



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MAICON DONIZETE ANDRADE SILVA

**O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E A QUESTÃO DO TRABALHO E DO
CONHECIMENTO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: DO PREDOMÍNIO DA
TECNOCRACIA À RESTAURAÇÃO DA CRÍTICA ONTOLÓGICA**

FORTALEZA

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MAICON DONIZETE ANDRADE SILVA

O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E A QUESTÃO DO TRABALHO E DO
CONHECIMENTO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: DO PREDOMÍNIO DA
TECNOCRACIA À RESTAURAÇÃO DA CRÍTICA ONTOLÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Osterne Nonato Maia Filho.

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S581e Silva, Maicon Donizete Andrade.
O ensino médio no Brasil e a questão do trabalho e do conhecimento na sociedade contemporânea : do predomínio da tecnocracia à restauração da crítica ontológica / Maicon Donizete Andrade Silva. – 2019. 174 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2019.
Orientação: Prof. Dr. Osterne Nonato Maia Filho.
1. Ensino Médio. 2. Tecnocracia. 3. Crítica Ontológica. I. Título.

CDD 370

MAICON DONIZETE ANDRADE SILVA

O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E A QUESTÃO DO TRABALHO E DO
CONHECIMENTO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: DO PREDOMÍNIO DA
TECNOCRACIA À RESTAURAÇÃO DA CRÍTICA ONTOLÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 31/05/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Osterne Nonato Maia Filho (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Hamilton Viana Chaves
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

Prof.^a Dra. Maria das Dores Mendes Segundo
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

À minha família, símbolo de simplicidade, unidade e superação, por ser a referência fundamental na minha construção como sujeito e cidadão.

Aos educadores e às educadoras que acreditam no poder emancipatório da educação; homens e mulheres que se dedicam ao ofício de ensinar, imortalizando sua existência através daqueles e daquelas que passam por suas mãos e por seus corações.

Ao Instituto dos Irmãos Maristas, que me acolheu como irmão e membro entre os filhos de Champagnat, assumindo a missão de educar e de evangelizar crianças e jovens.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por conceder-me o dom da vida e a saúde necessária para viver a minha missão de educar e de transformar vidas por meio de uma práxis impregnada de amor.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, em especial da Linha Marxismo, Educação e Luta de Classes, por me ajudarem a cultivar a consciência crítica e a busca por uma sociedade emancipada.

Ao professor Osterne Nonato Maia Filho, meu orientador, pela sua exemplar humanidade e pela capacidade de me estimular no exercício crítico e no aprimoramento de minha autonomia intelectual.

Aos professores Hamilton Viana, Maria das Dores e Susana Jimenez, que compuseram as bancas de qualificação e de defesa, pelo testemunho de educadores que são para mim e pela capacidade de me auxiliar no aprimoramento da pesquisa.

Aos professores Luís Távora, Jackeline Rabelo, Maurilene do Carmo, Valdemarin Coelho, Rozimar Machado, Juraci Cavalcante e Eneias Arrais Neto por toda a atenção, cuidado, amizade e estímulo compartilhados ao longo do caminho. Como exemplos de grandes intelectuais da educação, comprometidos com as lutas da classe trabalhadora, ajudaram-me a fortalecer o espírito revolucionário e o amor pela arte de educar.

Aos Maristas de Champagnat, Irmãos, educadores, educandos, leigos e amigos, que, num grande espírito de família, temos vivenciado a missão educativa marista e o seu propósito de transformar a vida de crianças e jovens por meio de uma educação cristã e humanizadora.

Finalmente, às tantas pessoas que fizeram e fazem parte da minha vida, especialmente aquelas que me cativaram com sua simplicidade e com o brilho no olhar, ajudando-me a ser uma pessoa melhor e mais humanizada.

Enquanto a sociedade feliz não chega, que haja pelo menos fragmentos de futuro em que a alegria é servida como sacramento, para que as crianças aprendam que o mundo pode ser diferente. Que a escola, ela mesma, seja um fragmento de futuro (Rubem Alves).

RESUMO

Este estudo procura refletir sobre o Ensino Médio no Brasil e a questão do trabalho e do conhecimento na sociedade contemporânea, notadamente marcada pelo predomínio da tecnocracia. Tomando o materialismo histórico-dialético como referencial teórico-metodológico, busca-se traçar um caminho que parte do princípio da totalidade dos fatos sociais e da história, para a compreensão do fenômeno estudado, analisando-o em seus fundamentos ontológicos a partir da crítica marxista. Tendo o Ensino Médio como objeto de estudo, esta pesquisa nasce a partir de uma percepção crítica acerca do cenário social, político, econômico e educacional brasileiro atual, no qual se percebe uma crescente influência dos mecanismos de gerenciamento e controle advindos do capitalismo globalizado, geradores de uma sociedade regida pela lógica produtivista do mercado neoliberal. A pesquisa apresenta a educação brasileira dentro de seu contexto histórico e estabelece um estudo comparativo do Ensino Médio no Brasil e em outros países do mundo, situando-os no contexto do dualismo estrutural que caracteriza o complexo da educação na atualidade. Nesse percurso, faz-se uma análise crítica em relação à chamada sociedade tecnocrática, cuja lógica é regida pela racionalidade produtivista do neotecnicismo, agudizando o processo de mercantilização do ensino. É nessa perspectiva que se denunciam os impactos da teoria do capital humano e da sociedade do conhecimento sobre os processos educativos no Ensino Médio, reforçando o dualismo estrutural e a vinculação das forças produtivas aos interesses da classe social dominante, os burgueses, impedindo que a escola cumpra sua função social, mantendo-a atrelada às práticas de reprodução social. Por isso, desde o prisma da crítica marxista, busca-se analisar a atuação e os impactos dos organismos multilaterais e do Programa de Educação para Todos na educação nacional. Finalmente, ao apresentar os fundamentos da crítica ontológica, busca-se resgatar a centralidade da categoria do trabalho, em Marx, para análise das relações de produção, estabelecendo uma crítica ao capital em crise, ao modelo tecnocrático de desenvolvimento e ao processo de mercantilização do ensino, apresentando caminhos e possibilidades para a prática educativa numa perspectiva emancipatória.

Palavras-chave: Ensino Médio. Tecnocracia. Crítica Ontológica.

