, são:

- I. apoiar as secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal para que adaptem seus currículos, contemplando a BNCC, itinerários formativos e ampliação da carga horária mínima para 3.000 horas;
- II. fortalecer as escolas de Ensino Médio em Tempo Integral nos estados e Distrito Federal;
- III. apoiar os estados e o Distrito Federal na melhoria do monitoramento e avaliação de suas políticas e programas, aprimorando sua capacidade de gestão;
- IV. criar mecanismos de responsabilização e pactuação de resultados entre os entes federados, garantindo maior apoio às redes mais vulneráveis;
- V. fomentar mecanismos de mobilização e compartilhamento de melhores práticas entre as redes e entre as escolas no sentido de otimizar a implementação do Programa;
- VI. apoiar a implementação do Novo Ensino Médio, promovendo o acesso a itinerários formativos de forma equitativa, tanto da perspectiva socioeconômica, quanto geográfica, etnicorracial e de gênero. (MEC, 2018b, p. 5).

A partir destes objetivos evidencia-se, em linhas gerais, que este Programa visa dar suporte às secretarias estaduais na ampliação da carga horária para 1000 horas anuais; fortalecer o Ensino Médio em tempo integral e dar acesso aos itinerários formativos de modo equitativo. A equidade, em termos socioeconômicos, se expressa no documento orientador com a criação de estratégias para garantir “equidade no atendimento das populações urbanas e rurais, ampliando a equidade social necessária, tendo em vista as desigualdades existentes na realidade brasileira” (MEC, 2018b, p. 13).

Entretanto, é contraditória essa referência à equitatividade que diz que o currículo deve considerar os níveis desiguais da população brasileira, ao mesmo tempo em que legitima a fragmentação do currículo e dos conhecimentos e potencializa os saberes técnicos e profissionais, que na prática acaba sendo direcionado para a juventude da classe trabalhadora que frequenta em sua maioria a rede pública de ensino.

Na realidade esta contrarreforma não permite uma educação com viés sequer de equitatividade, como os defensores argumentam. Pelo contrário, ela desconsidera a disparidade social que existe entre os jovens de origem pobre e aqueles mais ricos no Brasil e implementa uma política de aprofundamento da dualidade educacional, ao fragmentar o currículo, estabelecer os conhecimentos obrigatórios e opcionais, enaltecer os saberes práticos e as competências e diminuir o papel dos saberes críticos e sociais.

Além disso, introduz uma lógica de profissionalização compulsória para os estudantes através do itinerário técnico e profissional, que permite abrir as portas para a entrada dos setores privados na oferta da formação profissional, com destinação de recursos públicos para o setor empresarial (FERRETTI; SILVA, 2017; BEZERRA; ARAÚJO, 2017).

Define-se também que o apoio técnico às secretarias estaduais se dará por meio de assistências técnicas e ferramentas digitais para elaborar, executar, monitorar e avaliar o Plano de Implementação, bem como a disponibilização de materiais de orientação técnico-pedagógica e de gestão (BRASIL, 2018d).

O Plano de Implementação elaborado pelas secretarias estaduais de educação deverá incluir alguns elementos, tais como: diagnóstico da rede; objetivos e metas anuais para a ampliação da carga horária e oferta de currículos flexíveis; formação continuada com foco nos itinerários; mobilização da comunidade escolar; números/percentuais de escolas e alunos; escolas com, pelo menos, dois itinerários formativos e articulação com parcerias locais na oferta de itinerários formativos, sobretudo da formação técnica e profissional.

Sobre esse último quesito, pode-se notar a permissão da entrada ainda mais recorrente dos setores privados na oferta do itinerário técnico e profissional, pois essas parcerias poderão incluir, por exemplo, o Sistema S ou outras instituições privadas (MEC, 2018b, p. 12), o que de fato já acontece na realidade.

Contudo, a crescente inserção do setor privado na educação pública se intensifica cada vez mais, na qual os reformadores empresariais buscam transformar a educação a serviço dos interesses produtivos e ideológicos do mercado, diminuindo o caráter público da educação e maximizando o caráter privado, inserindo setores do mercado capitalista no currículo e na

formação básica dos jovens o mais cedo possível. Isso se exemplifica na entrada de uma formação técnica e profissional e sua exaltada ênfase na contrarreforma do Ensino Médio.

Um exemplo da inserção do setor privado na oferta da formação profissional nos currículos é a que vem ocorrendo na rede estadual do Distrito Federal, que está adaptando seu currículo para a possibilidade dos alunos cursarem na formação complementar, um curso técnico pelo SENAI ou SENAC, como técnico em informática, técnico em administração, assistente administrativo e técnico em manutenção automotiva²¹.

Esse fato confirma o que Adrião (2018) identifica na chamada privatização da Educação Básica pela oferta, pelo currículo e pela gestão. Nesse caso, percebe-se a intensificação da privatização tanto pelo currículo quanto pela oferta, à medida que se estabelece um desenho curricular que enfatiza a necessidade de um itinerário técnico-profissional atrelado às exigências do mercado, e na oferta, quando autoriza que a formação profissional, bem como outros itinerários, possam ser ofertados mediante parcerias com os setores privados.

Nessa perspectiva, Melo e Sousa (2017) apontam que as formas de privatizar a educação pública se encontram de maneira direta ou indireta. De forma direta, pode ser vista na concessão de recursos financeiros, por meio de repasses, bolsas de financiamento ou doações. Já na forma indireta, pode ocorrer através de:

empréstimos, isenções fiscais, isenções de contribuições, editais públicos específicos, além de perdão regular de dívidas fiscais, financeiras e trabalhistas. Ainda como forma indireta de repasse de recursos públicos para empresas privadas de educação, tem os famosos convênios voltados às instituições listadas no artigo 213 da Constituição Federal (filantrópicas, comunitárias e confessionais). (MELO; SOUSA, 2017, p. 29).

O processo de privatização que se evidencia na contrarreforma do Ensino Médio via oferta e currículo, principalmente, com o itinerário que busca alargar a formação profissional desde cedo na trajetória educacional dos jovens, anda lado a lado com o processo de financeirização do capital, reestruturação do mundo laboral para a flexibilidade e desmonte de direitos trabalhistas e sociais, como o direito à educação pública e gratuita (MELO; SOUSA, 2017).

Nesse caso, o direito à educação pública passa a ser cada vez mais direcionado para a organização e financiamento pela iniciativa privada, com o uso de recursos públicos através

²¹ Disponível em: https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/12/10/alunos-do-ensino-medio-poderao-escolher-parte-das-materias-a-cursar-no-df-veja-mudancas-no-curriculo.ghtml?utm_source=Social&utm_medium=Facebook&utm_campaign=DFTV

de diferentes ofertas, modelos de currículo, metodologias, programas de formação docente, entre outros mecanismos que aprofundam a intervenção empresarial nos rumos da educação.

Na análise de Freitas (2014, p. 55):

O proclamado direito à educação vira direito à aprendizagem e nos limites da escola, para em seguida virar direito ao básico, limitado à aprendizagem de leitura e matemática. Transmutado em direito à aprendizagem, ficam igualmente de fora todas as outras dimensões da formação que não seja a cognitiva, privilegiadamente leitura e matemática, e as demais disciplinas e áreas de formação assumem formas aligeiradas (por exemplo, projetos, áreas) onde o conteúdo é secundarizado para que o aluno possa focar na aprendizagem de leitura e matemática, ou seja, as disciplinas que caem nas provas.

Essa ênfase no direito à aprendizagem em detrimento do direito à educação se apresenta na normatização que rege o atual Ensino Médio, principalmente na BNCC. Esse realce se materializa no caráter obrigatório em relação à Língua Portuguesa e a Matemática no currículo, campos do conhecimento no qual podem ser aferidos e classificados nas avaliações de larga escala. De toda forma, essa concepção acaba reduzindo às habilidades e o desenvolvimento dos jovens às dimensões quantitativas que privilegiam os saberes práticos e produtivos, secundarizando as outras áreas do conhecimento que assumem uma dimensão mais humana, social e crítica.

Estabelece-se também nesse Programa de Apoio, a criação de escolas-piloto pelas secretarias de educação, tendo como critérios: a implementação a partir de 2019 ou de escolas que contemplem no mínimo dois itinerários formativos.

Para a implantação a partir de 2019, é necessário que as secretarias estaduais tenham no mínimo 30% de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, escolas que já possuem jornada diária de cinco horas ou que sejam participantes do Programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2018d). As escolas-piloto permitirá coletar e analisar dados e, avaliar os resultados de implantação do novo currículo durante um período determinado para, depois, realizar essa implantação em todas as escolas de Ensino Médio no país, progressivamente.

Ainda sobre as escolas-piloto, elas deverão elaborar Proposta de Flexibilização Curricular (PFC) que precisarão contemplar formação continuada dos professores, atividade curricular que apoie o desenvolvimento do projeto de vida dos alunos, ação para identificar os interesses dos estudantes, construção de nova matriz curricular, reelaboração do projeto pedagógico, entre outros fatores.

As secretarias estaduais devem criar Grupo de Trabalho que tem como responsabilidade o acompanhamento de todo o processo de implantação do novo currículo.

Dentre as atribuições do Grupo de Trabalho, destaca-se que ele poderá definir os itinerários formativos que serão ofertados em cada escola (MEC, 2018b, p. 19). Entretanto, onde fica a autonomia pedagógica das escolas de definirem seus currículos? Uma vez que o Grupo de Trabalho representante das secretarias estaduais é quem define esses currículos e seus itinerários formativos, como exposto no documento orientador da Portaria.

Como já apontado nos documentos anteriores da forte inserção do setor empresarial na proposição e implementação do novo Ensino Médio, como partícipes e maiores interessados na reformulação dessa etapa, excluindo, principalmente, os professores nesse debate, vemos mais uma vez a não participação do segmento docente neste Programa de Apoio. Isso se nota na gerência, organização e atividades feitas pelas secretarias estaduais sem a participação dos professores, com a inclusão apenas dos gestores e equipes técnicas das secretarias, cabendo aos docentes apenas a formação continuada.

Destaca-se, portanto, uma política de cima para baixo que não dialoga com a base educacional nem tampouco efetiva um processo de participação ativa dos professores, fazendo com que estes apenas recebam pelas instâncias burocráticas e gerenciais da educação o que devem ou não fazer na sua prática docente, sem análise e reflexão crítica muitas vezes.

Esse tipo de gerenciamento e tomada de decisão em relação à dinâmica educacional se fundamenta numa política que acaba potencializando o saber pragmático da docência, restringindo a capacidade dos professores de fazer análise crítica, de participar dos processos decisórios e atuar frente às complexas questões que envolvem a educação. O direcionamento se dá para um professor que saiba desenvolver competências de ensino e atingir resultados esperados nas avaliações de larga escala. E é essa perspectiva que a atual contrarreforma intenta quando se pensa no papel dos professores.

Essa lógica que impera no atual Ensino Médio demonstra a ascensão do neotecnicismo que redefine o magistério e a formação educacional, alinhando-as numa concepção de educação e de escola dispostas ao livre mercado e para fins de concorrência. Para Freitas (2018, pp. 108-109), como “trabalhador desqualificado e mais dependente de tecnologia, o magistério é mais descartável e torna-se um apêndice das plataformas interativas em sala de aula, sendo mais facilmente adaptável aos planos de gestão de resultados e à flexibilização da força de trabalho”.

Corroborando nesse debate, Oliveira D. (2018) analisa que as mudanças na profissão docente foram sendo inseridas na Nova Gestão Pública (NGP) que vem sendo instaurada nos países da América Latina desde os anos de 1990, reestruturando o Estado através de uma gestão de perfil empresarial, adequando a educação ao modelo de controle do processo de

ensino, padronização dos conhecimentos, políticas curriculares que reforçam o desenvolvimento de competências e habilidades para as demandas do mercado. Além da crescente flexibilização (própria do modelo de reestruturação produtiva) na contratação docente e as premiações e bonificações para os profissionais que melhor desempenharem seu papel, refletidos nos resultados das avaliações de larga escala.

Como bem afirma Oliveira D. (2018, p. 55), a profissão docente no contexto da NGP evoca “valores de inovação, criatividade, flexibilidade, iniciativa e responsabilidade congruentes aos novos modelos de organização do trabalho no capitalismo”. E é nesse direcionamento que a contrarreforma do Ensino Médio vem sendo pautada tanto na formação da juventude quanto na formação e no trabalho docente, no qual os:

reformadores empresariais resolveram – em escala mundial – controlar mais de perto o que ocorre na educação garantindo um relativo aumento de qualificação da força de trabalho ao mesmo tempo em que não perdem e ampliam o controle político e ideológico da escola e garantem as suas funções clássicas: exclusão e subordinação. (FREITAS, 2014, p. 54).

Dando continuidade aos documentos que sustenta o novo Ensino Médio, é divulgado também o Guia de Implementação elaborado pelo MEC (2018c), que contou com a participação do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE) e CONSED.

Este Guia enfatiza a questão do protagonismo estudantil através da escolha dos itinerários formativos; ampliação da carga horária para 1000 horas anuais, distribuídos entre 1800 horas para a formação geral básica na BNCC e 1200 horas para os itinerários formativos; construção do projeto de vida que visa a orientação vocacional e profissional dos estudantes; papel e ações das redes de ensino para implantar nas escolas o novo currículo e as orientações para as escolas se adequarem à essas mudanças.

Diante dos indicadores educacionais relacionados ao atraso e abandono escolar e da incompatibilidade dos anseios da juventude com o modelo atual, os defensores da contrarreforma argumentam que é necessário uma escola atenta às “mudanças dos tempos atuais, potencializadas pela ampliação e disseminação de novas tecnologias” (MEC, 2018c, p. 6). Afirma ainda que a origem da desmotivação dos estudantes pela escola não pode ser apenas explicada por fatores externos, uma vez que o desinteresse se encontra no descompasso da formação oferecida e as exigências do mundo contemporâneo, diga-se, das exigências do capitalismo.

Para Kuenzer (2017, p. 337), a atual contrarreforma do Ensino Médio acaba se relacionando com a lógica da acumulação flexível do capital, que requer no campo da

educação uma aprendizagem flexível concebida como “resultado de uma metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas”.

Isso mostra um total enquadramento da escola às exigências que o sistema capitalista requer. O novo Ensino Médio não busca mudar a formação dos jovens numa perspectiva que aumente as oportunidades e possibilite o acesso ao conhecimento amplo, complexo e mais elaborado, visando diminuir os severos níveis de desigualdade educacional. Esse não é de longe o objetivo da contrarreforma, senão o de adequar a educação aos interesses produtivos e ideológicos do capital para reproduzir seu poder econômico e social.

Assim, o teor do conteúdo que rege a contrarreforma, como o caráter flexível da oferta curricular, a valorização dos projetos de vida, os percursos escolares de aspecto mais prático e menos teórico, a inserção da formação técnica-profissional e a ampliação da entrada dos setores privados na oferta e no currículo, apresentam sinais claros da atuação do empresariado no Ensino Médio e da maximização possível da privatização educacional (BEZERRA; ARAÚJO, 2017).