RESUMEN

Este estudio busca reflexionar sobre la Enseñanza Media en Brasil y la cuestión del trabajo y del conocimiento en la sociedad contemporánea, notadamente marcada por el predominio de la tecnocracia. Tomando el materialismo histórico-dialéctico como referencial teórico-metodológico, se busca trazar un camino que parte del principio de la totalidad de los hechos sociales y de la historia, para la comprensión del fenómeno estudiado, analizándolo en sus fundamentos ontológicos desde la crítica marxista. La investigación nace a partir de una percepción crítica acerca del escenario social, político, económico y educativo brasileño actual, en el cual se percibe una creciente influencia de los mecanismos de gestión y control provenientes del capitalismo globalizado, generadores de una sociedad regida por la lógica productivista del mercado neoliberal. La investigación presenta la educación brasileña dentro de su contexto histórico y establece un estudio comparativo de la Enseñanza Media en Brasil y en otros países del mundo, situándolos en el contexto del dualismo estructural que caracteriza el complejo de la educación en la actualidad. En este recorrido, se hace un análisis crítico en relación a la llamada sociedad tecnocrática, cuya lógica se rige por la racionalidad productivista del neotecnicismo, agudizando el proceso de mercantilización de la enseñanza. En esta perspectiva se denuncian los impactos de la teoría del capital humano y de la sociedad del conocimiento, sobre los procesos educativos en la Enseñanza Media, reforzando el dualismo estructural y la vinculación de las fuerzas productivas a los intereses de la clase social dominante, los burgueses, impidiendo que la escuela cumpla su función social, manteniéndola vinculada a las prácticas de reproducción social. Por eso, desde el prisma de la crítica marxista, se busca analizar la actuación y los impactos de los organismos multilaterales y del Programa de Educación para Todos en la educación nacional. Finalmente, al presentar los fundamentos de la crítica ontológica, se busca rescatar la centralidad de la categoría del trabajo en Marx, para el análisis de las relaciones de producción, estableciendo una crítica al capital en crisis, al modelo tecnocrático de desarrollo y al proceso de mercantilización de la enseñanza, presentando los caminos y posibilidades para la práctica educativa en una perspectiva emancipatoria.

Palabras clave: Enseñanza Media. Tecnocracia. Crítica Ontológica.

LISTA DE GRÁFIOS, FIGURAS E TABELAS

Gráfico 1 – Taxa de Conclusão do Ensino Médio aos 19 anos (2007-2013)	28
Tabela 1: Conclusão do Ensino Médio na idade considerada própria (2001-2014).....	28
Gráfico 2: Jovens de 15 a 17 anos na escola e matriculados no Ensino Médio.....	47
Gráfico 3: Taxa de conclusão do Ensino Médio na idade própria (19 anos)	48
Tabela 2: Jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio (Estados e Regiões).....	49
Figura 1: Taxas de conclusão do Ensino Médio por estado da federação	49
Gráfico 4: Alunos que não concluíram/abandonaram o EM 3 anos após o ingresso.....	74
Gráfico 5: Alunos que não concluíram/abandonaram o EM 5 anos após o ingresso	75

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CF – Constituição Federal

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

EPT – Educação para Todos

ESO - Educação Secundária Obrigatória

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

MP – Medida Provisória

MEC – Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAR - Plano de Ações Articuladas

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEM - Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROEF - Programa de Expansão da Educação Profissional

RMGEPT - Relatório de Monitoramento Global do Educação para Todos

SNE – Sistema Nacional de Educação

TCH – Teoria do Capital Humano

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 O ENSINO MÉDIO: OS PERCALÇOS DA EDUCAÇÃO SECUNDARISTA NO BRASIL.....	25
2.1 Uma análise histórica do Ensino Médio no Brasil	25
2.2 Ensino Médio: o gargalo da educação brasileira, entre crises e reformas	46
2.3 Uma análise comparativa do Ensino Médio no Brasil e no mundo e os rumos da profissionalização tecnicista.....	60
3 OS IMPACTOS DO MODELO TECNOCRÁTICO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	80
3.1 O currículo e a gestão sob o imperativo tecnocrático: campos de formação e de disputa ideológica	80
3.2 A Reforma no Ensino Médio e as indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais à nova Base Nacional Comum Curricular: emancipação do sujeito ou reprodução para o mercado?....	93
3.3 O Ensino Médio em face da teoria do capital humano e do modelo tecnocrático de educação no contexto da sociedade do conhecimento	104
4 ENSINO MÉDIO: DO PREDOMÍNIO DA TECNOCRACIA À RESTAURAÇÃO DA CRÍTICA ONTOLÓGICA.....	120
4.1 O Ensino Médio no contexto do dualismo estrutural: a dicotomia entre o ensino propedêutico e profissionalizante em face predomínio da tecnocracia	120
4.2 A educação brasileira no contexto da crise do capital: da fetichização da mercadoria à mercantilização do ensino	132
4.3 A restauração da crítica ontológica, a centralidade do trabalho e suas implicações à formação no Ensino Médio	145
5 CONCLUSÃO.....	160
REFERÊNCIAS.....	166

1 INTRODUÇÃO

“A função da educação é ensinar a pessoa a pensar intensamente e a pensar criticamente. Inteligência mais caráter - esse é o objetivo da verdadeira educação” (Martin Luther King Jr.). As palavras de Luther King convocam-nos a refletir sobre o papel da educação no mundo de hoje. Ensinar a pensar intensa e criticamente, mais do que simplesmente reproduzir conhecimentos, talvez seja o grande legado da educação à humanidade, o que permite ao ser humano a capacidade de entender-se como ser social, capaz de transformar-se a si mesmo e o mundo à sua volta.

Ao pensar e agir de forma crítica, o homem tende a assumir sua condição de sujeito e de motor da história, propulsor de transformação. Daí se entendem as palavras de Marx, quando afirmou que *“as revoluções são a locomotiva da história”*. Significa dizer que o ser humano é revolucionário por essência. E cabe a ele usar dessa sua capacidade para *“superar o estado atual das coisas” (MARX; ENGELS, 2002, p. 32)* e construir uma nova ordem social. Nesse sentido, pensar educação no contexto contemporâneo, com todas as contradições históricas advindas do capitalismo, é entender o lugar da revolução na transformação do mundo e da humanidade, para além das imposições e dos aportes segregacionistas que sustentam a ordem estabelecida pelo capital.

O presente estudo trata sobre a educação brasileira no mundo contemporâneo, destacando o específico do Ensino Médio e os desafios históricos enfrentados por esse nível de ensino, que marca a transição dos indivíduos para o ensino superior e o mercado de trabalho. Esta pesquisa, intitulada *“O Ensino Médio no Brasil e a questão do trabalho e do conhecimento na sociedade contemporânea: do predomínio da tecnocracia à restauração da crítica ontológica”*, tem como objetivo central compreender o modo como o Ensino Médio tem se situado em nosso país ao longo da história e em nossos dias, analisando as repercussões da chamada sociedade tecnocrática, sobre essa etapa da educação básica e sua consequente relação com o mundo do trabalho. É sobre tal problemática que essa pesquisa se desenvolve.

Ao entender que as relações sociais são inteiramente interligadas às forças produtivas, busca-se desvelar os nefastos impactos do sistema capitalista sobre a organização social, sobre o complexo da educação e suas mediações. Por isso, de forma mais específica pretendemos: compreender os desafios enfrentados pelo Ensino Médio ao longo da história brasileira, no que toca sua identidade, sua finalidade e sua função; averiguar os impactos do modelo tecnocrático sobre a educação e a incidência dos organismos multilaterais a serviço do capitalismo; analisar

o Ensino Médio no contexto do dualismo estrutural e da mercantilização do ensino, resgatando a centralidade do trabalho na crítica ontológica e o papel emancipatório da educação.

Tendo o Ensino Médio como objeto de estudo, esta pesquisa nasce a partir de uma percepção crítica a respeito do cenário social, político, econômico e educacional brasileiro atual, no qual se percebe uma crescente influência dos mecanismos de gerenciamento e controle advindos do capitalismo globalizado, geradores de uma sociedade regida pela lógica produtivista do mercado neoliberal, que privilegia e fortalece as classes abastadas, e que perpetua a condição de marginalização dos trabalhadores. Entende-se que nisso se configura a chamada sociedade tecnocrática, cuja configuração social é regida pela lógica da racionalidade produtivista do neotecnicismo, na qual a educação se torna mercadoria que se enquadra no prisma da mercantilização do ensino.

Para garantirmos a natureza epistemológica da pesquisa, que se centra na dialética marxista, tomamos a categoria da totalidade como fundamento para compreensão e análise crítica do objeto em questão, o Ensino Médio. Nesse sentido, entendemos que o materialismo histórico-dialético, como método marxista de análise da realidade, permite-nos a apropriação da totalidade dos fatos sociais e da história, para a compreensão do objeto. É desde esse entendimento que essa reflexão deseja resgatar os fundamentos da crítica ontológica, para analisar as relações de produção e o complexo da educação. Não há dúvidas de que o Ensino Médio é o nível de ensino que mais sofre esses impactos, especialmente por estar estreitamente relacionado às forças produtivas direcionadas ao suprimento das demandas do mercado de trabalho.

Para tanto, procura recuperar a categoria trabalho como elemento fundante do ser social, que existe em função do processo de hominização e de humanização do ser humano, tendo em vista sua emancipação e sua realização como indivíduo. Nesse sentido, ao criticar a força com que o poder ideológico do capitalismo tem exercido na sociedade contemporânea, gerando profundos impactos sobre a educação e submetendo-a aos interesses dos organismos internacionais, buscamos fazer um recorte no Ensino Médio no Brasil, apontando as consequências do dualismo estrutural que caracteriza essa etapa da educação básica, o que tem reforçado e agudizado os antagonismos sociais que historicamente marcam a sociedade brasileira.

Para uma correta compreensão do materialismo histórico-dialético, é fundamental entendermos as categorias que dão sustentação a esse método. Em sua obra “Introdução ao estudo do Método em Marx”, José Paulo Netto (2011), demonstra-nos que três são as categorias

teórico-metodológicas nucleares no pensamento de Marx: a totalidade, a contradição e a mediação. De acordo com o autor, a primeira se caracteriza pela união dos complexos sociais estabelecidos na sociedade; uma totalidade dinâmica que se articula com a categoria da contradição, fruto da constante transformação da sociedade, que é dinâmica. Por último, a categoria da mediação, demonstra que as relações estabelecidas são mediadas pela estrutura da totalidade. Desde essa perspectiva, entende-se que a totalidade é parte do movimento dialético que constitui o ser social, uma vez que implica a contradição e é fruto das mediações com a realidade.

Marx não entende a totalidade como um todo composto por partes diversas que se encaixam e dão forma ao todo, mas, conforme afirma Neto (2011, p. 56), “*é uma totalidade concreta inconclusa e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade*”. Por isso, ao reivindicar a totalidade, não se busca fazer uma história de tudo, mas a história de um todo integrado, que se articula em determinados períodos. É nesse sentido, que essa categoria, como dimensão analítica, evidencia a necessidade de se conhecer a sociedade como totalidade, isto é, como uma realidade complexa e articulada, formada por mediações. Nas palavras de Thompson (1981, p. 82):

O materialismo histórico propõe-se a estudar o processo social em sua totalidade; ou melhor, propõe-se a fazê-lo quando este surge, não como mais uma História ‘setorial’ (...), mas como uma história total da sociedade, na qual todas as outras histórias setoriais estão reunidas.

Nesse ponto de vista, que nos apresenta o princípio da totalidade como uma das categorias centrais no pensamento de Marx, apontamos que ela é, também, fundamento das concepções teórico-metodológicas que embasam o método dialético. Isso se deve, especialmente, por sua importância para a investigação histórica e análise da realidade, uma vez que nos possibilita a apropriação dos fatos sociais e da história. A esse respeito, na sua obra “Dialética do concreto”, Karel Kosik (2010) ajuda-nos a compreendermos que a totalidade não significa o conjunto de todos os fatos, mas a realidade como um todo estruturado e dialético, conforme podemos ver:

A totalidade não significa todos os fatos, mas significa a realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de atos, conjuntos de fatos) pode ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimentos de realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético; isto é, se são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade sai reconstituída; se são entendidos como partes estruturais do todo (2010, p.35).

Dentro dessa ótica, o autor mostra-nos que a compreensão dialética da totalidade “*significa que não só as partes se encontram em relação de interação e conexão entre si e com o todo, mas que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes. (Ibidem, p. 50).*” É desde essa compreensão que se entende a categoria do trabalho em Marx, por se reconhecer a sua centralidade na constituição do ser social. É através dele que as mediações dialéticas com o meio social se tornam possíveis, tornando-o responsável por elevar o ser humano a patamares superiores de sociabilidade.

A perspectiva histórico-dialética, compreende que a produção da existência se dá de forma material, ou seja, a realidade existe independente do querer do homem, da sua subjetividade ou de qualquer força metafísica. Nesse sentido, a construção da humanidade se dá a partir da interação estabelecida entre o ser humano e o mundo. É a partir dessa perspectiva, que reconhece o ser humano com base nas interações estabelecidas com o meio, que situamos o complexo da educação, entendendo que a escola, embora não assuma um papel de salvaguarda no âmbito da superação das relações de produção estabelecidas pelo capitalismo, muito tem a contribuir com o processo de formação crítica dos indivíduos. Nessa lógica, compreender o materialismo histórico-dialético e sua relação com a prática educativa, torna-se fundamental, tendo em vista uma educação capaz de resguardar a dimensão ontológica que dá sustentação à existência humana.

Para uma justa compreensão do método dialético, é importante entendermos que, para o marxismo, a realidade é histórica e dialética porque, ao mesmo tempo em que o indivíduo interfere no meio que o circunda, por intermédio de sua força de trabalho, mudando sua existência, esse meio interfere no seu processo de desenvolvimento existencial. Assim se dá a relação dialética entre homem e natureza. Por esse ângulo, Marx e Engels (2002) demonstram que essa corrente filosófica não parte das ideias em si e nem de conceitos metafísicos ou abstratos, mas da realidade puramente imanente. Afirmam eles:

Não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois chegar ao homem de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real. É a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital (MARX; ENGELS, 2002, p. 19).

Marx (2014) utiliza essa dialética como ferramenta para analisar as relações de produção na sociedade. Para ele, existe uma luta de classes que demarca o modo como se dá a organização da sociedade. Essa luta é travada com base no relacionamento entre duas classes sociais: os

donos dos meios de produção (burguesia) e aqueles que a eles se submetem, ou melhor, os que são donos dos meios de produção e os que vendem a sua força de trabalho, o proletariado, gerando uma relação de expropriação e de alienação, numa sociedade organizada pela perspectiva do mercado e da mercantilização.

Embora tendo suas raízes no idealismo hegeliano, em “O Capital”, ao expor os fundamentos do seu método dialético, Marx (2011) reconhece a “mistificação” que a dialética sofre nas mãos de Hegel. Mesmo assim reconhece sua contribuição na construção desse método. Ao modelar as bases para sua dialética, Marx demonstra que, na sua concepção, ela se encontra “de cabeça para baixo”, na concepção adotada por Hegel. Por isso aponta a necessidade de desvirá-la, reelaborando-a:

A mistificação que a dialética sofre nas mãos de Hegel não impede, em absoluto, que ele tenha sido o primeiro a expor, de modo amplo e consciente, suas formas gerais de movimento. Nele, ela se encontra de cabeça para baixo. É preciso desvirá-la, a fim de descobrir o cerne racional dentro do invólucro místico (MARX, 2011, p. 129).