Em termos de financiamento, vale destacar que tanto a Portaria nº 1024/2018 como a Resolução nº 21/2018 definem as diretrizes de apoio financeiro e a destinação de recursos ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (Portaria nº 649/2018) e as escolas participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)²². Entretanto, nos deteremos no financiamento ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio.

Sendo assim, no art. 2 da Portaria (BRASIL, 2018e), se estabelece que as condições para receber o apoio financeiro é que as secretarias estaduais de educação tenham aderido ao Programa e que as escolas sejam selecionadas pela sua respectiva secretaria de educação. Para isso, os critérios de escolha das escolas pelas secretarias devem incluir aquelas que são enquadradas como escolas-piloto do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio.

Além disso, as secretarias devem escolher ao menos uma escola para cada grupo de educação escolar indígena, quilombola e do campo; escolas de Ensino Médio regular noturno; escolas com nível socioeconômico baixo; única escola de Ensino Médio no município e escola que tenha até 130 estudantes matriculados (BRASIL, 2018e). Enfatiza-se também que as secretarias de educação que receberem recursos devem enviar ao MEC um Plano de

²² Criado em 1995, este Programa tem como objetivo prestar assistência financeira para as escolas, em caráter suplementar, com a finalidade de colaborar para a manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica e elevar o desempenho escolar.

Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular (PAPFC) e as escolas elaborarem sua PFC aprovadas pela sua respectiva secretaria de educação.

De acordo com o art. 7 e 9 da Portaria, o MEC destinará recursos às escolas elegíveis conforme as condições orçamentárias no exercício, a partir do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e, sendo realizado em três etapas: 1) no momento de adesão da escola, 2) na elaboração da PAPFC e aprovação da PFC da escola pela secretaria estadual de educação e 3) na apresentação de nova matriz curricular e projeto pedagógico reelaborado das unidades escolares (BRASIL, 2018e, p. 3).

A partir do art. 9 da Resolução, os recursos destinados ao financiamento das escolas para a implementação das novas mudanças do Ensino médio serão repassados às UEx representativas das escolas beneficiadas para a cobertura de gastos de custeio e de capital, “considerando um valor fixo de R\$ 20.000,00 (vinte e mil reais) por unidade escolar e um valor per capita de R\$ 170,00 (cento e setenta reais), com base no número de matrículas de ensino médio da unidade escolar registradas no último Censo Escolar da Educação Básica” (BRASIL, 2018f, p. 2).

Dentre as competências do MEC, destaca-se a assistência técnica às unidades escolares participantes, a disponibilização de material formativo e monitoramento e avaliação do andamento do Programa e seus resultados, como é posto no art. 11, da Portaria nº 1024/2018 (BRASIL, 2018e). Quanto às competências das secretarias estaduais, procede a elaboração do PAPFC, análise e aprovação da PFC das escolas, expansão da carga horária, oferta de pelo menos dois itinerários formativos em 2020 e orientação para a reelaboração dos projetos pedagógicos das unidades escolares. E por fim, em relação às unidades escolares, são de sua competência: elaborar a PFC, atingir as metas estabelecidas, apresentar resultados das ações da sua PFC, expor projeto pedagógico reformulado e a nova matriz curricular.

Todavia, é preciso levar em conta o quadro social e econômico brasileiro que apresenta políticas austeras que afeta as condições de efetivação dos direitos sociais, incluindo a educação. E as políticas que buscam introduzir ainda mais o empresariado na definição, organização e financiamento das políticas sociais.

Desse modo, é importante recordar que a Emenda Constitucional n.º 95/2016 do teto dos gastos públicos se trata de uma política fiscal que atinge as condições de investimento público na educação, que no caso do atual Ensino Médio, estabelece medidas que visam ampliar a carga horária, a infraestrutura, a contratação de professores etc., exigindo mais inserção de recurso público para efetivar esta política tal como os defensores da contrarreforma definiram.

Além disso, é preciso lembrar que o novo Ensino Médio legitima a admissão do setor privado e empresarial na oferta e no currículo dessa etapa do ensino e, conseqüente, na destinação de orçamento público para a esfera privada, principalmente na oferta do itinerário técnico-profissional.

A partir do que foi apresentado ao longo dessa seção sobre a contrarreforma do Ensino Médio no seu marco normativo vigente, podemos evidenciar a existência de uma concepção educacional diretamente alinhada ao projeto do capital em seu processo de acumulação atual. Que incide em novos modos de formação produtiva e ideológica dos trabalhadores para os fins de inserção no mercado capitalista, nos parâmetros da flexibilidade, da informalidade e da precarização.

As mudanças que imperam no novo currículo do Ensino Médio tencionam para um processo em que os jovens devem ser inseridos na chamada flexibilização curricular e, conseqüente, na flexibilização produtiva do capitalismo, na qual se introduz também numa perspectiva de:

Mercadorização da educação através dos mais variados formatos de privatização do ensino e de uma crescente política de desescolarização da sociedade, seguindo as orientações dos organismos internacionais e sendo pressionada pelos interesses do empresariado em torno da disputa do Fundo Público. (SILVA, 2020, p. 78-79).

A formação por competências, a lógica do “aprender a aprender”, a ênfase num ensino empreendedor, de um currículo mais conectado às plataformas digitais e da denominada sociedade do conhecimento, solidifica tanto um projeto educacional ajustado aos interesses das grandes corporações financeiras e das ideologias do empresariado, como se relaciona e intensifica a dualidade educacional que vem perpassando a história do Ensino Médio no Brasil. Que aprofunda as desigualdades ao continuar reproduzindo modelos educativos antagônicos conforme a origem de classe.

A contrarreforma do Ensino Médio em curso agrava a fragmentação curricular, a formação excludente e as desigualdades educacionais, mediante a intensificação da atuação empresarial e privatista do interesse do sistema do capital. Assim, a “nova” organização proposta é velha na política educacional brasileira e reforça a dualidade educacional e social que caracteriza historicamente o país, potencializando a subtração de direitos da classe trabalhadora” (MOURA; FILHO, 2017, p. 120).

Diante desses elementos postos, na seção seguinte aprofundamos a análise sobre o caráter dual na contrarreforma do Ensino Médio e os projetos de formação da juventude; os

interesses de classe e os movimentos de resistência e luta que fizeram parte desse contexto e a relação do novo Ensino Médio com a noção *juventudes precarizadas*, que se faz presente na realidade contemporânea do mundo do trabalho e da educação.

5 O CARÁTER CLASSISTA NA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO: ENTRE SABER FAZER E SABER PENSAR

Nas seções anteriores tecemos considerações importantes sobre o caráter de classe que se apresenta na contrarreforma do Ensino Médio, que vem demarcando ainda mais as distintas formações educacionais a partir do determinante de classe na história da educação brasileira.

Nesta seção, aprofundamos a análise de forma a expor nossos achados em torno das considerações que encontramos, em nossa análise documental apresentada na seção anterior, sobre a dualidade da atual política do Ensino Médio, a partir da Lei nº 13.415/2017, marcada por uma exacerbação do caráter de uma educação que busca enfatizar a reprodução histórica de uma formação para o saber fazer, destinada majoritariamente para a classe trabalhadora, e uma formação para o saber pensar, predominante para as classes dirigentes.

A formação para o saber fazer e para o saber pensar se pauta em autores que analisam as políticas educacionais sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, ao considerar que a educação, numa estrutura social de classes, especificamente capitalista, reproduz processos educativos de acordo com a divisão social do trabalho, que separa tanto a produção como a concepção e organização de educação. No caso da sociedade capitalista, nesse sentido, a educação forma os trabalhadores para o saber “fazer” para produzir mercadorias e gerar mais-valor para o sistema, e forma as classes dominantes para saber “pensar” e gerir esse sistema, em atividades mais intelectuais e complexas (MARX; ENGELS, 2011; SAVIANI, 2007; FRIGOTTO, 2010a; SANTOS, D. 2017; ARAÚJO, 2019).

Por sua vez, a dualidade educacional, apresenta um caráter complexo a partir do Ensino Médio, quando autores como Krawczyk (2014), aponta que esta etapa do ensino abrange diferenças que existem em suas próprias modalidades de oferta – Ensino Médio regular, Ensino Médio integrado à educação profissional, Ensino Médio concomitante com a educação profissional, Ensino Médio integral, Ensino Médio semi-integral e Ensino Médio integral com gestão compartilhada. E que, portanto, é preciso considerar que as trajetórias educacionais, conforme as classes sociais que os indivíduos pertencem, podem ser distintas a partir da própria pluralidade de oferta que compõe o Ensino Médio.

De acordo com Rummert, Algebaile e Ventura (2013), a dualidade educacional do novo tipo, que se assenta na multiplicidade de ofertas e modalidades no Ensino Médio, nas diferenças das redes de ensino e nas trajetórias formativas, é constituída pelas:

ofertas educativas que propiciam possibilidades de acesso a diferentes níveis de certificação, falsamente apresentados como portadores de qualidade social igual a das certificações às quais têm acesso as burguesias. Obscurece-se assim, cada vez mais, o fato de que não há, efetivamente, ações destinadas à elevação igualitária do nível educacional da classe trabalhadora em sua totalidade. (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013, p. 723).

Como aponta as autoras (KRAWCZYK, 2014; RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013), é preciso levar em conta que a dualidade educacional se materializa também nos diferentes tipos de ofertas e modalidades. Podemos visualizar esse fato, por exemplo, nas diferenças que existem entre a oferta de um Ensino Médio integrado à educação profissional para um Ensino Médio concomitante com a educação profissional, quando as trajetórias formativas podem ser diferenciadas para os jovens entre obter uma educação mais complexa e intelectual a partir da modalidade integrada ou uma educação mais instrumental a partir da modalidade concomitante a educação profissional.

Krawczyk (2014) pontua que no estado de São Paulo, por exemplo, se convive muito com o Ensino Médio concomitante a educação profissional, que acaba ficando sob a responsabilidade do sistema privado, com financiamento público, de ofertar cursos técnicos e profissionalizantes para os jovens. Nesse mesmo exemplo, ela avalia que as diferenças entre as modalidades e, portanto, as trajetórias formativas são distintas, mesmo que ambas façam parte da etapa do Ensino Médio.

As diferenças entre ambas as modalidades são bastante significativas. O ensino médio integrado procura estabelecer um vínculo entre o aprendizado profissional e o acadêmico. Trata-se de um curso único, com a integração e a interdependência de todos os componentes curriculares – quer os mais voltados para a formação geral, quer os relativos à base tecnológica de determinada habilitação profissional –, oferecidos simultaneamente, desde o início até a conclusão do curso. Não é possível concluir o ensino médio sem a conclusão do ensino técnico de nível médio e vice-versa. (KRAWCZYK, 2014, p. 28).

Ainda que existam essas diferenças nos tipos de modalidades do Ensino Médio e da forma como as trajetórias formativas são desenhadas para os jovens, é perceptível que todas elas mantêm coesa o caráter de classe que sustenta caminhos educacionais distintos para a juventude. Com a existência de caminhos educacionais para a classe trabalhadora, voltada para a formação profissional, instrumental e prática, e os caminhos educacionais para as classes dominantes, voltada para um tipo de formação mais propedêutica e com a finalidade de manter o poder de dominação sobre a sociedade.

Assim, buscamos no primeiro momento desta seção apresentar os projetos de formação para a juventude e os aspectos da dualidade que se apresentam na contrarreforma do

Ensino Médio. No segundo momento, explicitar os interesses empresariais e privatistas que conduziram a contrarreforma e os movimentos de resistência frente ao retrocesso nessa política atual política para o Ensino Médio, no cenário da luta de classes que engloba as ações combativas de professores, estudantes e diversos movimentos sociais e educacionais. E, no terceiro momento, demonstrar como o novo Ensino Médio impulsiona uma educação para a juventude brasileira nos limites da precarização do trabalho, advinda do aumento do desemprego e das transformações que ocorrem no mundo laboral, atingindo, principalmente, os jovens da classe trabalhadora.

5.1 PROJETOS DE FORMAÇÃO DA JUVENTUDE E A DUALIDADE NA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO

As mudanças em curso por meio da Lei nº 13.415/2017, como a flexibilização curricular, a não obrigatoriedade de determinadas disciplinas e a entrada do itinerário técnico e profissional, revelam alterações que não apenas tocam na forma de organização curricular do Ensino Médio, mas, principalmente, revela uma atroz política pensada para essa etapa que assevera as desigualdades educacionais ao incluir na formação dos jovens o caráter da dualidade.

Flexibilizar e tornar o currículo mais “enxuto” e menos rígido se insere na lógica de flexibilização produtiva do capitalismo, com saberes e práticas dirigidas às noções de produtividade, competências, proatividade, empreendedorismo, conectividade, entre outras do receituário neoliberal dos tempos atuais. E também se insere em determinar o que se deve aprender e quais são os conhecimentos necessários para a formação da juventude, principalmente dos jovens trabalhadores, trazendo em seu “âmago a marca da desigualdade estrutural que caracteriza historicamente a organização educacional e escolar brasileira” (ARAÚJO, 2019, p. 115).

Ao estabelecer quais conhecimentos são necessários e quais podem ser opcionais, agregando-se com a entrada da formação técnica e profissional, nota-se que a essência dessa contrarreforma é continuar formando a juventude da classe trabalhadora para as esteiras do trabalho instrumental e simples, inserindo-os na formação que possa contribuir para a acumulação e valorização do capital. Enquanto para os jovens das classes dominantes, a perpetuação de trajetórias formativas que desenvolva potencialidades para manter a reprodução da sua classe, assegurando o poder hegemônico sobre a sociedade.

Porém, na contemporaneidade, o jovem da classe trabalhadora que se encontra no Ensino Médio, se depara com entraves ainda maiores para uma formação que permita o ingresso no trabalho assalariado, estável e regulamentado, mesmo nos limites estruturais desse sistema. A classe trabalhadora, que já encontra há muito tempo, na sua trajetória escolar, percalços para a continuidade nos estudos e maior direcionamento para a inserção no mercado de trabalho, hoje tende a enfrentar os tipos de trabalho cada vez mais precários, informais, temporários, parciais, terceirizados, uberizados ou como diz Abílio (2017): nos moldes da *viração*²³.

Se já não bastassem os processos de exploração da classe trabalhadora que são revestidos pelo trabalho assalariado no sistema capitalista desde a sua gênese, temos na atualidade histórica a elevação dos níveis de exploração, desigualdade e miserabilidade dos trabalhadores. Nesse sentido, a contrarreforma do Ensino Médio não se isenta desses mecanismos ligados à lógica do capitalismo, mas os intensifica quando o conjunto de medidas adotadas no currículo e seus objetivos formativos podem agravar ainda mais as desigualdades educacionais.