Marx (2011) esclarece que seu método não é apenas diferente ao método hegeliano, mas, a ele, em última instância, se opõe. O idealismo de Hegel, para ele, por seu caráter mistificador, centrava-se somente no campo da “Ideia” e não revelava os fundamentos da realidade material e nem apontava suas contradições ontológicas e reais. Por isso afirmava que “o ideal não é mais que o material”, conforme destacamos:

Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem. Critiquei o lado mistificador da dialética hegeliana (Idem, p. 129).

Nesse prisma, Duarte (2011, p. 7) ajuda-nos a compreender que o materialismo histórico-dialético “*é uma teoria revolucionária que toma o real aparente como ponto de partida, desvelando suas aparências e indo profundamente em suas raízes, estampando os interesses antagônicos e clarificando a luta de classes existente*”. Por isso, a aplicação do método materialista de Marx se insere na perspectiva da superação do capitalismo e sua mistificação ideológica, apontando para a consequente emancipação da classe trabalhadora. Em síntese, podemos dizer que o marxismo se elabora como consequência de uma concepção de história e de sociedade que se constrói desde as condições materiais de existência.

O método dialético foi empregado por seus fundadores como instrumento para a investigação das condições econômico-sociais que sustentam a sociedade, inclusive a

capitalista, desvelando a luta de classes que demarca a condição de exploração do proletariado frente ao capitalismo na atualidade. De acordo com Duarte (2015), para Marx, a realidade é histórica, porque não é linear e se transforma com o passar do tempo e essas diferenças, podem ser observadas de acordo com a dinamicidade da história. Ela é dialética porque, ao mesmo tempo em que o indivíduo interfere no meio, pela sua força de trabalho, para mudar a sua existência, esse meio também interfere nele e no seu processo de desenvolvimento. Desde esse sentido, entende-se que *“a categoria da dialética tem como corolário essencial o entendimento da realidade de forma verdadeiramente fluída e paradoxal. A contradição é uma das peças elementares para o entendimento do processo de investigação dialética”* (NETO, 2011, p. 138).

Na compreensão de Marx (2014), existe um processo de alienação sofrido pelo trabalhador dentro das relações de produção, marcado por profundas contradições. Se partimos da ideia de que a realidade é histórica, acredita-se que o ser humano evolui à medida que interage com o meio, influenciando e sendo influenciado por ele. Essa interação se dá por intermédio do trabalho, ou seja, a capacidade do homem de moldar a natureza e se desenvolver como sujeito histórico. O cerne da crítica marxista está, justamente, no fato de esse propósito sofrer um desvirtuamento, uma vez que trabalho passa a se tornar instrumento de alienação.

Marx define a alienação como o processo através do qual os atos de uma pessoa são governados por outros, e se transformam numa força estranha colocada em posição superior e contrária a quem a produziu. Desse modo, a alienação ocorre pelo fato de o trabalhador produzir com sua força de trabalho e o dono do meio de produção usufruir dos frutos deste trabalho, tornando-se o único detentor de todo o lucro produzido, gerando, no trabalhador, uma relação de estranhamento, por não se sentir parte daquilo que ele mesmo produziu. Consequentemente, o seu trabalho acaba por perder o seu significado ontológico, uma vez que deixa de exercer o propósito de favorecer o processo de hominização do indivíduo.

Ao tomarmos como fundamento o materialismo histórico-dialético, reconhecemos que a própria construção histórica e cultural da humanidade é marcada por um processo de alienação, em que o acesso aos bens culturais, a detenção dos conhecimentos e saberes acumulados pela humanidade e as condições essenciais ao pleno desenvolvimento de qualquer pessoa humana, ficaram quase que monopolizados pelas classes abastadas da sociedade ao longo da história. Nessa lógica, percebemos que os elevados índices de pobreza e analfabetismo, que assolam os países em desenvolvimento atualmente, nada mais são do que fruto desse longo processo de exclusão e marginalidade.

Tendo exposto os fundamentos da dialética marxista e o lugar da categoria da totalidade na análise crítica da realidade, podemos, agora, adentrar mais a fundo no objeto do nosso estudo. Quando trazemos em tela o tema “O Ensino Médio no Brasil e a questão do trabalho e do conhecimento na sociedade contemporânea: do predomínio da tecnocracia à restauração da crítica ontológica”, desejamos investigar e analisar a força com que o capitalismo tem se apoderado das políticas educacionais brasileiras, ao longo da história, impondo seus condicionamentos no que toca ao perfil de sujeito que se deseja formar, tendo em vista uma determinada organização social regida pela lógica produtivista. Em outras palavras, pelo predomínio da tecnocracia, as políticas do Estado neoliberal têm como intencionalidade fundante a formação de sujeitos produtivos para uma sociedade consumidora e produtora de lucros.

A ideia de tecnocracia, na modernidade, está relacionada ao predomínio da técnica e da racionalidade científica no ordenamento das forças produtivas, colocadas sob os desígnios do capitalismo. Sua fundamentação teórica surgiu no contexto histórico do século XIX, com o fortalecimento do processo de industrialização, a partir da lógica de que as melhores e mais eficientes práticas de governabilidade, de organização social, de produção, de planejamento e controle deveriam ser assumidas por técnicos e especialistas, por se pautarem em decisões racionais e estritamente científicas. Nesse sentido, a aplicação da ciência ao mundo do trabalho e da produção passa a balizar uma lógica produtivista.

Tendo essa lógica atingido diferentes contextos sociais, econômicos e políticos, a educação do século XX passou a, também, ser regida por essa perspectiva, especialmente através da chamada pedagogia tecnicista, cuja diretriz procurou adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, objetivando a produção de indivíduos “competentes” para responder às exigências do mercado de trabalho. No geral, essa perspectiva baseia-se na transmissão do conhecimento a partir da lógica de produção que foi do taylorismo-fordismo ao toyotismo contemporâneo, isto é, com a divisão das tarefas entre os técnicos incumbidos do planejamento racional do trabalho educacional e os professores, cuja função é a execução dos objetivos pré-estabelecidos. É nesse sentido que procuramos investigar os impactos dessa lógica sobre as políticas educacionais e os processos educativos, especialmente no que toca o Ensino Médio no Brasil atualmente.

Autores como Acácia Kuenzer (1997), Krawczyk (2011) e Maia Filho (2004), que se debruçam sobre a problemática do ensino médio, são unânimes em afirmar que o Ensino Médio no Brasil vem se construindo, ao longo da história, como a etapa da educação básica mais

desafiadora, especialmente pela sua concepção, sua estrutura e seus modos de organização. Afirmam que, justamente por fazer a mediação entre o ensino fundamental e o ensino superior, o ensino médio é, também, porta de entrada para o mercado de trabalho. Isso acaba por impor a esse nível de ensino, condicionamentos ideológicos, políticos e, principalmente, mercadológicos. Em outras palavras, pode-se afirmar que a ambiguidade que caracteriza essa etapa de ensino, reflete mudanças nas bases materiais de produção, *“uma vez que esta não é apenas uma questão pedagógica, mas política, determinada por mudanças nas bases materiais de produção, uma relação peculiar entre trabalho e educação”* (KUENZER, 1997, p. 9). É nesse contexto que se insere a dualidade estrutural que tem caracterizado o papel do ensino médio, o que se define, especialmente, pela tensão entre o “ensino propedêutico” e o “ensino profissionalizante”.

É alicerçado nessa compreensão que se tem clareza da verdadeira disputa ideológica que marca essa etapa de ensino, o que Krawczyk (Ibidem, p. 757) afirma ao dizer que *“o currículo do ensino médio sempre foi um campo de disputa entre diferentes projetos sociais, que concorrem pela apropriação de parcela do conhecimento socialmente produzido, e entre distintos grupos profissionais, pelo seu potencial de ampliação da inserção no mercado de trabalho”*. Dito de outro modo, esse nível da educação básica sempre despertou muitos pontos de conflitos que, na verdade, revelam interesses sociais antagônicos, uma vez que são modelos de sociedade que se encontram em choque: um voltado à manutenção da ordem social estabelecida pelo capitalismo e outro voltado à luta pela força da coletividade e em defesa dos trabalhadores.

Pensar educação desde a perspectiva do materialismo dialético é reconhecer as contradições históricas que permearam a educação ao longo da história e nos diversos contextos sociais. Exemplo disso é o contexto da educação na sociedade brasileira, que, historicamente, tem atendido às diretivas e às imposições da sociedade de classes. Por isso, durante toda a história desse país, educação tem sido considerada artigo de luxo, por ter estado praticamente restringida às camadas elitistas e aristocráticas da população.

É baseado nesse entendimento que se explica os dois modelos educacionais que permearam a educação brasileira ao longo da história e, ainda hoje, se fazem presentes através de outros matizes, os quais podem ser caracterizados através da histórica divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual: uma educação dirigida às elites e uma educação dirigida à classe trabalhadora. Como bem diria Marx (2002), a separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual é a marca da divisão histórica de classes que modela a maioria das sociedades, uma vez

que a uns poucos é destinada a possibilidade de estudar, alimentar o intelecto e ampliar o seu arcabouço cultural e, a tantos outros, cabe somente restringir-se ao trabalho material, qual seja, produzir bens para usufruto de outros, mantendo-se na condição de indivíduo alienado. É justamente esse dualismo estrutural dentro do âmbito escolar que a institucionalização do preparo profissional gera, tornando a escola ambiente propício para a perpetuação das relações historicamente estabelecidas, segundo os pressupostos da sociedade de dominação de classe, conforme Oliveira (2005) aponta:

A institucionalização do preparo profissional no âmbito escolar decorre das necessidades do sistema social capitalista de veicular o conhecimento utilizado na produção industrial e controlar e regulamentar a força de trabalho, legitimando a estrutura social de semelhante. A escola cumpre a função instrumental de transmitir os conhecimentos minimamente necessários à produção, e, ao mesmo tempo, desempenha um mister ideológico reprodutivo, permitindo justificar as desigualdades sociais em favor da escolarização com vistas a distribuir as diferentes ocupações com seus patamares salariais e prestígio social distintos (OLIVEIRA, 2005, p.75).

Essa realidade tende a se agravar ainda mais no contexto da mundialização do capital, no qual percebemos o crescente empoderamento dos organismos multilaterais a serviço do capitalismo sobre a educação. Isso se exemplifica especialmente através da atuação do Banco Mundial (BM) sobre as políticas educacionais dos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Num processo que se fortaleceu desde os anos de 1990, com o processo de globalização dos mercados internacionais e a questão privatista, a educação brasileira passou a caminhar segundo as orientações e padronizações definidas pelos organismos multilaterais a serviço do capital.

Dentro desse contexto, especialmente através das Conferências Mundiais do “Programa de Educação para Todos” (EPT), a educação passou a ser organizada em conformidade com suas indicações, delimitando um conjunto de estratégias políticas, ideológicas e econômicas em prol da sustentabilidade do capital no contexto da contemporaneidade (JIMENEZ; RABELO; MENDES SEGUNDO, 2015). Através do discurso de universalização da educação, de erradicação do analfabetismo e da pobreza, o BM tem lançado seus chamados “pacotes de investimentos” (ALTMANN, 2002, p. 80), que obriga os países financiados a adequarem suas políticas sociais e educacionais conforme interesses preestabelecidos.

Nesse contexto, as políticas e estratégias do BM tendem a induzir a exclusão educacional, criando fissuras irreparáveis, justamente por desconsiderar a história política, cultural e social dos países, insistindo numa reforma educacional *“baseada na racionalidade técnica e linear, derivada de pressupostos da teoria econômica clássica, para uma sociedade*

heterogênea, mergulhada em conflitos de classes, desigualdades sociais e econômicas, contradições e disparidades salariais fazendo crer que todos têm rendimentos e oportunidades iguais” (SILVA, 2002, p. 90-91). Através de um discurso reformista, o movimento de EPT, embasado em pedagogias de caráter neoconstrutivista e neotecnicista, tem reforçado a falaciosa mentalidade de que as reformas educacionais podem corrigir os históricos problemas estruturais que constituem a sociedade brasileira; o que sabemos não ser verdade.

Ao alinhar-se às diretivas desses organismos, as políticas educacionais brasileiras acabam por referendar a rígida divisão de classes no que se refere à formação educacional. Desse modo, garante-se “às classes mais favorecidas, uma educação voltada à pesquisa aplicada e ao saber científico; às classes trabalhadoras, uma educação de cunho profissional, atendendo às demandas do mercado de trabalho” (REIS JUNIOR; LUCENA; FERREIRA, 2011, p. 854). É justamente este o pano de fundo por detrás da chamada “Reforma do Ensino Médio”, uma política reformista que nada traz no sentido de superar os antagonismos sociais que regem a sociedade brasileira, mas apenas reforça os fundamentos da sociedade de classes, gerando uma massa trabalhadora para suprir as carências técnicas do mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, produz uma outra massa de excluídos do sistema produtivo que o próprio mercado criou, uma vez que, pela sua própria lógica, não comporta a todos. Esses últimos se enquadram naquilo que Marx (1979, p. 712) denominou “*exército industrial de reserva*”.

Como já apontamos ao longo dessa reflexão, o percurso teórico-metodológico da nossa pesquisa se apoia no materialismo histórico-dialético, apropriando-se da totalidade dos fatos sociais e da história para a compreensão do objeto de estudo. Nesse sentido, essa pesquisa é bibliográfica e, quanto à forma de abordagem, é uma pesquisa qualitativa com uso de dados quantitativos. Assim, ao assumir natureza qualitativa, adotamos a pesquisa bibliográfica para um entendimento amplo e sistêmico do nosso objeto de estudo, bem como para a compreensão das nossas categorias de análise, a saber: ensino médio, tecnocracia e crítica ontológica.