Para Araújo (2018), a finalidade desse novo Ensino Médio é flexibilizar conceitos importantes que são frutos das lutas dos estudantes e dos trabalhadores em educação no Brasil, como educação pública e profissionalização docente. Esse entendimento parte das mudanças nessa etapa do ensino que retrocedem ou desmontam uma perspectiva de educação pública e gratuita e de valorização docente, não representando uma possível formação politécnica dos indivíduos, mas uma formação “alienada, fragmentada e desprovida da perspectiva de totalidade necessária para a compreensão da realidade” (DUARTE; DERISSO, 2017, p. 139).

Portanto, “impinge-se aos jovens de origem trabalhadora uma formação rasteira, instrumental aos ofícios a eles ‘predestinados’ e para os quais são necessários apenas os chamados ‘saberes de base’” (ARAÚJO, 2018, p. 228), restringindo ainda mais o acesso ao Ensino Superior e encerrando a trajetória formativa nos limites de uma atividade laboral minimalista e aligeirada. Desse modo, é perceptível que no Brasil é negado à sua “juventude uma formação básica que lhes faculte a participação qualificada na vida social e política e inserção igualmente qualificada no processo produtivo” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2014, p. 67).

²³ Com base em Abílio (2017), *viração* é um movimento em que milhares de trabalhadores fazem para viver diariamente, se deslocando de trabalhos formais para informais, combinando “bicos”, programas sociais, empregos temporários etc. Trata-se, portanto, de trabalho instável, sem identidade definida, sem vínculo e de caráter transitório.

Em conformidade a esse pensamento, Ferretti (2018) destaca a expressão *especialização precoce* que se evidencia nessa atual contrarreforma para as áreas do conhecimento, podendo trazer implicações práticas na educação ao visualizar um panorama de separação explícita entre o acesso ao Ensino Superior ou a inserção no mercado de trabalho.

Daí a especialização precoce por áreas de conhecimento tendo em vista, também, sua continuidade no Ensino Superior, bem como a eliminação, como obrigatórias, das disciplinas Sociologia e Filosofia, que assumem papel mais questionador que adaptador. Cai por terra, nesse sentido, a proposta vigente até o momento, e mais igualitária, de oferta do mesmo currículo para todos os jovens em idade de frequentar o Ensino Médio, com o que se corre o risco de aumentar as desigualdades sociais já existentes. (FERRETTI, 2018, p. 33).

É importante destacar que no quesito do Ensino Superior, Frigotto (2010b, p. 200) considera que os “mecanismos de seletividade social tendem a ser cada vez menos na entrada, e cada vez mais pelo tipo de instituição e qualidade de ensino que ministra, pelo tipo de curso ou carreira”, isto é, a seletividade social pode ser vista não só no momento final do Ensino Médio em que os jovens supostamente têm que escolher entre seguir para a Universidade ou se inserir prontamente no mercado de trabalho, mas se estabelece também no próprio Ensino Superior mediante as distinções de curso, carreira etc.

A partir desse fator, pode-se inferir que as formações distintas segundo a divisão das classes sociais não se concretizam apenas no momento do Ensino Médio, em que os jovens ora se dirigem para o mercado de trabalho ora para o Ensino Superior, mas se apresentam também no próprio Ensino Superior. Que pode ser observado quando os perfis de curso frequentados pela classe trabalhadora se concentram na área de Ciências Humanas, especialmente nas Licenciaturas, enquanto aqueles de grupos econômicos mais privilegiados ingressam em cursos que historicamente são mais valorizados e elitizados pelo conjunto da sociedade, como Medicina, Direito e as Engenharias.

Vale destacar que para Frigotto (2010b, p. 199), o Ensino Superior se trata de um nível da educação que mantém uma função intrínseca para os interesses do capital, que é contribuir com a divisão social do trabalho, com a “divisão entre organização e execução da produção. Em suma como manter a estrutura do privilégio – arcabouço básico da sociedade de classes”. O caráter classista, desse modo, se apresenta também no Ensino Superior, assim como na etapa do Ensino Médio.

Assim, a dualidade se apresenta no momento do Ensino Médio quando os jovens, a partir da sua origem de classe, tendem a ser direcionados para o prosseguimento dos estudos

através de uma Universidade ou para a inserção em formas laborais instrumentais e restritas ao saber fazer, mas também se apresenta no momento em que os jovens ao ingressarem no Ensino Superior passam pelo processo de dualidade entre tipos de curso e carreiras, que também se revestem do caráter de classe.

Outro fato importante é que na análise de Cunha (2017, p. 380), a contrarreforma do Ensino Médio retoma a função de contenção, ou seja, de conter a demanda de estudantes ao acesso ao Ensino Superior. Para ele, a explicação dessa atual política para o Ensino Médio não se encontra no próprio Ensino Médio, mas no Ensino Superior por duas razões: “crise da expansão do setor privado do Ensino Superior, que vinha do segundo governo Dilma, e o acirramento dessa crise já no governo Temer, principalmente pelo estreitamento do financiamento governamental”.

Em relação à crise do Ensino Superior privado, destaca-se que:

Há alguns anos o segmento privado do Ensino Superior está em crise. Depois de vários anos de acelerado crescimento, para o que não faltou apoio governamental, as falências de faculdades, centros universitários e até de universidades levaram a uma concentração institucional sem precedentes. Grandes grupos se formaram a partir de capital nacional e internacional, absorvendo pequenas e médias instituições. Agora, até as grandes se fundem e disputam o mercado. (CUNHA, 2017, p. 380).

Em relação ao financiamento governamental, especificamente com o FIES, Cunha (2017) observa que a crise econômica atingiu o setor privado do Ensino Superior, que fez com que os estudantes abandonassem os cursos financiados. O resultado foi a redução do número de bolsas do FIES, que em 2014, eram 38% de bolsas em instituições privadas, e que em 2015, caiu para 19%. E aqueles que eram pagantes também não ficaram de fora da crise. “Tudo isso resultou em uma taxa de inadimplência, em 2016, da ordem de 50% dos contratos. E essa crise ficou ainda pior em decorrência das políticas econômica e educacional do governo Temer” (CUNHA, 2017, p. 382).

Deste modo, Cunha (2017) considera que a explicação para a contrarreforma do Ensino Médio decorre da contenção de demanda no Ensino Superior, acrescentada com a redução do financiamento pelo FIES e do aumento de vagas e recursos transferidos para as instituições privadas das despesas que até então eram assumidas pelo governo com a política de financiamento estudantil. Assim, se restringe a demanda pelo Ensino Superior na etapa do Ensino Médio, na qual a contrarreforma estabelecida caminha no sentido de conter ainda mais as possibilidades de inserção dos jovens no Ensino Superior.

Além disso, para os reformadores empresariais, signatários dos interesses do capital, não é necessário que a classe trabalhadora (pois é esta que será atingida pela contrarreforma) pense e conheça a realidade social que permeia a sua vida, as origens da sua dominação por uma classe dirigente minoritária, o porquê da violação dos seus direitos e tantas outras questões que, com um modelo de educação crítico e emancipatório, possibilitaria a politização dos segmentos excluídos e a consequente consciência de classe. Assim sendo, Amorim e Santos (2016, p. 130) sugerem que “sem o conhecimento do real e o desenvolvimento do pensamento crítico, mais a juventude pobre pode ficar suscetível aos ditames do Estado e subsunção a lógica do capital”. O capital busca justamente ofuscar essas possibilidades de questionamento, oferecendo uma educação para a conformação, a acriticidade e a manutenção do *status quo*.

Para Silva e Silva (2020, p. 133), esta é uma contrarreforma que acaba materializando “os interesses de classe, do capital, visto que, em roupagem semelhante, institui o dualismo como política educacional. Trazem os desejos do grande capital global como norteadores da formação disponível para a maioria da população por meio da escola pública”.

Desse modo, a contrarreforma do Ensino Médio se apresenta como uma proposta que se articula aos interesses produtivos e ideológicos do capital, e que reforça o dualismo classista na educação, ao pensar e elaborar uma organização curricular que privilegia a formação mais ampla possível para a classe dirigente, enquanto para os jovens da classe trabalhadora cabe a formação pontual e acrítica, acentuando-se a divisão social entre o fazer e o pensar. Ou como bem afirma Oliveira R. (2018), a atual contrarreforma acaba reafirmando um histórico *apartheid* na educação brasileira.

A contrarreforma vigente não se destaca e se caracteriza somente pela questão educacional, mas se amplia para uma questão de classe, reproduzindo um ensino distinto pensado para classes sociais antagônicas, na ordem do sistema do capital. Em que este “sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade [...] sempre a favor dos fortes e contra os fracos” (MÉSZÁROS, 2011, p. 96).

De acordo com Fontes (2016, p. 18):

Historicamente, em sociedades capitalistas, a formação para o trabalho ocorre tendencialmente a cargo do patronato (o famoso ‘mercado’), mesmo nos casos onde ocorreu extensa escolarização pública universalizante. A clássica ‘dualidade’ da escolarização ocorre seja através da imposição direta empresarial, seja através de sua imposição indireta, por processos diversos de hierarquização das instituições e dos

estudantes. Essa dualidade geralmente ocorre em escolas massivas e aligeiradas para as grandes massas, contrapostas a uma formação à parte e separada para setores dominantes.

Acerca desse aspecto dualista na educação, Frigotto (2010a, p. 28) nos lembra que, na perspectiva das classes dominantes, historicamente a educação dos “diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital”.

Nesse sentido, há um acirramento classista de uma educação pensada segundo os interesses de uma formação para o saber fazer e o saber pensar, característica da divisão social do trabalho no modo de produção capitalista. Que segundo Marx e Engels (2011, p. 26),

A divisão do trabalho só surge efetivamente, a partir do momento em que se opera uma divisão entre o trabalho material e intelectual. A partir deste momento, a consciência pode supor-se algo mais do que a consciência da prática existente, que representa de fato qualquer coisa sem representar algo de real.

Nessa perspectiva, a sociedade capitalista assentada na propriedade privada dos meios de produção e na divisão social do trabalho, que separa a produção material da intelectual entre classes sociais antagônicas, reflete na concepção de educação que ora se dirige para a formação da força de trabalho para as demandas produtivas do capital ora para a formação mais ampla direcionada para a classe dirigente.

Com base em Freitas (2018), para o empresariado toda aprendizagem deve ser quantificadora (lógica positivista) para poder aferir se ela é de qualidade ou não e, logo, se o ensino aplicado também é de qualidade. Deste modo, a valorização da Língua Portuguesa e da Matemática em detrimento de outros campos do saber estão correlacionadas com o imperativo de quantificação do que os alunos aprendem, podendo ser medidos por avaliações niveladas. Enquanto os conhecimentos das Ciências Humanas são dispensados, uma vez que seu objeto, a priori, está no campo da formação crítica dos indivíduos sobre a realidade social, o que não pode ser medido e transformado em números na lógica empresarial.

Daí porque a reforma empresarial defende também a profissionalização no Ensino Médio (implementada pela atual Reforma do Ensino Médio com a desculpa de que hoje ele não é ‘atrativo’) criando uma *linha de exclusão* que vai do Ensino Médio para as empresas (profissionalização precoce dos mais pobres), em detrimento de uma *linha de inclusão* que vá do Ensino Médio para o Ensino Superior (reservado à elite do Ensino Médio). (FREITAS, 2018, p. 84, grifo do autor).

Sendo assim, a contrarreforma do Ensino apresenta projeto de formação dualista, empresarial, privatista e de precarização, fundamentada nas relações sociais de classe no sistema capitalista.

Em relação ao projeto dualista se fomenta uma educação para reproduzir os antagonismos de classe na educação, asseverando uma trajetória educativa para os jovens da classe trabalhadora nos limites do saber fazer, da instrumentalização e do saberes mais simples para as demandas produtivas do sistema do capital; enquanto para os jovens das classes dominantes, se fomenta a continuidade de uma educação que forma para saber pensar, de caráter propedêutico, com conhecimentos mais amplos e complexos, necessários para manter a dominação sobre o sistema social.

Observa-se, assim, que as estratégias para enfrentar os problemas no Ensino Médio partem de contrarreformas que ao invés de atenuar a dualidade educacional tão enraizada na história da educação brasileira, faz o contrário, que é asseverar o caráter dual e reproduzir ainda mais as desigualdades (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2014). Como é o caso da atual contrarreforma, que busca solucionar os problemas do Ensino Médio, tais como evasão e repetência, com medidas que alteram a estrutura do currículo e ainda assim de forma mais excludente e fragmentada, e desconsiderando os problemas estruturais que afetam a educação, a exemplo das condições materiais dos estudantes da classe trabalhadora de permanecer na escola (FERRETTI, 2018).

Nesse sentido, os aspectos da dualidade que se apresentam na contrarreforma do Ensino Médio são: fragmentação e empobrecimento do currículo (divisão entre áreas do conhecimento como obrigatórias e opcionais); desenvolvimento de competências e de projetos de vida; inclusão do itinerário técnico-profissional, maximizando a educação profissional para os objetivos do mercado e formação para o empreendedorismo. Tais aspectos são reforçadores da dualidade educacional, à medida que atinge, sobretudo, os estudantes da classe trabalhadora, introduzindo uma trajetória educacional para o trabalho imediato e instrumental, situado na divisão social do trabalho no capitalismo.

Desse modo, a contrarreforma do Ensino Médio retoma a relação da:

dualidade estrutural, que historicamente tem se manifestado na educação nacional, como reflexo de uma sociedade cindida em classes, que destina aos trabalhadores mais empobrecidos processos educacionais pobres, caracterizados pela redução e instrumentalidade de conteúdos direcionados para aspectos meramente do fazer, em detrimento dos conhecimentos de base científico-tecnológica e sócio histórica. (MOURA; FILHO, 2017, p. 124).

É preciso pontuar que a crítica ao dualismo educacional, expresso no Ensino Médio, não tenciona para uma ideia de que é possível transformar radicalmente a educação e a escola nos limites desse ordenamento social capitalista. Não se trata de uma educação dotada de otimismo perante uma estrutura desigual, pois a superação da desigualdade educacional pressupõe a superação da desigualdade social. Nem tampouco se trata de uma educação fatalista que nega qualquer possibilidade de resistência e mudança. Mas se trata de uma educação que nos interstícios desse sistema busca desenvolver processos educativos críticos e cada vez mais articulados com as lutas pela transformação social.

No que diz respeito ao projeto empresarial e privatista, nota-se que a contrarreforma foi pensada e implementada por setores do empresariado brasileiro e internacional que buscaram redefinir essa etapa da educação à imagem e semelhança do mercado. Que alimenta processos educativos alinhados a uma sociedade do conhecimento, que conecta os jovens ao mundo digital e do empreendedorismo, fazendo com que eles possam concluir o Ensino Médio com competências e habilidades úteis para as demandas de produção flexível do capital.