Para o desenvolvimento da pesquisa, garantindo sua natureza qualitativa, fundamentamo-nos na premissa de que a análise dos fenômenos deve situar-se alicerçado na sua incidência histórica. É dentro desse pensamento analítico que Triviños (1987, p. 128) apresenta cinco características, como componentes fundamentais da pesquisa qualitativa. São elas: a pesquisa qualitativa, tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; a pesquisa qualitativa é descritiva; os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; os

pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente. O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

Ao assumirmos um caráter teórico-metodológico qualitativo para nossa pesquisa, procuramos debruçar-nos no estudo do fenômeno, o Ensino Médio, em seu ambiente histórico-social, tomando a perspectiva da totalidade como fundamento e analisando-o com base nas categorias que o método dialético nos oferece. É nessa continuidade que Oliveira (1982, p. 16) ajuda-nos no entendimento de que os estudos qualitativos são importantes por proporcionar a real relação entre teoria e prática, oferecendo ferramentas eficazes para a interpretação das questões educacionais. Desse modo, afirma o autor, *“as contribuições desse tipo de investigação estão presentes na sua capacidade de compreensão dos fenômenos relacionados à escola, uma vez que retrata toda a riqueza do dia-a-dia escolar.”*

O estudo bibliográfico, que aqui se apresenta, apoiou-se nas obras de autores como Acacia Kuenzer (1992; 1997; 2000; 2007), Nora Krawczyk (2011), Maia Filho (2004), Melo e Duarte (2011), Oliveira (1999), Ponce (2015), Nascimento (2007), Xavier (1990), Motta e Frigotto (2017), Tonet (2005), Libâneo (2016), Santos (2017) e outros para uma análise exploratória do Ensino Médio no Brasil, ressaltando os desafios da educação nacional no seu contexto histórico. Para um olhar mais amplo sobre a problemática, apoiamos-nos nesses autores e em informações de organismos internacionais, para uma análise comparativa desse nível de ensino em diferentes países.

Ao refletirmos sobre a educação no contexto da sociedade tecnocrática, ressaltando os impactos da teoria do capital humano e da sociedade do conhecimento sobre os processos educativos, tomamos como fundamento os estudos de Duarte (2001; 2008; 2011), Goytisolo (1977), Saviani (2013; 2016), Melo e Duarte (2011), Frigotto (1993), Smith (1996), Schultz (1973), Oliveira (1997), Lombardi, Saviani e Sanfelice (2002), Lemos, Sindeaux e Nascimento (2012), Mészáros (1998), Lopes e Almeida (2015), entre outros.

Jimenez, Rabelo e Mendes Segundo (2015) ajudam-nos na reflexão sobre os impactos dos organismos multilaterais na educação nacional, especialmente o Programa de Educação para Todos. Tomando a crítica marxista como fundamento, essas autoras nos permitem analisar o atual contexto da educação no Ensino Médio no Brasil, denunciando os impactos da sociedade tecnocrática e sua lógica reprodutivista sobre a formação dos indivíduos, especialmente a partir de um modelo educacional fundamentado no contexto da sociedade de classes. Na reflexão que envolve o resgate da crítica ontológica frente aos desafios da dualidade estrutural, as problemáticas em torno à categoria do trabalho, o contexto da crise do capital e a

mercantilização do ensino, referenciamos-nos nas obras de Marx (1979; 1983; 1989; 2002; 2004; 2006; 2014), Marx e Engels (2002; 2011), Montañó (2008; 2014), Gramsci (1991; 1978), Duarte e Saviani (2015), Chasin (2000), Maia Filho (2004), Machado (2004), Jimenez (2001) e outros.

Vale dizer que realizamos, também, uma pesquisa documental, apoiados na análise de documentos da legislação nacional e outros, que permitem uma compreensão ampla das políticas reformistas que permeiam o nosso objeto de estudo, como a LDB nº 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o Ensino Médio (2000); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012), o Pacto Nacional para Fortalecimento do Ensino Médio (2013), a Medida Provisória nº 746/2016, revogada pela lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para o Ensino Médio.

O presente trabalho encontra-se estruturado em três capítulos. No primeiro, trataremos sobre o Ensino Médio e os percalços da educação secundarista no Brasil. Para tanto, realizaremos algumas reflexões que nos permitirão situar essa etapa de ensino em nosso país, trazendo-a como o gargalo da educação brasileira atual, imersa num contexto de crises e políticas reformistas. Do mesmo modo, apresentaremos uma análise comparativa do Ensino Médio no Brasil e outros países do mundo, mostrando diferenças e identidades, além de destacar a dualidade estrutural entre ensino médio e profissionalizante comum a estes sistemas educacionais. No segundo capítulo, refletiremos sobre os impactos do modelo tecnocrático na educação brasileira. Neste ponto, analisaremos os impactos da teoria do capital humano e da sociedade tecnocrática sobre esse nível de ensino, bem como apresentaremos os interesses ideológicos por detrás das políticas educacionais que fundamentam a reforma do Ensino Médio, tendo o currículo e a gestão como seus principais alvos, a partir da lógica do que chamamos de sociedade e tecnocrática e do conhecimento.

Finalmente, no terceiro capítulo, refletiremos sobre o Ensino Médio tomando como foco o contexto do predomínio da tecnocracia no contraponto às possibilidades de transformação decorrentes da crítica ontológica. Frente ao contexto da dualidade estrutural, apresentamos a educação brasileira no contexto da crise do capital, apontando os desafios que envolvem o fetichismo da mercadoria e a mercantilização do ensino. Por fim, apresentamos os fundamentos que dão sustentação à crítica ontológica e o resgate da centralidade do trabalho, que iluminam uma educação no Ensino Médio direcionada à emancipação humano-social dos indivíduos.

Cientes de que a problemática em discussão atinge a educação básica como um todo, poderíamos ter optado por qualquer outro nível que não fosse o Ensino Médio. Porém,

acreditamos ser fundamental aprofundar a discussão em torno das problemáticas que envolvem essa etapa da educação básica, especialmente pelo seu caráter intermediário, de ser porta de entrada para o ensino superior e para o mercado de trabalho. Se a preocupação em suprir as demandas do mercado de trabalho, especialmente geradas a partir dos interesses advindos do capitalismo, tem assumido a primazia na condução das políticas educacionais, está havendo uma inversão de valores, uma vez que a educação deve, antes de tudo, formar os indivíduos e prepará-los para o acesso às universidades e à sua formação ampla como indivíduos sociais autônomos. Afinal de contas, o trabalho, segundo os princípios que fundamentam a perspectiva marxista, produziu uma transformação fundamental do ser humano no seu processo de desenvolvimento. Ele permitiu superar a perspectiva da mera sobrevivência, assim como de se tornar escravo do seu próprio labor.

Nessa reflexão, partimos da premissa de que a escola é um dos espaços fundamentais no processo de desenvolvimento dos indivíduos, contribuindo de forma decisiva no seu crescimento humano, social, cultural e cognitivo. Por isso, diante de um contexto tão fortemente marcado pela globalização dos mercados internacionais, pelo contexto de crise do capital e pelo fortalecimento do Estado Mínimo, a escola acaba sofrendo as consequências dessa realidade e se enquadrando nesse modelo de desenvolvimento, através do qual se busca a formação de sujeitos produtivos capazes de atender às demandas dessa sociedade que se rege pela produção e pelo consumo desenfreados.