O conteúdo da contrarreforma busca, nesse sentido, ampliar ainda mais o poder do empresariado na organização, formação e financiamento dessa etapa, maximizando assim, a participação direta ou indireta da iniciativa privada na oferta e no currículo, com o uso de recursos públicos destinados ao mercado.

Adrião e Kanno (2018) analisaram, por exemplo, na oferta educacional, uma forte tendência de privatização, seguida de uma retração da oferta escolar pública em todas as etapas da Educação Básica. Na qual essa tendência pode agravar ainda mais as desigualdades de acesso à educação pública, quando se tem um cenário em que o acesso à educação se destina pela via do setor privado. Constaram-se, portanto, que no Ensino Médio existe uma:

forte presença das escolas públicas em seu atendimento, ao mesmo tempo que se identifica um recuo nas vagas disponíveis a partir de 2007. [...] São as regiões Norte e Sudeste as que apresentam maior grau de retração na oferta pública, -29,64% na primeira e -30,33% na segunda onde também decaiu o atendimento privado; enquanto que as matrículas nas escolas privadas nos estados do Norte cresceram 19,00% [entre os anos de 2005 e 2015]. Na sequência, repete-se a retração das matrículas públicas na região nordeste (-17,4%) e, em menor grau, das vagas em escolas privadas (13,98%). (ADRIÃO; KANNO, 2018, pp. 24-25).

Esses dados indicam uma tendência que maximiza a atuação do setor privado na oferta educacional e no currículo também (ADRIÃO, 2018), a partir de desenhos curriculares e pacotes/programas da esfera privada inseridos na educação pública. Os números apontados

acima sobre a oferta podem ser ainda mais severos, diante de uma contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) que intensifica a inserção empresarial e privada no tipo de conhecimento a ser ofertado, na introdução do itinerário técnico-profissional, na possibilidade de atividades serem realizadas à distância e na ampliação da carga horária, na qual o currículo pode ser organizado de modo que as instituições privadas, lucrativas ou filantrópicas, possam fazer oferta educativa a depender do itinerário a ser ofertado nas escolas.

E em relação ao projeto de precarização, que se relaciona com o projeto dualista, empresarial e privatista, se estabelece um modelo de Ensino Médio que além de formar a juventude da classe trabalhadora para os interesses da produção capitalista em sua dinâmica atual, aprofunda ainda mais as desigualdades educacionais ao traçar mudanças que reforçam a formação para o terreno da precarização do trabalho. Aos jovens da classe trabalhadora é dada uma educação menos complexa e mais prática para os objetivos do mercado, atrelada com uma profissionalização imediata, que os insere no mundo laboral de intensa terceirização, empregos informais e desregulamentados, ausência de direitos e condições de trabalho dignas.

Motta e Andrade (2020, p. 6) pontuam que:

as mudanças no mundo do trabalho, a alteração do nexo da dependência e o padrão de acumulação que demanda grande volume de trabalho simples exigiram um trabalhador flexível, com domínio elementar sobre língua portuguesa e matemática, e resiliente – capaz de enfrentar situações de precariedade do mercado de trabalho brasileiro de maneira positiva. Nesse sentido, compreendemos que os elementos da qualificação da força de trabalho brasileira foram cognitivamente ainda mais minimizados e simplificados, porém, socioemocionalmente fortalecidos.

Significa dizer que a formação dos estudantes, sobretudo da classe trabalhadora, vem sendo feita com base nos objetivos da acumulação de capital, num contexto de regime flexível da produção capitalista. A formação da juventude da classe trabalhadora, nesse sentido, continua sendo para a aquisição de saberes e conhecimentos simples e instrumentais para vender sua força de trabalho para os capitalistas. Contudo, no panorama atual que impera o desemprego e a precariedade laboral, além da apropriação de conhecimentos basilares, os jovens trabalhadores devem adquirir habilidades e competências que os tornem flexíveis, com características socioemocionais estabelecidas, resilientes, conectados e adaptáveis ao ordenamento desse sistema social.

A contrarreforma do Ensino Médio e sua normatização, nessa perspectiva, apresenta um projeto de educação dualista que reforça as desigualdades educacionais segundo a origem de classes dos estudantes. Expõe um projeto empresarial privatista perceptível na forma de gerir e organizar o currículo e a oferta da educação, tendo nos organismos privados o

protagonismo da sua formulação e os interesses na formação da juventude. É um projeto de alinhamento à precarização do mundo do trabalho, ao fomentar uma educação que prepara os jovens para encarar e se adaptar a realidade brutal do desemprego, das incertezas e da volatilidade laboral (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017).

Assim sendo, evidenciamos a seguir os interesses empresariais e privatistas na formulação da contrarreforma do Ensino Médio e os processos de luta e resistência perante essa política, demonstrando, assim, que a educação não pode ser vista numa perspectiva determinista que aceita as condições impostas pelo capital sem questionamento e enfrentamento. Contra o projeto empresarial que o capital impera e busca estabelecer na educação pública, lutas se produzem no interior das escolas, nos coletivos, nos sindicatos, nas instituições, nas praças e nas ruas.

5.2 OS INTERESSES EMPRESARIAIS E PRIVATISTAS NO ENSINO MÉDIO E SEUS MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA

A Lei nº 13.415/2017 e a normatização decorrente para o Ensino Médio se trata de uma contrarreforma instituída pelo MEC, com o apoio do CONSED e do CNE, para ser implementada em todas as redes estaduais de ensino e do Distrito Federal no país. Contudo, estes órgãos gerenciais da política educacional no Brasil estabeleceram essas mudanças nesta etapa do ensino de acordo com agenda econômica do empresariado brasileiro e dos organismos internacionais. Quem pensou e dirigiu predominantemente a contrarreforma, foram os setores do empresariado industrial e financeiro, alinhada às recomendações do Banco Mundial, OCDE, UNICEF e UNESCO, definindo e remodelando o Ensino Médio conforme seus interesses, de modo a assegurar que a educação possa ser ainda mais direcionada para os objetivos de valorização e acumulação do capital.

Em relação ao papel dos organismos internacionais, vale destacar que no documento *Exposição de motivos*, da Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016), é exposto explicitamente que este novo modelo de ensino, com o caráter optativo de determinadas áreas do conhecimento e o itinerário técnico-profissional que impulsiona a profissionalização dos jovens, se pauta nas recomendações do Banco Mundial e da UNICEF.

Nesse sentido, Duarte e Derisso apontam (2017, p. 133) que desde o final do século XX, o Brasil busca:

ajustar sua política econômica e de gestão do Estado sob orientação dos organismos internacionais tais como o FMI e o Banco Mundial. Tal orientação foi ensejada pela dependência do país para com estes organismos em função do elevado endividamento externo, sendo que os principais resultados esperados deste ajuste – ou reforma do Estado, conforme se convencionou chamar – tem sido a redução dos gastos públicos e a abertura do mercado interno. [...]. Tal reforma foi apresentada pelo discurso oficial como uma modernização necessária para ajustar-se aos novos tempos, modernização esta pautada em princípios de racionalização de recursos e otimização das condições do país para concorrer no mercado mundial.

E para atender a finalidade do desenvolvimento econômico e da modernização na agenda dos países subdesenvolvidos, os organismos internacionais orientam os Estados a reformular a educação pública, adaptando-se às mudanças perpetradas numa sociedade globalizada, competitiva, cada vez mais financeirizada, conectada ao mundo digital e voltada para a sociedade do conhecimento. Nessa perspectiva, a contrarreforma do Ensino Médio se reveste tanto do discurso que propaga a necessidade de se ajustar às demandas atuais da sociedade, isto é, do sistema capitalista, como se reveste do conteúdo que impulsiona a formação de força de trabalho para os interesses produtivos e ideológicos do sistema, de forma que possa subordinar e explorar ainda mais a classe trabalhadora.

Os organismos internacionais, desse modo, possuem uma função estratégica na orientação e definição das políticas e programas educacionais nos países, principalmente dependentes e periféricos como o Brasil, no sentido de garantir os interesses empresariais e privatistas através da educação, com o discurso da necessidade de desenvolver economicamente esses países e modernizar o sistema educacional “conferindo-lhe características básicas necessárias à sua adequação ao ambiente econômico globalizado, competitivo e mutável” (MORAES, 2017, p. 420).

No que diz respeito à participação dos reformadores empresariais (FREITAS, 2018) na definição da contrarreforma do Ensino Médio, podemos destacar dois grupos principais envolvidos: o empresariado industrial e o empresariado financeiro. Com a atuação direta do Movimento TPE, no qual incluíram tantos os grupos empresariais e privados do setor industrial como do setor financeiro.

No empresariado industrial, destacam-se a atuação da CNI, da Gerdau e do Sistema S, com maior participação do SENAI e Sesi. Para Filho, Lopes e Iora (2019), na disputa pelo Ensino Médio, a CNI sempre se mostrou como um ator principal nos rumos dessa etapa em articulação com o setor produtivo. Esta entidade apontou a necessidade de maior interferência do setor público através de parcerias para a implementação da inovação tecnológica e na “compra de produtos desenvolvidos pela indústria nacional. Para a educação básica, a

proposta defendida pela CNI se volta para a expansão na oferta de vagas no ensino médio através da publicização²⁴ (parceria público-privada)” (FILHO; LOPES; IORA, 2019, p. 164).

Em relação ao empresariado financeiro e outras instituições privadas, podemos destacar a atuação da Fundação Itaú, Fundação Bradesco, Instituto HSBC, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho e Fundação Lemann. Estes grupos buscaram definir e reformular o Ensino Médio com a justificativa de que essa etapa do ensino precisaria se conectar com as demandas dos jovens na atualidade, com a opção de escolherem o percurso formativo e se adequando às suas condições pessoais, vocações e projetos de vida (CAETANO, 2018).

O Unibanco em parceria com o Movimento TPE, em 2008, realizou o seminário *A Crise de Audiência no Ensino Médio*, na qual buscaram compreender o aumento da evasão, abandono e diminuição da frequência às aulas dos estudantes do Ensino Médio (BEZERRA; ARAÚJO, 2017). A partir daí foram sendo definidas diretrizes para a reformulação dessa etapa do ensino, materializado no documento:

Educação em Debate: Por um salto de qualidade na Educação Básica, publicado pelo Todos pela Educação, em 2013. As discussões que resultaram nesse documento se iniciaram em 2011, a partir dos encaminhamentos do *Congresso Internacional Educação: Uma Agenda Urgente*, no qual foi definida a criação de grupos de assessoramento (GA) com o objetivo de formular propostas de políticas públicas para a melhoria da qualidade – na concepção dos empresários – do ensino brasileiro. (BEZERRA; ARAÚJO, 2017, p. 607, grifo do autor).

Diante dos problemas que o Ensino Médio enfrenta como universalização do acesso, reprovação, distorção idade-série, abandono e evasão, os reformadores empresariais definiram três pontos principais para solucionar estes problemas: a) flexibilização/diversificação curricular, b) formação técnica integrada ao ensino médio e c) expansão do ensino em tempo integral. Assim, o currículo defendido pelo empresariado consistia num núcleo obrigatório de disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, e um núcleo flexível para as outras áreas do conhecimento, com a inserção da formação profissional (BEZERRA; ARAÚJO, 2017).

Este debate iniciado pelo Movimento TPE e o Instituto Unibanco ganhou fôlego em 2016, quando Mendonça Filho assume a pasta da educação no governo de Temer. Nesse período foi realizada a *Assembleia Anual do Todos Pela Educação*, evento este que reuniu tanto o empresariado como os representantes do governo, sendo apresentado o documento:

²⁴ Segundo Freitas (2018), publicização é uma forma híbrida entre o público e o privado, é a criação de um público não estatal. Nesse caso, a escola é concedida à gestão privada, porém, ela continua sendo do Estado. Contudo, para Freitas (2018), não importa se a escola continua sendo da esfera estatal, o que importa é que ela foi cedida à gestão privada e nesse processo existe privatização total e não meia privatização da escola pública.

Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016, publicação fruto da parceria entre o Movimento TPE e a Editora Moderna, que retomou a proposta de Ensino Médio exposta no documento *Educação em Debate*. Assim, os grupos empresariais envolvidos no Movimento TPE, como o Instituto Unibanco, Instituto Itaú e outros representantes do setor financeiro, foram enfáticos quanto à necessidade mudar o Ensino Médio, “argumentando ser imperativo tornar a escola mais atraente para os jovens, flexibilizando o currículo e instituindo a escolha de percursos escolares” (BEZERRA; ARAÚJO, 2017, p. 611, grifo do autor).

De acordo com Caetano (2018, pp. 215-216), a contrarreforma do Ensino Médio:

criou um ambiente propício para que instituições privadas pudessem aprofundar sua atuação e dar a direção da política educacional. O [Instituto Unibanco, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna] são algumas dessas instituições que em parceria com o MEC e com o CONSED ampliaram sua atuação nas redes estaduais e nas escolas através de plataformas, programas de formação de professores e gestores, venda de materiais, softwares, entre outros. Além de dar a direção a política de ensino médio, passaram a atuar também sobre o conteúdo da educação pública, a medida que esse conteúdo é privado. A escola permanece pública, mas o conteúdo passa a ser privado.

Portanto, a contrarreforma do Ensino Médio decorre de debates e elaborações promovidas pelos reformadores empresariais, em que se traçou uma política de cunho empresarial e privatista para essa etapa, com a finalidade de atender aos interesses do mercado. Os organismos internacionais e o empresariado industrial e financeiro somaram forças para construir uma contrarreforma educacional que prioriza, sobretudo, a finalidade de formar os jovens brasileiros para a esteira do mercado capitalista numa era de flexibilidade e precarização, fazendo com que as trajetórias educativas caminhem no sentido de valorizar o processo de acumulação do capital.

Contudo, a contrarreforma originada de um viés antidemocrático (Medida Provisória nº 746/2016), de caráter empresarial e financeiro para os interesses do capital e que aprofunda as desigualdades sociais, não foi recebida no país com aceitação pela maioria dos segmentos de educadores, pesquisadores, estudantes, movimentos sociais e educacionais. Apesar de ser fruto de debates anteriores que ocorriam no governo de Dilma através do Projeto de Lei nº 6.840/2013 para reformular a estrutura do Ensino Médio, o debate acirrado que levou críticas por diversas entidades e movimentos, por manifestações nas ruas que teve seu protagonismo em 2016 e nos movimentos de ocupações estudantis no mesmo ano, foram asseveradas pela Medida Provisória do governo interino de Michel Temer para o Ensino Médio.

No governo ultraliberal de Temer, iniciado em 2016, tivemos o aprofundamento de um conjunto de medidas e contrarreformas políticas, econômicas e sociais que culminavam no

alinhamento com os interesses do capital financeiro, das grandes corporações empresariais e dos bancos na agenda do grande capital, buscando alavancar o poder desses grupos à revelia dos interesses dos trabalhadores. A contrarreforma trabalhista (Lei nº 13.467/2017), a contrarreforma da previdência, a Emenda Constitucional nº 95/2016 e a contrarreforma do Ensino Médio se inserem nesse terreno de retirada de direitos e diminuição da proteção social do Estado com a população brasileira, à medida que salva sem precedentes os interesses da valorização e acumulação do capital.