Por fim, deixamos claro que esse estudo não pretende ser a última palavra sobre o tema em discussão, tendo em vista os tantos desafios que configuram o complexo da educação no contexto da sociedade brasileira contemporânea. Contudo, obedecendo o caráter dialético da nossa discussão, acreditamos que o princípio da contradição é fundamental na construção de qualquer sociedade. Portanto, não há objeto que se esgote em si mesmo. A educação é, por excelência, palco possível de construção de saberes, de exercício da dialogicidade e, claro, também de debates ideológicos acerca do tipo de indivíduo que se busca formar e da sociedade que se deseja construir. Oxalá essa reflexão nos ajude a compreendermos o verdadeiro papel do Ensino Médio na formação crítica dos sujeitos, abrindo espaço para a construção de uma sociedade emancipada e capaz de pensar educação para além do capital.

2 O ENSINO MÉDIO: OS PERCALÇOS DA EDUCAÇÃO SECUNDARISTA NO BRASIL

A educação brasileira vive um de seus períodos de maior instabilidade, especialmente no que toca às políticas reformistas implementadas ao longo das últimas décadas, que pouco tem impactado efetivamente no sentido de superar as lacunas enfrentadas pela educação básica ao longo da história. O que se percebe é a crescente influência dos organismos multilaterais a serviço do capitalismo sobre a educação, o que amplia os mecanismos de controle dessa ordem econômica sobre os indivíduos e as relações de produção, agudizando a problemática do dualismo estrutural que configura a sociedade de classes.

Para uma reflexão sobre o Ensino Médio no Brasil no contexto da sociedade contemporânea, apontando limitações e possibilidades, faz-se necessário compreender como esta etapa da educação básica tem se situado ao longo da história do país. Para tanto, procuramos realizar um “raio x” do sistema, além de uma breve análise comparativa com o Ensino Médio de outros países. A finalidade foi diagnosticar onde estão enraizados os desafios históricos que configuram esse nível de ensino, especialmente no que toca os índices de acesso e permanência, sua fragilidade identitária e as contradições que tocam sua finalidade, concepção e função.

2.1 Uma análise histórica do Ensino Médio no Brasil

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), no seu artigo 35, o Ensino Médio é a etapa final da educação básica que tem por finalidades a consolidação e aprofundamentos dos conhecimentos do ensino fundamental; a preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania do educando, o seu aprimoramento como pessoa humana, sua autonomia, sua formação ética; e a uma melhor compreensão dos processos produtivos.

Notoriamente, quando se trata de refletir sobre o sistema educacional brasileiro, é consensual a percepção de que o Ensino Médio é o nível de ensino que provoca os debates mais controversos e acirrados, o que se justifica especialmente por três fatores: os problemas relacionados ao acesso e permanência nessa etapa da educação básica; pela qualidade do ensino oferecido e as discussões relacionadas à sua identidade, concepção e função. De acordo com

Krawczyk (2011), os desafios que envolvem o Ensino Médio no Brasil hoje têm uma raiz que se justifica na própria história:

As deficiências atuais do Ensino Médio no país são expressões da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública (KRAWCZYK, 2011, p. 754).

Ao estudar as políticas do Estado neoliberal sobre a educação, Acacia Kuenzer (1997) mostra que o Ensino Médio no Brasil vem se construindo, ao longo da história, como a etapa da educação básica mais desafiadora, especialmente pela sua concepção, estrutura e modos de organização. Para ela, por fazer a mediação entre o ensino fundamental e o ensino superior, o ensino médio é, também, porta de entrada para o mercado de trabalho, o que impõe condicionamentos ideológicos, políticos e, principalmente, econômicos e de mercado, quanto à forma como deve se estruturar. Significa dizer que, a ambiguidade dessa etapa de ensino reflete também mudanças nas bases materiais de produção, conforme a autora nos coloca:

O ensino médio no Brasil tem-se constituído ao longo da história da educação brasileira como o nível de mais difícil enfrentamento, em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização em decorrência de sua própria natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional *strictu sensu* [...]. É esta sua dupla função, preparar para continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho, que lhe confere ambiguidade, uma vez que esta não é apenas uma questão pedagógica, mas política, determinada por mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação (KUENZER, 1997, p. 9-10).

Ao longo da história brasileira, o Ensino Médio, propedêutico e profissional, passou por diferentes configurações. No entanto, um aspecto que historicamente o tem caracterizado é a sua dualidade estrutural, verificada especialmente pelas políticas educacionais estabelecidas para as diferentes camadas da população em suas distintas classes sociais, o que se define de forma clara pela divisão social do trabalho na sociedade brasileira.

As reformas educacionais promovidas nas últimas duas décadas não conseguiram dar passos no sentido de eliminar essa dualidade, especialmente no sentido de viabilizar uma escola unitária, que favorecesse tanto uma formação geral como uma habilitação profissional, mas, não necessariamente vinculada ao mercado de trabalho (MAIA FILHO, 2011). É exatamente isso que Nascimento (2007) pondera:

As políticas educacionais no Brasil para o Ensino Médio têm expressado o dualismo educacional fundamentado na divisão social do trabalho, que distribui os homens pelas funções intelectuais e manuais, segundo sua origem de classe, em escolas de currículos e conteúdos diferentes. O ensino médio tem sido historicamente, seletivo e vulnerável à desigualdade social (NASCIMENTO, 2007, p.78).

Sem dúvida, este é um aspecto que nos ajuda a compreender o que Marx (2002) dizia ao afirmar que a separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual é a marca da divisão histórica de classes que modela a maioria das sociedades, uma vez que a uns poucos é destinada a possibilidade de estudar, alimentar o intelecto e ampliar o seu arcabouço cultural e, a tantos outros, cabe somente restringir-se ao trabalho material, isto é, produzir bens para usufruto de outros, mantendo-se na sua condição de indivíduo alienado.

Frente a um cenário marcado pela reestruturação produtiva e pela reorganização do capital, a educação tornou-se um dos alvos do capitalismo e uma de suas máquinas de rentabilidade. Por isso o Ensino Médio tornou-se, também, palco de disputas, justamente por demarcar o período de transição dos indivíduos para o ensino superior e o mercado de trabalho.

Conforme Krawczyk (Ibidem, p. 757), *“o currículo do ensino médio sempre foi um campo de disputa entre diferentes projetos sociais, que concorrem pela apropriação de parcela do conhecimento socialmente produzido, e entre distintos grupos profissionais, pelo seu potencial de ampliação da inserção no mercado de trabalho”*. Isso ajuda a entender porque esse nível da educação básica sempre despertou muitos pontos de conflitos que, na verdade, revelam interesses sociais, uma vez que são modelos de sociedade que se encontram em choque, um voltado à manutenção da ordem social estabelecida pelo capitalismo e outro voltado à luta pela força da coletividade e em defesa dos trabalhadores.