Nesse cenário, é intensificado um conjunto de políticas que envolvem: a busca por reduzir os gastos públicos com saúde e educação; a reprodução de uma formação instrumental e menos reflexiva para os jovens, voltadas para o “saber fazer” e para as demandas do capital flexível; a desregulamentação dos direitos trabalhistas, favorecendo aos interesses do patronato e deixando os trabalhadores em condições de mais exploração e precarização e, por último, a diminuição das possibilidades de acesso, para os trabalhadores, do direito à aposentadoria. Todos esses fatores são culminados pelas políticas severas do governo Temer, que toca no futuro das próximas gerações e nas condições de vida da classe trabalhadora de hoje, permitindo acentuar ainda mais as desigualdades e a miserabilidade no Brasil.

Todavia, a realidade social no movimento dialético é repleta de contradições e mediações que fazem com que nada seja dado como natural, sem análise crítica e sem compreender a essência que move cada fato social produzido. Nesse sentido, é necessário pontuar que nesse panorama de contrarreformas ultraliberais que atacam os direitos dos trabalhadores e reproduzem as desigualdades sociais, é possível visualizar movimentos de resistência e luta diante de tais políticas regressivas.

No âmbito educacional, a partir das contribuições de Silva e Scheibe (2017), podemos destacar a criação, em 2014, do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio que atuou numa posição crítica ao Projeto de Lei 6.840/2013 do governo de Dilma, à Medida Provisória nº 746/2016 e à Lei nº 13.415/2017.

Esse movimento inclui entidades como a ANPED, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), entre outras.

A oposição por representantes do movimento estudantil, de parte das secretarias de educação e pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio fez com que o PL 6.840/2013, do governo Dilma, sofresse modificações com a expectativa de que em 2015

fosse votado um novo projeto substitutivo desse último. No entanto, no ano de 2015 e parte de 2016 o Congresso Nacional se ocupou das ações voltadas ao impeachment de Dilma, e com isso, o PL 6.840/2013 e seu substitutivo ficaram sem tramitação. Quando Temer assumiu a presidência foi encaminhado ao Congresso Nacional a Medida Provisória nº 746/2016 que depois se transformou na Lei nº 13. 415/2017 do Ensino Médio.

O próprio Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio lançou um manifesto contrário em relação à contrarreforma por meio da Medida Provisória nº 746/2016, destacando que:

Consideramos ilegítimo o uso da Medida Provisória para esse fim, o que se institui como forma absolutamente antidemocrática de promover mudanças no campo da educação. O Ensino Médio tem sido alvo de preocupações por parte de gestores, professores, pesquisadores e várias entidades da área, o que, por si só, justifica a necessidade de uma ampla discussão na sociedade brasileira, desde que considere os interesses e necessidades de todos os envolvidos, em particular de estudantes. Quanto ao conteúdo em si da referida Medida Provisória ressaltamos seus limites ao considerar apenas parcialmente as necessidades de mudanças, além do que as medidas anunciadas carregam em si perigosas limitações, dentre elas: o fatiamento do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativo implica na negação do direito a uma formação básica comum e resultará no reforço das desigualdades de oportunidades educacionais, já que serão as redes de ensino a decidir quais itinerários poderão ser cursados; o reconhecimento de ‘notório saber’ com a permissão de que professores sem formação específica assumam disciplinas para as quais não foram preparados institucionaliza a precarização da docência e compromete a qualidade do ensino; [...]. (MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO, 2016)²⁵.

A CNTE, por exemplo, divulgou em seu jornal²⁶ sua manifestação contrária a atual política do Ensino Médio, propondo alternativas para as escolas e os educadores de realizar debates e formas de resistência frente à implementação da contrarreforma. Elaborou também, em 2018, documento²⁷ que avalia as estratégias desse novo modelo, no qual impulsiona a mercantilização da educação e define frentes de luta contra o novo Ensino Médio.

Vale destacar que nesse contexto, o CNE mesmo sendo um órgão integrado a estrutura do MEC e possuindo um viés privatista a partir do seu corpo dirigente, no ano de 2017, Aguiar (2018) avalia que havia um grupo minoritário dentro do CNE que era bloco de resistência, no qual vinha se contrapondo às políticas e diretrizes privatistas e empresariais direcionadas para a Educação Básica, especificamente com a BNCC. Que também se

²⁵ Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>

²⁶ Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2018/jornal_mural_agosto_2018_bncc_final_web.pdf

²⁷ Disponível em: <https://www.cnte.org.br/images/stories/2018/Avaliacao%20sistematica%20reforma%20ensino%20medio.pdf>

incorpora e se correlaciona com a Lei nº 13.415/2017 do Ensino Médio, no âmbito das políticas neoliberais do governo de Temer.

Das resistências ao caráter autoritário da Medida Provisória nº 746/2016, tivemos também o movimento nacional de ocupações estudantis em 2016, resultando em escolas, universidades e institutos federais ocupados pelos seus estudantes. No segundo semestre desse mesmo ano, o movimento de ocupação começou a ganhar fôlego e se espalhou na maioria dos estados do país.

As primeiras ocupações em escolas públicas começaram no estado do Paraná, chegando a ocupar 845 escolas²⁸ em todo o estado. Segundo Ribeiro e Pulino (2019), as ocupações que iniciaram em outubro de 2016 nesse estado, resultaram, em seguida, em 22 estados que tiveram suas escolas ocupadas, chegando a mais de 1000 escolas ocupadas em todo país, com maior número no Paraná.

Vale lembrar que esse movimento de ocupações, em 2016, foi inspirado nos protestos e ocupações das escolas estaduais de São Paulo, no final de 2015. “A reivindicação era contra a Medida do Governo Estadual que previa reorganizar a rede de escolas, em que 94 unidades fechariam e outras 754 sofreriam remanejamento de alunos” (RIBEIRO; PULINO, 2019, p. 288). Outras experiências importantes acontecerem nos estados de Goiás e Mato Grosso, em 2016, no qual o movimento estudantil “conseguiu barrar a cessão da gestão das escolas públicas para entidades privadas – Organizações Sociais em Goiás, Parcerias Público-Privadas em Mato Grosso” (GROPPO; SILVEIRA, 2020, pp. 15-16).

Além da pauta de luta contra a Medida Provisória nº 746/2016, o movimento nacional de ocupações estudantis incluiu em suas pautas a luta contra a PEC nº 55/2016 do teto dos gastos públicos e contra o conservador Projeto Escola sem Partido.

Nesse panorama, unificando-se à luta dos estudantes secundaristas e universitários, a luta contra a PEC nº 55/2016 do teto dos gastos públicos ganhou expressividade também nas ruas, levando estudantes, professores, movimentos sociais, sindicatos, coletivos, partidos políticos e diversos setores do funcionalismo público a lutar contra as medidas que o governo implementava, através das suas políticas de redução de investimento público, ampliação da privatização, desmonte de direitos sociais, conservadorismo e precarização da educação. É o exemplo do que ocorreu no dia 11 de novembro de 2016, em que 18 estados e o Distrito

²⁸ Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/republica-do-caos-narra-ocupacoes-secundaristas-e-atos-contra-temer-em-curitiba/>

Federal foram às ruas protestarem contra a PEC do teto dos gastos públicos, reunindo estudantes, professores e trabalhadores em geral²⁹.

A luta política dos estudantes secundaristas e universitários contra as medidas do governo Temer no campo da educação e da política social e econômica demonstrava um movimento auto-organizado por estudantes de todo país, conscientes e mobilizados coletivamente em defesa da educação e dos direitos sociais que as contrarreformas do governo ultraliberal de Temer inviabilizavam.

Importa destacar que, no geral, as ocupações estudantis não tinha vínculo com partidos políticos, sindicatos e associações estudantis, mesmo recebendo o apoio de diversos grupos e instituições, além do apoio de professores, pais/familiares e comunidade em geral, que ajudavam na doação de alimentos e outros subsídios necessários para que os estudantes permanecessem ocupando seus espaços de estudo (RIBEIRO; PULINO, 2019).

Houve críticas advindas de grupos reacionários, da mídia burguesa e de familiares que eram contrários às ocupações, com argumentos de que este movimento inviabilizava o direito dos estudantes de estudarem, manifestando desprezo pelo movimento auto-organizado desses estudantes³⁰. No entanto, observa-se que nas escolas, universidades e institutos federais ocupados, os processos formativos estavam sendo realizados e o momento da “aula” se ampliava para além do modelo tradicional de ensino, sendo materializado na construção coletiva e política desses jovens.

Conforme Groppo e Silveira (2020, p. 16), as ocupações estudantis nas escolas fizeram desses espaços regidos por:

hierarquias que separam os sujeitos em estudantes, docentes e gestores, em um espaço público em que todas e todos, a princípio, são iguais, em que o espaço é democratizado, com relações horizontais e autonomia dos sujeitos que o ocupam, em que quaisquer assuntos relevantes às pessoas, mesmo aquelas outrora relegadas à esfera privada, podem ser debatidos publicamente. Não à toa, destacaram-se nas atividades formativas das ocupações temas tão importantes às e aos adolescentes, mas tradicionalmente esquecidos pelo currículo escolar, como gênero, sexualidade, relações étnico-raciais e a própria formação política.

Não era simplesmente ocupar as instituições educativas, mas era ocupar e dotar aqueles espaços de conteúdo político, cultural e social que possibilitavam aos jovens

²⁹ Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2016/11/manifestantes-protestam-contrapec-dos-gastos.html>

³⁰ Disponível em: <http://www.esquerdadiario.com.br/Retrospectiva-2016-As-ocupacoes-estudantis-que-sacudiram-o-Brasil>

compreender a sociedade que eles estavam inseridos, entender o contexto pelo qual o país passava e lutar por mudanças reais. Nesse sentido,

a atuação estudantil contribuiu para denunciar os problemas da educação pública envolvendo toda a sociedade no debate; mostrou a precariedade das escolas públicas, seja em relação a sua estrutura física ou de recursos humanos para o desenvolvimento de uma educação de qualidade; colocou em xeque o alcance, validade e eficiência das políticas educacionais em andamento, e por fim possibilitou a reflexão coletiva sobre a realidade econômica e política brasileira. (BOUTIN; FLACH, 2017, pp. 441-442).

Mesmo com a aprovação da contrarreforma trabalhista, com a não revogação da PEC nº 55/2016 do teto dos gastos públicos e da Lei nº 13.415/2017 do Ensino Médio, é notório perceber que nesse contexto, foram ampliados os espaços onde se produziu formas de resistência e luta de estudantes, professores e demais sujeitos da classe trabalhadora perante as políticas reacionárias do governo ultraliberal de Temer. Que favorecem, sobremaneira, o processo de valorização e reprodução do capital, atingindo as condições de vida dos trabalhadores e da juventude brasileira.

Manifestações nas ruas, paralisações dos setores públicos, greves nacionais (a exemplo da greve geral de abril de 2017 contra as políticas do governo Temer³¹) e ocupações estudantis ganharam força e se tornaram imprescindíveis nesse contexto de profundas medidas de desmonte social e precarização da educação pública no país.

Ainda assim, nesse cenário de retrocessos e perpetuação dos imperativos que privilegiam os interesses do sistema do capital, a realidade social em sua totalidade, que é a síntese de múltiplas determinações, permeia-se de contradições e mediações que viabilizam processos de resistência contra as ofensivas do mercado e de lutas coletivas em defesa da classe trabalhadora e sua juventude. E mesmo que as lutas sejam sempre árduas, o horizonte para as transformações sociais não se findaram, mas continuam sendo possíveis e necessários.

5.3 ENSINO MÉDIO E O EMERGIR DAS JUVENTUDES PRECARIZADAS NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

Nesta subseção, evidenciamos a noção *juventudes precarizadas*. Esta noção se torna um dos achados desta pesquisa, na qual expressa as finalidades da contrarreforma do Ensino

³¹ Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/04/29/40-milhoes-param-no-pais-ato-em-sp-reune-70-mil-e-termina-com-repressao-da-pm/>

Médio para os jovens na sua formação, especialmente, para a juventude da classe trabalhadora.

Antes de tudo, vale destacar que a categoria *juventudes* se insere nessa discussão na perspectiva de entendê-la como um construto histórico e social, permeada por lutas e contradições que movem a sociedade (SILVA; OLIVEIRA, 2016). Que não se restringe a uma fase biológica transitória e homogênea, dada simplesmente como fenômeno natural, mas que é concebida “como uma construção social e cultural caracterizada conforme o contexto sócio-histórico em que os sujeitos sociais estão inseridos” (CAÚ, 2017, p. 46). Nesse sentido,

compreender e situar a juventude no contexto histórico demanda conhecer as mediações que interferem nas condições singulares de ser jovem e nas particularidades imbricadas no processo de integração à vida adulta. Implica, portanto, que a juventude não pode ser concebida como uma condição generalizada, cuja realidade pressupõe que todos detêm as mesmas condições de igualdade, ou seja, tratar diferentes de forma iguais no acesso aos bens vitais ou na reprodução da vida biológica, social, cultural, como possibilidade de lograr o horizonte linear de sucesso na vida, como marco representativo do tempo moderno. (CAÚ, 2017, pp. 49-50).

Desse modo, a discussão sobre juventudes se situa como um fenômeno social que é produzido nas relações sociais do sistema capitalista, no terreno da luta de classes. No qual o panorama em que a discussão sobre juventudes se materializa na atualidade, abarca a análise das formas de acumulação e exploração da classe trabalhadora, num sistema cada vez mais flexível e financeirizado.

Pelo caráter classista e desigual que se apresenta no Ensino Médio, que aprofunda ainda mais o abismo social entre formações distintas segundo a origem de classe dos jovens; além disso, em alinhamento às noções empresariais que tencionam para uma trajetória educacional instrumental, menos complexa e mais flexível às demandas do capital é que encontramos uma juventude inserida ainda mais nas esteiras da precarização nos dias de hoje.

O processo de precarização do trabalho se amplia quando se insere formas flexíveis de trabalho que atendem, sobretudo, aos interesses da produção de mais-valor para o capital. Os tipos flexíveis laborais reconfiguram os tempos de trabalho dos trabalhadores (e os tempos de não trabalho), bem como redefinem os tipos de formações educacionais necessárias que o capital exige para se ajustar às novas dinâmicas, adequando corpo e mente para a flexibilidade (ROSSO, 2017). O que não é em vão o fato do conteúdo da contrarreforma do Ensino Médio se pautar em aprendizagens flexíveis, na ênfase da formação profissional, no destaque do desenvolvimento de competências e no ensino empreendedor.

O conceito central que materializa o conteúdo do novo Ensino Médio é a flexibilidade, observada na falsificação da ideia de livre escolha nos itinerários formativos e na flexibilização da oferta de componentes curriculares, evidenciando os conhecimentos mais úteis para as demandas de produção e acumulação do capital.

Os reformadores empresariais da educação em consonância com o alinhamento político do MEC não pouparam esforços para disseminar a flexibilidade do conhecimento na contrarreforma do Ensino Médio, como um anseio da juventude dos tempos atuais que demandam uma educação mais conectada ao mundo digital e das exigências contemporâneas de trabalho, com um currículo menos rígido e teórico para um currículo mais flexível e prático.

Nessa perspectiva, Krawczyk e Ferretti (2017, p. 36) analisam que:

O termo flexibilização é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social.

A flexibilização no Ensino Médio, assim sendo, se vincula à lógica da flexibilização produtiva do capitalismo em sua fase atual, que demanda dos trabalhadores e, consequente, da formação educacional, saberes e práticas que formem para os diferentes tipos de trabalho e mercados cada vez mais isentos da regulamentação do Estado, sem estabilidade e direitos sociais e, principalmente, que possam produzir e concentrar mais-valor para as classes dominantes. Com base em Kuenzer (2020, p. 62), o atual Ensino Médio,

integrando a pedagogia da acumulação flexível, tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional; 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.

A pedagogia da acumulação flexível na qual Kuenzer (2020) baseia suas análises e que fundamenta a contrarreforma do Ensino Médio se relaciona, em sua totalidade, com a pedagogia do capital (MOTTA; LEHER; GAWRYSZEWSKI, 2018) que impulsiona políticas empresariais e privatistas para redefinir a educação e a formação da classe trabalhadora nos ajustes que o capital requer, em sua lógica de eficiência, competência e produtividade.

Não importa se para atingir os objetivos de produção e acumulação de mais-valor, o capital estabeleça, com suporte político e legal do Estado, contrarreformas que intensifiquem

e explorem ainda mais a força de trabalho a partir da chamada “flexibilização”, que tende a precarizar o trabalho. O que importa é que a reprodução e o processo de acumulação do capital sejam garantidos e ampliados em todas as esferas onde se possa extrair mais-valor, sendo a educação uma fonte indispensável para essa finalidade.

Assim, observa-se que na agenda hegemônica do capital para a Educação Básica, especialmente, para o Ensino Médio, abarca-se “com ênfase inédita a socialização comportamental baseada na competência emocional, compreendendo atributos como resiliência, preparando os jovens para um mundo do trabalho precário, flexível, nos moldes da reforma trabalhista” (MOTTA; LEHER; GAWRYSZEWSKI, 2018, p. 323).

A noção *juventudes precarizadas*, portanto, se insere nesse contexto de produção flexível do capital. E decorre, teoricamente, das noções que Koepsel (2014) desenvolve sobre os tipos de formações historicamente estabelecidas no Ensino Médio brasileiro entre os anos de 1964 a 2014, que estão entre: *trabalhador-cidadão* (1964-1979), *cidadão-trabalhador* (1980-2000) e *juventudes* (2002-2014).

No primeiro contexto, que é de 1964 a 1979, Koepsel (2014) se pauta na categoria *trabalhador-cidadão*, em virtude da Lei nº 5.692/71 do regime militar estabelecer o ensino de 2º grau na perspectiva da profissionalização compulsória, na qual a educação buscava preparar o cidadão para o trabalho, desenvolvendo indivíduos produtivos para o desenvolvimento econômico da época.

O segundo contexto corresponde de 1980 ao período do governo FHC que designa a categoria *cidadão-trabalhador*, em decorrência do contexto de redemocratização do país, dos movimentos sociais por uma educação crítica e cidadã, da Constituição de 1988 e o estabelecimento da LDB de 1996. E o terceiro contexto que se refere de 2002 a 2014, revela a categoria *juventudes* na proposição das políticas públicas pensadas para o Ensino Médio e a Educação Profissional, numa perspectiva de valorização e articulação (KOEPESEL, 2014). A partir daí podemos inferir que na realidade da educação brasileira (2015 aos dias atuais) a noção vigente na formação educacional pode ser vista como *juventudes precarizadas*.

Essa noção se explica, a partir da contrarreforma do Ensino Médio, na proposição de uma educação mais dinâmica, diferenciada e atrativa para os jovens, segundo o discurso oficial. Mas que na realidade, demonstra intenções formativas reforçadoras do caráter classista na educação, acentuando trajetórias educacionais distintas para classes sociais antagônicas. Além disso, acenando para o favorecimento dos interesses empresariais e privatistas, por meio de aspectos que realçam as demandas do mercado, como a flexibilidade nas diferentes áreas do conhecimento, a inserção do setor privado na oferta e no currículo, o

ensino empreendedor e todo conjunto de noções que reforçam a exploração da juventude trabalhadora em proveito da acumulação de capital, utilizando a educação como um instrumento imprescindível.

Diante das mudanças no mundo do trabalho que altera a dinâmica laboral e educacional, a noção *juventudes precarizadas* se cunha perante um futuro que, para a juventude da classe trabalhadora se torna cada vez mais esvaziado de um horizonte de amplas oportunidades educacionais e laborais dignas, se ampliando em contrapartida, os trabalhos informais, desregulamentados, flexíveis e em condições expressivas de precarização.

É nesse quadro que a juventude trabalhadora acaba enfrentando no seu cotidiano social, onde a organização produtiva e suas transformações modificam também os processos educativos em virtude dos interesses do sistema capitalista. Desse modo,

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 seu 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, assegurem 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).

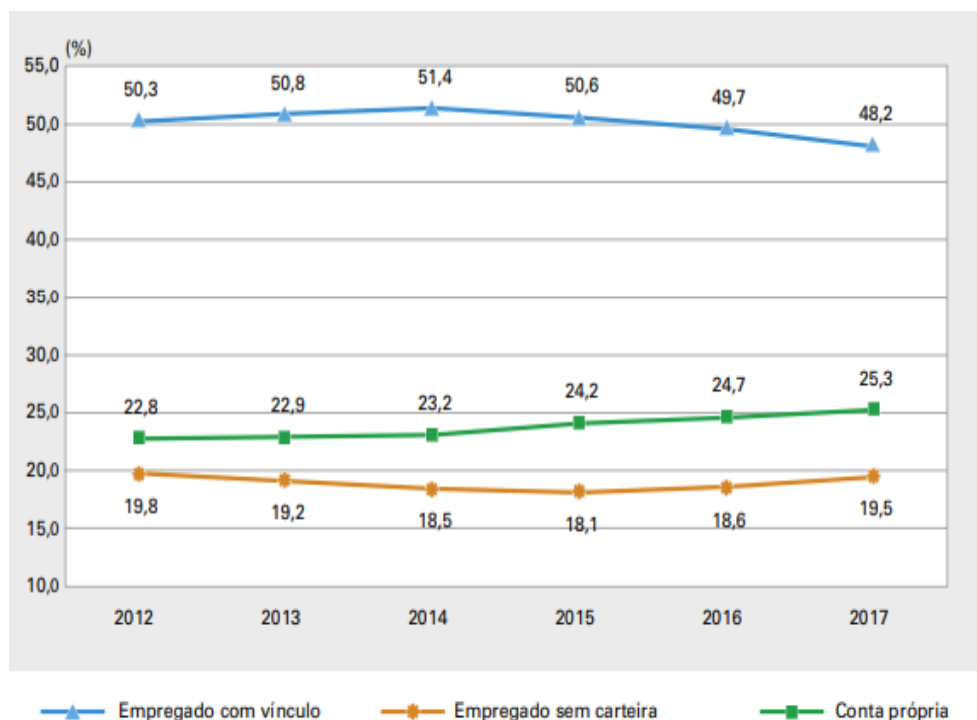
A realidade social, principalmente nos países periféricos, de capitalismo dependente e subordinado, vem mostrando que a escolarização e a qualificação mínima ou mais elevada dos diferentes contingentes da classe trabalhadora não garantem sequer os melhores postos de trabalho. Assim, o “mercado informal ou o trabalho precarizado tem sido o destino de parte considerável daqueles que não completaram o ensino médio ou, mesmo tendo concluído, não dispõem de uma formação asseguradora de um trabalho menos precarizado” (OLIVEIRA R., 2018, p. 93).

Além do mais, não é difícil encontrar jovens com diplomas de Ensino Superior que estão se inserindo em modalidades de trabalho cada vez mais precarizadas para garantir a sobrevivência, pois a oferta de empregos estáveis e regulamentados vem sendo ainda mais reduzidas, aumentando, por outro lado, novas formas laborais flexíveis, digitais e informais.

Para demonstrar que o trabalho estável e regulamentado vem diminuindo no Brasil, à medida que os trabalhos de tipo informal vêm aumentando, segundo os dados do IBGE (2018), em 2017, houve interrupção do crescimento da participação dos empregos com vínculos, atingindo 48,2%. Já com a população ocupada sem carteira de trabalho e por conta

própria, portanto, nos tipos de trabalho sem vínculo e regulamentação, registrou-se uma alta, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Participação dos trabalhadores com 14 anos ou mais de idade, em categorias de posição na ocupação definidas (2012-2017)



Fonte: Extraído do IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2017 (2018, p. 21).

Além disso, o trabalho informal alcançou 37,3 milhões de pessoas, em 2017, representando 40,8% da população ocupada (IBGE, 2018, p. 42). E o perfil do trabalho informal, em 2017, registrava que 43,2% dos trabalhadores por conta própria não eram contribuintes e 36,1% eram trabalhadores sem carteira de trabalho assinada (IBGE, 2018).

De acordo com a perspectiva de Antunes (2018, p. 92), presencia-se no momento uma ampliação de novos modos de extração de valor para o capital, que resultam da “articulação de um maquinário altamente avançado [...] com a exigência, feita pelos capitais, de buscar maiores ‘qualificações’ e ‘competências’ da força de trabalho” (ANTUNES, 2018, p. 92), ainda que essa força de trabalho qualificada acabe se inserindo nos trabalhos cada vez mais limitados a instabilidade e ausência de vínculo, através dos tipos informais e flexíveis.

Segundo a análise de Harvey (2016, p. 95), como o sistema do capital tem como propósito aumentar a produtividade, a eficiência e as taxas de lucro, as mudanças tecnológicas no capitalismo, “para as quais contribui e das quais se alimenta com voracidade, derivam, em

suma, da atividade de vários agentes e instituições. Essas inovações criam um amplo domínio de possibilidades mutáveis para sustentar ou aumentar a lucratividade”.

Os empregos *uberizados* através de aplicativos como a Uber, Rappi, Ifood, 99, entre outros, são exemplos notáveis dessa nova lógica de divisão social do trabalho no capitalismo, que adentra na vida de muitos jovens da classe trabalhadora, seja aqueles com pouca ou alta escolarização.

Por isso, em um contexto de profundo desemprego gerado pela crise estrutural do capital, a força de trabalho disponível no mercado se torna maior, ao mesmo tempo, que o sistema na sua lógica de acumulação flexível, introduz maquinarias e tecnologias avançadas para produzir mais mercadorias, diminuir os custos com os meios de produção e com os trabalhadores e gerar maiores lucros para o sistema.

Nesse processo, os Estados capitalistas,

reduziram sua intervenção na reprodução da força de trabalho *empregada*, ampliando a contenção da massa crescente de trabalhadores desempregados, preparando-os para a subordinação *direta* ao capital. Isso envolve assumir, de maneira mais incisiva, processos educativos elaborados pelo patronato, como o empreendedorismo e, sobretudo, apoiar resolutamente o empresariado no disciplinamento de uma força de trabalho para a qual o desemprego tornou-se condição normal (e não apenas mais ameaça disciplinadora). (FONTES, 2017, p. 49, grifo do autor).

Se antes o cerne da questão estava na ausência de escolarização e qualificação dos trabalhadores para assumir os postos de trabalho, mesmo com formações instrumentais para o saber fazer direcionado à classe trabalhadora; o momento atual, no entanto, aponta para um processo de formação educacional para encarar a realidade brutal do desemprego. Na qual, os trabalhadores são formados para obter competências e empreender, saber se adequar ao cenário de instabilidade laboral e aprender a aceitar as formas de trabalho flexíveis e sem garantia de direitos, que exploram ainda mais a força de trabalho, produzem mais desigualdades e beneficiam os interesses do mercado capitalista.

Rosso (2017, p. 144) observa que:

As políticas relativas ao desemprego, à perda da proteção ao trabalho e à seguridade social, à intensificação do ritmo e da velocidade do trabalho, ao incremento do uso de modalidades de empregos flexíveis, por meio dos quais um enorme contingente de mulheres e jovens foi incorporado ao mercado de trabalho, todos esses elementos reestruturam o sistema de produção de valores.

Nesse âmbito, quando se demonstra que a contrarreforma do Ensino Médio fomenta em seu conteúdo a noção *juventudes precarizadas*, significa dizer, que as proposições educacionais nessa etapa se sintonizam com o processo de acumulação flexível do capital que reforça trajetórias formativas classistas e alinhadas às demandas produtivas do capitalismo na contemporaneidade. Como apontam Motta e Frigotto (2017, p. 369):

trata-se de uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana.

A partir da fragmentação dos conhecimentos, do desprezo pelos conhecimentos históricos e sociais, da formação para as competências, do aprender a ser empreendedor e do saber se adequar a sociedade vigente, a contrarreforma materializa e reproduz uma concepção educacional para a juventude da classe trabalhadora no terreno da precarização, intensificada em nosso tempo histórico.

Assim, Krawczyk e Ferretti (2017, p. 40), consideram que a questão basilar que atravessa o atual Ensino Médio consiste na ausência de uma:

formação integral, unitária e politécnica pelos jovens que lhes ofereça formação profissional consistente (seja ela qual for), mas que seja também formação capaz de lhes permitir entender ampla e criticamente tanto a sociedade em que vivem quanto a forma pela qual se estrutura o trabalho que realizam, tendo em vista a construção de formas mais humanas e igualitárias de produzir e viver.

Mesmo que este cenário social seja desafiador e repleto de contradições, que muitas vezes inviabilizam ou enfraquecem as lutas dos trabalhadores, é necessário destacar que o horizonte para as mudanças reais ainda é possível e necessário, sendo a educação essencial nesse processo.

Na subseção anterior, demonstramos que as lutas e resistências que se estabeleceram no contexto da imposição da MP nº 746/2016 e, consequente, da Lei nº 13.414/2017 do Ensino Médio no Brasil foram importantes na defesa da educação pública e contra as ofensivas do mercado, ainda que esta contrarreforma na educação tenha sido aprovada e hoje venha sendo implementada nas escolas públicas do país.

De toda forma, é possível notar que a construção de alternativas de resistência e luta perante os imperativos do capital e das políticas ultraliberais que ameaçam as condições de vida dos trabalhadores e da sua juventude, não são esgotáveis ou se findam diante de

contextos específicos da luta de classes. Que em dado momento, a depender das relações de força entre as classes, podem fazer com que as pautas e demandas da classe trabalhadora avancem, em outro momento, podem estabelecer contrarreformas que fazem avançar os interesses do capital.

Ainda assim, as lutas são sempre contínuas. E elas devem ser debatidas e ampliadas, tendo em vista transformações que toquem na raiz dos problemas sociais e possam mudar o rumo pelo qual a sociedade vem caminhando. A educação, nesse sentido, continua sendo um importante instrumento de luta contra as políticas de retrocesso que imperam em nosso tempo e que explora ainda mais os trabalhadores e a juventude pobre e periférica brasileira.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa trouxe avanços importantes para a análise das políticas educacionais da Educação Básica no país, tendo como objeto de estudo a contrarreforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, no governo de Temer.

Antes de destacar as contribuições desse estudo, menciono que esta pesquisa buscou compreender como a dualidade educacional se apresenta na contrarreforma do Ensino Médio, analisando a partir da normatização em vigência.

As contribuições da pesquisa podem ser vistas na análise documental realizada, que buscou compreender como a dualidade educacional se institui na nova organização dessa etapa do ensino. Com o entendimento de que esta dualidade, que é histórica, não foi superada e que continua sendo reproduzida na educação brasileira, sendo o novo Ensino Médio um impulsionador da relação dualista na educação, que separa uma formação mais ampla e de caráter propedêutico para os jovens das classes dominantes e uma formação mais simples e instrumental para os jovens da classe trabalhadora.

De modo geral, a contrarreforma do Ensino Médio não se trata apenas de mudanças no currículo, de quais disciplinas são obrigatórias ou optativas que a nova estruturação estabelece, mas da necessidade de se pensar o que os jovens precisam aprender; o que justifica a inserção de um conhecimento e a exclusão de outro e quais são os interesses que vigoram na formação dos jovens na atualidade. Estas mudanças no novo Ensino Médio trazem implicações para além do âmbito pedagógico, se estruturando também no terreno social e reverberando no acirramento abissal entre as classes mais privilegiadas e aquelas mais vulneráveis socialmente, na relação entre uma formação para o saber fazer e para o saber pensar, entre a educação estritamente profissional e a educação propedêutica.

Assim, foi possível identificar na contrarreforma do Ensino Médio a existência da: a) defesa de uma formação flexível alinhada à dinâmica da flexibilidade produtiva do capitalismo, através de um currículo estruturado na flexibilidade dos itinerários formativos; b) ênfase no itinerário técnico e profissional, logo, o fomento de uma educação para formar os jovens para o mercado o mais cedo possível; c) fragmentação do currículo, ao estabelecer as áreas do conhecimento de caráter obrigatório e de caráter opcional; d) formação para as competências e para o empreendedorismo, nas quais se relacionam com as exigências do capital no contexto atual; e) desigualdades de acesso aos diversos campos e áreas do conhecimento; f) ampliação de uma concepção educacional que educa a juventude para a precarização no mundo do trabalho e g) aprofundamento da dualidade educacional.

Deste modo, constatou-se que os projetos de formação dos jovens brasileiros que estruturam o novo Ensino Médio se pautam numa perspectiva de educação dualista, empresarial, privatista e de precarização da juventude.

Em relação ao aspecto dualista, este se funda nas relações sociais de classe a partir da divisão social do trabalho no capitalismo, que separa o processo produtivo e fragmenta o trabalho manual e intelectual entre a classe trabalhadora e as classes dominantes. Esta divisão reverbera também na educação, ao dividir os processos educativos entre uma formação mais simples e prática destinada à classe trabalhadora e uma formação mais ampla e complexa destinada e dirigida pelas classes dominantes.

Vale lembrar que essa relação dual de classe, na atualidade histórica, se reconfigura e envolve diversas questões que não se limitam a uma pura dualidade, sem contradições e complexidades relacionadas ao mundo do trabalho na dinâmica atual do capitalismo. Pois, falar em dualidade educacional no momento histórico, requer compreender que dentro de um tipo de formação educacional, como aquela que se dirige para a educação propedêutica através da continuidade dos estudos numa Universidade, existe o fato de que um jovem com a mais alta qualificação científica e acadêmica pode acabar se inserindo em tipos de trabalhos flexíveis e precários em decorrência do desemprego. E que essa inserção nesses tipos de trabalho inclui também aqueles que tiveram apenas uma formação mais simples e instrumental para o saber fazer.

Logo, a dualidade educacional na atualidade engloba questões que estão atreladas ao modo como os fatores econômicos e sociais de nosso tempo se estruturam, adequando a organização e a concepção educacional, para as exigências impostas pelo capital.

Portanto, pensar a dualidade educacional no contexto inicial do século XX para os dias atuais, por exemplo, não significa conceber a dualidade do mesmo modo. Porquanto, no início do século XX, a imposição se dava para formar trabalhadores para a expansão da modernização e industrialização que ocorria no país, enquanto os filhos das classes dominantes recebiam uma educação estritamente propedêutica. Já na contemporaneidade, é possível observar que se mantém a dualidade entre formações educacionais diferenciadas de acordo com as relações sociais de classe; no entanto, os tipos de formações ofertadas, principalmente para a classe trabalhadora, não se exime dos impactos do desemprego estrutural e dos trabalhos cada vez mais flexíveis, temporários, informais e precários, latentes em nosso tempo.

Em relação ao aspecto empresarial e privatista (que se relaciona também com a dualidade), podemos destacar que a contrarreforma do Ensino Médio foi pensada e disputada

pelos representantes do empresariado brasileiro e internacional, que buscam atuar na educação definindo diretrizes, currículos, saberes, metodologias e trajetórias educativas alinhadas aos objetivos de acumulação e reprodução do capital, tendo no Estado a força legal e política para implementar projetos de educação que os setores empresariais objetivam.

Além disso, permite que o aparato estatal reduza ainda mais a sua responsabilidade com a oferta e garantia da educação pública, quando impulsiona a participação dos organismos privados em formas de oferta e currículo, através de parcerias e convênios, possibilitando, assim, privatizar ainda mais a educação pública.

Dos organismos internacionais como o Banco mundial, OCDE e UNESCO ao empresariado industrial e financeiro, como a CNI, SENAI, SESI, Gerdau, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Instituto Unibanco, Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna e Instituto HSBC, se fomenta um modelo de Ensino Médio instituído como política educacional pelo Estado brasileiro, que preza pelos saberes e conhecimentos que desenvolvem habilidades e competências para ser produtivo e ideologicamente subordinado aos imperativos do mercado.

A ênfase na formação flexível dos conhecimentos que se atrela à flexibilização laboral das relações de produção no capitalismo; a educação para as competências úteis às exigências do mercado e da dinâmica de uma sociedade conectada às tecnologias; a introdução precoce da formação técnica e profissional para preparar força de trabalho; o estabelecimento do profissional com notório saber que precariza ainda mais a educação e a regulamentação do ensino à distância, são exemplos do que reveste a política do Ensino Médio pensada e dirigida pelo empresariado.

Esses elementos postos na contrarreforma do Ensino Médio revelam a busca para alavancar os interesses empresariais a partir de um currículo flexível, instrumental, produtivo e dual, direcionado, sobretudo, para a formação da juventude da classe trabalhadora, que é a que frequenta e depende da educação pública predominantemente.

Além disso, o novo Ensino Médio intensifica o educar dos jovens para o mundo laboral onde impera a precarização. Essa tendência se expressa na dinâmica atual do trabalho no capitalismo, que apresenta a maximização das modalidades de trabalho menos rígidas, padronizadas e regulamentadas e mais parciais, temporárias, informais e precárias, de modo que reestruturam as relações laborais, com a finalidade de “disfarçar” ou “suavizar” as formas de exploração do trabalhador nesse conjunto de atividades flexíveis. Que permitem, concomitantemente, ampliar o processo de acumulação do capital via extração de mais-valor pela força de trabalho mais adaptada, subordinada e flexibilizada.

A contrarreforma do Ensino Médio, nesse sentido, acaba contribuindo incisivamente para essa lógica flexível e produtiva do capitalismo, atuando na formação do trabalhador para as relações flexíveis e precárias que configura o mercado na contemporaneidade.

Assim, a normatização que rege a atual política do Ensino Médio se sustenta por um:

a) *sentido político*: quando sua formulação e implementação decorre de um processo antidemocrático e autoritário, expresso por Medida Provisória no governo de Temer;

b) *sentido econômico*: quando expõe uma reformulação que se adequa aos interesses privatistas e empresariais, buscando alimentar uma educação alinhada à ideologia das competências, do empreendedorismo, da flexibilidade do conhecimento afeiçoada à flexibilidade produtiva e da conectividade ao mundo digital na lógica do capitalismo;

c) *sentido pedagógico*: pautado, por exemplo, numa reorganização curricular que inviabiliza o acesso às diversas áreas do conhecimento, da entrada do itinerário técnico-profissional e da ampliação da carga horária sem aumento de recursos para a educação;

d) *sentido social*: quando tenciona para o aprofundamento da dualidade educacional ao estabelecer um currículo fragmentado e desigual que atinge, sobretudo, a juventude da classe trabalhadora.

Como posto anteriormente, a contrarreforma do Ensino Médio aprofunda a dualidade educacional, que no Brasil é histórica e vem sendo reproduzida, principalmente, nessa etapa do ensino. No novo Ensino Médio, a fragmentação do currículo na oferta dos itinerários formativos, privilegiando os conhecimentos da Língua Portuguesa e da Matemática em detrimento de outras áreas; a entrada precoce da formação técnica e profissional e o fomento à educação à distância nas atividades escolares fazem parte dos aspectos que caracterizam a dualidade educacional. Que reforça um currículo que fragmenta e exclui as diversas possibilidades formativas para os jovens da classe trabalhadora, de modo mais amplo e completo, não permitindo oportunidades de trajetórias formativas para além do saber fazer.

O que acaba ocorrendo, a partir das proposições da atual política para o Ensino Médio, é que os jovens da classe trabalhadora que em sua maioria estão na rede pública, têm cada vez menos a possibilidade de receber um tipo de educação mais qualificada que permita não só o saber fazer, mas também o saber pensar. Formação esta, mais complexa e ampla, na qual os jovens das classes dominantes continuarão sendo estimulados e preparados para receber desde cedo.

É importante resgatar que a contrarreforma do Ensino Médio foi pensada e dirigida pelos interesses de classe de grupos empresariais que compõem o Movimento TPE, envolvendo instituições do setor financeiro e produtivo como apontamos anteriormente. Bem

como, abarca os organismos internacionais que vem definindo para a América Latina, projetos e políticas educacionais que caminhem rumo ao desenvolvimento social, porém, esta lógica de desenvolvimento para os países da região mediante a educação, coaduna com as exigências do mercado capitalista dos países imperialistas impostas aos países latino-americanos.

Banco Mundial, UNESCO, Fundação Bradesco, Gerdau, Instituto Unibanco, CNI, Sistema S, entre outros grupos privados do campo industrial e financeiro, foram os sujeitos econômicos e ideológicos que tomaram a frente na definição do novo currículo do Ensino Médio, com o apoio do MEC e do CONSED.

Os professores, pesquisadores da área, estudantes do Ensino Médio e movimentos educacionais que vem fazendo o debate dessa etapa da educação no Brasil, não foram os sujeitos protagonistas para discutir, pensar e propor um modelo de Ensino Médio. Que pudesse, assim, se alinhar à realidade educacional brasileira e suas demandas, atentando-se a um projeto de educação que permitisse ampliar as oportunidades educacionais, principalmente para a juventude da classe trabalhadora.

Vale destacar, que no período em que a contrarreforma do Ensino Médio foi instituída no governo ultraliberal de Temer, também foram estabelecidas contrarreformas que atacam os direitos sociais e as condições de vida dos trabalhadores, como a Lei nº 13.467/2017 da contrarreforma trabalhista e a contrarreforma da previdência PEC nº 287/2016. Nesse cenário, foram produzidas ações e estratégias políticas que criaram um movimento de resistência e luta contra os desmontes que vinham sendo perpetrados pelo governo.

Com destaque principal nas ocupações estudantis, em 2016, dirigidas por estudantes secundaristas e universitários, nas quais somaram forças para lutar não só contra a Medida Provisória nº 746/2016 do Ensino Médio, mas contra a PEC do teto dos gastos públicos e a contrarreforma trabalhista e da previdência. Além da realização de manifestações, paralisações e greves feitas pelos estudantes, professores, movimentos sociais, grupos políticos e outros segmentos do funcionalismo público.

O presente estudo nos revela questões essenciais para compreender a educação na atualidade histórica, considerando a totalidade social e as relações sociais de classe que se tornam cada vez mais vivas e não superadas em nosso tempo. Falar em educação num sistema de produção capitalista requer falar de determinantes que influenciam a forma como se organiza e se concebe os processos educativos, portanto, pressupõe falar de classe social, luta de classes, exploração, classe trabalhadora entre outras categorias que fazem parte da materialidade social e que repercutem na esfera educativa.

Nesse sentido, é pertinente salientar que o Ensino Médio do modo como se tem hoje, a partir dessa política empresarial e de interesses classistas, instituída na Lei nº 13.415/2017, traz impactos severos na formação da juventude brasileira, especialmente, para a classe trabalhadora. Assim, a contrarreforma dessa etapa do ensino reproduz e intensifica a dualidade educacional, com formações distintas a partir da origem de classe dos jovens. Que na atualidade das relações de produção pautadas no caráter da flexibilidade, se reconfigura e apresenta características ainda mais complexas e alinhadas às novas dinâmicas do capitalismo, mas que continua mantendo intacta a dualidade educativa que é estrutural na sociedade brasileira.

A questão aqui posta não é da defesa da continuidade do modelo antigo de Ensino Médio, com todas as suas lacunas e limites. A questão que se coloca, na qual muitos pesquisadores da área de política educacional ao longo dos anos vêm debatendo, pesquisando e formulando, se trata da defesa de um Ensino Médio seguido por outra lógica que caminhe no sentido contrário a qualquer concepção privatista e empresarial, que atribui à educação o papel de mercadoria para ser vendida e lucrada e que se distancia de uma perspectiva de formação humana, ampla e transformadora.

Assim, o modelo de Ensino Médio, no qual se deve pensar e defender, deve ser alinhado a um projeto de educação que ande lado a lado com o projeto de transformação social. Que busca na educação, o caminho para uma formação omnilateral, desenvolvendo nos indivíduos todas as suas potencialidades e capacidades para intervir no meio social e transformá-lo radicalmente.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Ludmila Gosthek. Uberização do trabalho: subsunção real da viração. **Passa palavra**. 19/02/2017. Disponível em: <https://passapalavra.info/2017/02/110685/>. Acesso em: 21 jul. 2020

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr., 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>. Acesso em: 22 out. 2020.

ADRIÃO, Theresa. Sobre a incidência do setor privado nas redes estaduais de ensino no Brasil: até onde os dados chagaram e o que se toma por fazer. In: GARCIA, Teise; ADRIÃO, Theresa. (Orgs.). **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)**. Curitiba: CRV, 2018. p. 73-86.

ADRIÃO, Theresa; KANNO, Danilo. Oferta da educação básica: estudo de matrículas públicas e privadas entre 2005-2015. In: GARCIA, Teise; ADRIÃO, Theresa. (Orgs.). **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)**. Curitiba: CRV, 2018. p. 21-30.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Relato de resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22.

ALMEIDA, Cairo Lima Oliveira. **Contrarreforma do Ensino Médio: ações do empresariado para a educação da classe trabalhadora**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

AMORIM, Maria Gorete; SANTOS, Maria Escolástica. O caráter de classe da Reforma do Ensino Médio. **Arma da Crítica**, Fortaleza, v. 6, n. 7, p. 128-141, dez., 2016.

ANDRÉ, Tamara Cardoso. Reforma do Ensino Médio: desobrigação do Estado? **Olhares**, Guarulhos, v. 6, n. 1, p. 130-145, mai., 2018. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/724/271>. Acesso em: 30 out. 2020.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. A Reforma do Ensino Médio do governo Temer, a Educação Básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **HOLOS**, Natal, ano 34, v. 8, p. 219-232, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065/pdf>. Acesso em: 17 jul. 2019.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Ensino Médio brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 107-122, out./dez., 2019. Disponível em:

<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13051/7099#>. Acesso em: 26 ago. 2020.

BEZERRA, Vinicius; ARAÚJO, Carla Maluf. A Reforma do Ensino Médio – privatização da política educacional. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 603-618, jul./dez., 2017.

Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/779/pdf>. Acesso em: 11 ago. 2019.

BOMFIM, Manoel. **A América Latina: males de origem**. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 1905.

BOUTIN, Aldimara Catarina; FLACH, Simone de Fátima. O movimento de ocupações de escolas públicas e suas contribuições para a emancipação humana. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 429-446, mai./ago., 2017. Disponível em:

<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/45756/24713>. Acesso em: 08 set. 2020.

BRASIL. **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. Brasília, DF: Presidência da República, [2004].

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 01 mai. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6.840, de 27 de novembro de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2013]. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+-PL+6840/2013. Acesso em: 07 out. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746impressao.htm. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a

Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 3/2018**. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2018a]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102311-pceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 mai. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2018b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018c.

BRASIL. **Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Brasília, DF: Diário Oficial da União, [2018d]. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216. Acesso em: 03 jun. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 1024, de 4 de outubro de 2018**. Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, instituída pela Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018. Brasília, DF: Diário Oficial da União, [2018e]. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/44100315. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 21, de 14 de novembro de 2018**. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, a escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Novo Ensino Médio e a realização da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Diário Oficial da União, [2018f]. Disponível em: http://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/50484140/do1-2018-11-16-resolucao-n-21-de-14-de-novembro-de-2018-50483879. Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF: Diário Oficial da União, [2019]. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 22 mai. 2020.

CAETANO, Maria Raquel. As reformas educacionais, o novo ensino médio e a gestão para resultados – ofensiva empresarial? **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, SP, v. 29, n. 1, p. 204-220, jan./abr., 2018. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5811>. Acesso em: 23 dez. 2020.

CARVALHO, Marcio Bernardes de. **Juventude, ensino médio e trabalho**: função social do ensino médio, uma análise crítica. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, 2017.

CARVALHO, Maria Elisian de. **O trabalho como fundamento para a formação no ensino médio**: uma análise onto-histórica. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2015.

CAÚ, José Nildo Alves. **A juventude do curso técnico integrado em agropecuária do IFPE**: desejos, expectativas e experiências vivenciadas para construção dos seus projetos de vida. 2017. Tese. (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: atalho para o passado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00373.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 291-306, mai./ago., 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407/53884>. Acesso em: 04 set. 2020.

DUARTE, Rita; DERISSO, José. A reforma neoliberal do Ensino Médio e a gradual descaracterização da escola. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 132-141, ago., 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21857/14887>. Acesso em: 20 jun. 2019.

ESTEVÃO, Larissa dos Santos. **Imperialismo e políticas educacionais para o ensino médio no Brasil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr./jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00293.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

FERRETTI, Celso João. A Reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0025.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2019.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2020.

FILHO, Edson; LOPES, Vânia; IORA, Jacob. Os reformadores empresariais e o Ensino Médio no Brasil: interesses e projetos em disputa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 2, p. 159-170, abr., 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/33157>. Acesso em: 23 dez. 2020.

FONTES, Virgínia. Formação dos trabalhadores e luta de classes. **Trabalho necessário**, Niterói/RJ, v. 14, n. 25, p. 13-24, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/9618>. Acesso em: 11 set. 2020.

FONTES, Virgínia. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. **Marx e o Marxismo**, v. 5, n. 8, p.45-67, jan./jun., 2017. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/220>. Acesso em: 11 ago. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun., 2014. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594/8857>. Acesso em: 24 jun. 2020.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relação entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 13, n. 20, p. 206-233, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8619>. Acesso em: 25 out. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.

32, n. 116, p. 619-638, jul./set., 2011. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a02v32n116.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 65-76, dez., 2014. Disponível em:
<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13088/9294>. Acesso em: 13 out. 2020.

GONTIJO, José Romero Machado. **Reforma do Ensino Médio: aspectos pedagógicos, formativos, legais e perspectivas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberaba, 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GROPPO, Luís Antonio; SILVEIRA, Isabella Batista. Juventude, classe social e política: reflexões teóricas inspiradas pelo movimento das ocupações estudantis no Brasil. **Argum**, Vitória, v. 12, n. 1, p. 7-21, jan./abr., 2020. Disponível em:
<https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/30125/69>. Acesso em: 08 set. 2020.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A lei nº 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 579-598, jul./set., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v28n108/1809-4465-ensaio-S0104-40362020002802266.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em:
<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais – Uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em:
<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em:
https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 21 jul. 2020.

INEP. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em:
<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/RELAT%C3%93RIO+DO+SEGUNDO+CICLO+DE+MONITORAMENTO+DAS+METAS+DO+PNE+2018/9a039877-34a5-4e6a-bcfd-ce93936d7e60?version=1.17>. Acesso em: 10 out. 2019.

JUNG, Carine Ane. **“O que se ouve”, “O que se diz”, por que se diz? Classe trabalhadora e formação escolar de nível médio**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2014.

KOEPSEL, Eliana Claudia Navarro. **Políticas do Ensino Médio e a formação profissional técnica de nível médio no Brasil: do trabalhador-cidadão a juventudes**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n126/02.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2019.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun., 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757/pdf>. Acesso em: 23 set. 2020.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

KUENZER, Acácia Zeneida. Sistema educacional e a formação dos trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio flexível. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 57-66, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v25n1/1413-8123-csc-25-01-0057.pdf>. Acesso em: 23 set. 2020.

LAMOSA, Rodrigo. A Pedagogia Política do Agronegócio no Brasil. In: REBUÁ, Eduardo; SILVA, Pedro. **Educação e filosofia da práxis: reflexões de início de século**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2016. p. 80-93.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A Reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-25, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230058.pdf>. Acesso em: 28 set. 2019.

LIRA, Jailton de Souza; SANTOS, Sayarah Carol Mesquita dos Santos. Qualificação profissional e as políticas educacionais para a juventude no Brasil. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 497-516, set./dez., 2019. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/4478>. Acesso em: 26 out. 2020.

LOPES, Christiani; BORTOLOTO, Claudimara; ALMEIDA, Shiderlene. Ensino Médio: trajetória histórica e dualidade educacional presente nas diferentes reformas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 555-581, mai./ago., 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n2p555/pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma ou revolução?** 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013. V. 1.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Navegando, 2011.

MELO, Adriana Almeida; SOUSA, Flávio Bezerra de. A agenda do mercado e a educação no governo Temer. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 25-36, ago., 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21619>. Acesso em: 11 dez. 2020.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais curriculares para a elaboração de itinerários formativos**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/DCEIF.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio – documento orientador da Portaria nº 649/2018**. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/documento-orientador.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guia de implementação do novo Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018c. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/Guia.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. O Ensino Médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 405-429, abr./jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00405.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

MOTTA, Vânia Cardoso da; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, p. 1-13, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100950&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 dez. 2020.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2019.

MOTTA, Vânia Cardoso da; LEHER, Roberto; GAWRYSZEWSKI, Bruno. A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora. **SER Social**, Brasília, v. 20, n. 43, p. 310-328, jul./dez., 2018. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/18862/17577. Acesso em: 29 set. 2020.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite. A reforma do Ensino Médio – regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun., 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760/pdf#>. Acesso em: 11 dez. 2020.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NOMERIANO, Aline Soares; NATIVIDADE, Simone. As políticas públicas educacionais brasileiras sob o avanço do ataque neoliberal na atualidade. In: DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; SILVA, Maria da Conceição Valença. (Org.). **Políticas públicas em educação: episteme e práticas**. Curitiba: CRV, 2017. p. 43-58.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: unitário ou uniforme? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 121-142, jan./mar., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0121.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, set./dez., 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/5660>. Acesso em: 10 ago. 2020.

OLIVEIRA, Ramon de. O Ensino Médio e a inserção juvenil no mercado de trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 79-98, jan./abr., 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v16n1/1678-1007-tes-16-01-0079.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação – Projetos em disputa? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez., 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/584/658>. Acesso em: 08 dez. 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 35-56, jan./abr., 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/93094/52791>. Acesso em: 04 set. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no “estado de exceção”. **Revista Nova Paideia**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 2-11, jan./jun., 2019. Disponível em: <http://novapaideia.org/ojs/ojs-2.4.8-3/index.php/RIEP/article/view/19/39>. Acesso em: 22 abr. 2020

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, n. 46, p. 26-47, jul./dez., 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334662208_RESISTIR_E_PRECISO_FAZER_NA_O_E_PRECISO_AS_CONTRARREFORMAS_DO_ENSINO_MEDIO_NO_BRASIL. Acesso em: 04 fev. 2020.

RIBEIRO, Rejane Arruda; PULINO, Lúcia Helena. Outubro, 2016, Brasil - As ocupações de escolas brasileiras da rede pública pelos secundaristas: contextualização e caracterização. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 19, n. 45, p. 286-300, mai./ago., 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v19n45/v19n45a11.pdf>. Acesso em: 06 set. 2020.

RODRIGUES, Mariana Costa. **Juventudes, escolarização e projetos futuros**: narrativas de jovens alunos/as do ensino médio de uma escola pública de Maceió. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, 2018.

ROSSO, Sadil Dal. **O ardil da flexibilidade**: os trabalhadores e a teoria do valor. São Paulo: Boitempo, 2017.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 717-799, jul./set., 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782013000300011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16 set. 2020.

SABBI, Volmir. **Políticas educacionais no Brasil**: a dualidade educacional nas trajetórias de escolarização e profissionalização. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

SANTOS, Dayanna; CARVALHO, Edson; OLIVEIRA, Eudiane. O Ensino Médio Brasileiro e a lei nº 13.415/2017 em tempos de neoliberalismo: formação para emancipação ou formação para o mercado? **e-Moisacos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 19, p. 108-131, set./dez., 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-moisacos/article/view/46491/31736>. Acesso em: 24 jun. 2020.

SANTOS, Deribaldo. **Educação e precarização profissionalizante**: crítica à integração da escola com o mercado. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

SANTOS, Íkaro de Paula. **O desenho institucional e a expansão dos Institutos Federais como sínteses das disputas estabelecidas pelo bloco do poder no governo Lula**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

SANTOS, James Pereira. **Políticas curriculares para o Ensino Médio – confrontando perspectivas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, 2018.

SANTOS, Sayarah Carol Mesquita dos; SILVA, Katharine Ninive. A dualidade educacional no Ensino Médio brasileiro (2004-2018). **Revista Brasileira do Ensino Médio**, Ipojuca, v. 3, p. 45-59, 2020. Disponível em: <https://phprbraem.com.br/ojs/index.php/RBRAEM/article/view/31>. Acesso em: 21 out. 2020.

SANTOS, Shilton Roque dos; AZEVEDO, Marcio Adriano. A contrarreforma do Ensino Médio e os rumos da Educação Profissional no Brasil. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 20, p. 78-95, jul./dez., 2018. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/46690/1/2018_art_srsantosmaazevedo.pdf. Acesso em: 04 dez. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo**. 32. ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 12, n. 34, p. 152-180, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2019.

SAVIANI, Dermeval. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnismo (1991-2001). In: SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez., 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 24 out. 2020.

SCHULTZ, Theodore W. Fatores econômicos da educação. In: SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. p. 16-35.

SEMINÁRIO DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL NO ENSINO MÉDIO, 2018, Brasília. **[Anais]**. Brasília: Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC) e Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação, 2018.

SILVA, Élido Santiago da; SILVA, Gilmar Pereira. Empobrecimento do Ensino Médio e fortalecimento da dualidade educacional: percurso histórico, instrumentalização e fragmentação. In: RODRIGUES, Doriedson S. et al. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado na**

Amazônia: entre o investido e o desinvestido. Cametá, PA: Editora do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, 2020. p. 119-138.

SILVA, Katharine Ninive Pinto. Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular: o que há de “novo” no velho dualismo educacional brasileiro. In: CARVALHO, Soraia de. (Org.) **Contrarreformas na educação e lutas estudantis**. Curitiba: CRV, 2020. p. 67-82.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Direito à educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 9, n. 17, p. 61-74, ago./dez., 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/41441/28132>. Acesso em: 13 jul. 2020.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Ensino médio. In: OLIVEIRA, João; GOUVEIA, Andrea; ARAÚJO, Heleno. (Orgs.). **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Brasília: ANPAE, 2018. p. 15-17.

SILVA, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Rosangela Gonçalves. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sentidos e significados da experiência escolar**. Curitiba: UPR/Setor de Educação, 2016.

SILVA, Mônica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do Ensino Médio – pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun., 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769/721>. Acesso em: 13 mai. 2020.

SILVA, Pedro. Movimento Todos pela Educação (TPE): intelectual orgânico do empresariado brasileiro. In: REBUÁ, Eduardo; SILVA, Pedro. **Educação e filosofia da práxis: reflexões de início de século**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2016. p. 94-112.

SILVEIRA, Everton de Paula. **Condicionantes sócio-históricas das políticas públicas no Ensino Médio: entre o profissional e o propedêutico**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2014.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação: da expressão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital**. 2. ed. São Paulo: Ideias & Letras, 2010.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, mai./ago., 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em: 25 out. 2020.

VENCO, Selma. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, p. 1-17, mai., 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-311X2019000503003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 jul. 2020.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez., 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2020.