Melo e Duarte (2011) falam desse conflito que é mais amplo, mas que se reflete especialmente pela divergência entre um ensino propedêutico e profissionalizante:

O ensino médio no Brasil vem sendo historicamente objeto de conflito no campo educacional, tendência que adquiriu diferentes proporções em cada contexto em que invariavelmente se expressavam, sob distintos matizes, traços da dicotomia estrutural da sociedade cindida em classes e atravessada por sucessivos estágios de desenvolvimento, nos últimos duzentos anos, rumo à consolidação e hegemonia do modo de produção capitalista. Essa dicotomia também se expressa em aspectos estruturais do sistema de ensino, notoriamente conhecidos, dentre os quais pode ser destacada a dualidade entre o ensino propedêutico e o profissionalizante que, a rigor, guardam uma estreita relação de interdependência. Com efeito, as políticas para esses tipos de ensino só podem ser compreendidas em sua profundidade e extensão quando analisadas em conjunto e em articulação com a totalidade das recentes políticas para a educação básica e superior no país (MELO; DUARTE, 2011, p. 232).

Frente a esse cenário, torna-se importante analisar e compreender o Ensino Médio e sua história no contexto das suas reformas, especialmente aquelas realizadas segundo as demandas da reestruturação produtiva. Através da história da educação pode-se averiguar as políticas educacionais para este nível da educação básica e suas condicionantes ao longo das últimas décadas, visto que as políticas educacionais brasileiras historicamente foram construídas segundo relações interessadas, tendo como quesito prévio as relações estabelecidas segundo as classes sociais.

É justamente aí que se situa o contexto da dualidade estrutural, marcada especialmente pela manutenção de dois modelos diferenciados de ensino ao longo da história da educação brasileira, tendo suas raízes no modo de organização da sociedade, evidenciada especialmente desde as relações contraditórias entre capital e trabalho que se configuram no Ensino Médio e sua organização. As tentativas de reforma dos últimos anos, através de uma nova concepção de organização escolar, caracterizam-se, na verdade, por uma reorganização apenas superficial, que não oferece reais condições que favoreçam uma escola unitária e contribuam para a superação das desigualdades socioeconômicas e educacionais que configura a história do nosso país.

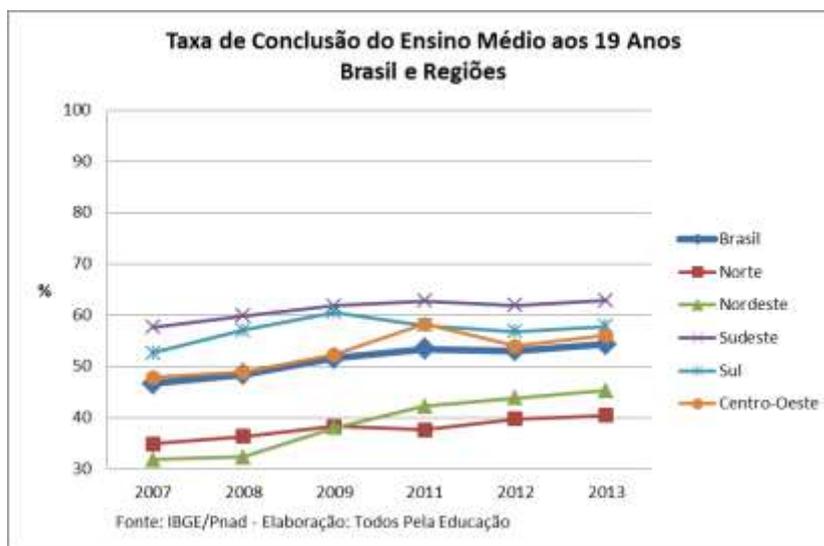
Essa realidade pode ser observada partindo da análise de dados e indicadores de alunos que conseguem ou não concluir o Ensino Médio no Brasil, o que varia conforme as diferenciações de condições socioeconômicas e etnia, trazendo à tona os problemas mais profundos que configuram a organização social do país. Nesse sentido, as populações mais pobres, localizadas especialmente nas regiões periféricas e nas regiões interiores do país são as que mais sofrem os nefastos impactos da luta de classe, notadamente marcada pela exclusão dessa camada da população. As dificuldades que envolvem o acesso e permanência na escola, o acesso ao mercado de trabalho e melhores condições de vida são reflexos de todo o histórico de exclusão social, conseqüentemente de outras dimensões da sociabilidade próprias da lógica capitalista, que nosso país traz consigo ao trilhar por esse modo de produção.

Acerca dessa questão, através de um levantamento realizado pelo movimento “Todos pela Educação”, em 2013, a partir de informações do IBGE, verificou-se que pouco mais da metade dos jovens, apenas 54,3%, conseguiram concluir o Ensino Médio na idade considerada adequada, isto é, com até 19 anos de idade. Na ocasião da divulgação, a informação foi recebida com certo impacto pela sociedade civil, uma vez que revelou o histórico descaso dos órgãos governamentais para com essa etapa da educação básica que tanto desafia a educação brasileira.

O que não nos causa perplexidade é que esse dado revelou mais do que simplesmente

uma informação do universo educacional, mas a dura realidade de exclusão presente no Brasil ainda em nossos dias, isto é, o contraste das diferenças étnicas, econômicas e regionais em que os estudantes negros, de ascendência indígena, pobres e moradores de regiões duramente castigadas pela falta de políticas sociais constituem a parcela da população que ainda vive excluída dos próprios direitos e que, conseqüentemente, amplia os índices de distorção idade-série e abandono escolar. A seguir, trazemos o gráfico que apresenta a pesquisa mencionada:

Gráfico 1 – Taxa de Conclusão do Ensino Médio aos 19 anos (2007-2013)



Num recorte mais amplo, contemplando o período de 2001 a 2014, verificamos que a taxa de conclusão do Ensino Médio no país oscilou entre 33,3% e 56,7%, quer dizer, aumentou apenas 23,4% em 13 anos, numa média de aumento de simplesmente 15,3% se considerarmos a última década. O problema se torna ainda mais gritante quando analisamos a taxa de conclusão tomando como referências as regiões do país, conforme se pode ver a partir de levantamento do Todos pela Educação com base nos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) do IBGE¹:

Tabela 1: Conclusão do Ensino Médio na idade considerada própria (2001-2014)

Taxa de conclusão do Ensino Médio, até os 19 anos, entre 2001 e 2014 (%)													
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014
Brasil	33,3	35,9	38,1	39,9	41,4	44,8	46,6	48,5	51,6	53,4	53,0	54,3	56,7
Norte	19,3	25,1	27,5	23,7	26,5	29,0	34,9	36,3	38,3	37,6	39,7	40,4	45,7

¹ Disponível em: < <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/36964/taxa-de-conclusao-do-ensino-medio-aos-19-anos-aumenta-15-pontos-percentuais-em-dez-anos/> > Acesso em 12 de mai 2018.

Nordeste	18,2	19,0	20,5	22,5	25,9	27,8	31,8	32,3	38,0	42,2	43,8	45,3	48,4
Sudeste	44,8	47,3	49,5	53,1	54,5	57,7	57,6	59,9	61,8	62,7	61,9	62,8	64,4
Sul	39,7	42,6	46,3	51,3	50,8	55,7	52,6	57,0	60,5	58,0	56,8	57,8	59,0
Centro-Oeste	30,0	37,2	37,5	40,1	41,5	45,5	47,9	48,8	52,3	58,2	54,0	56,0	58,9

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad). IBGE 2015.

Esses dados revelam a gravidade em que o Ensino Médio se encontra hoje no Brasil, o que mostra a necessidade de superar os problemas estruturais gerados pela pobreza e pela exclusão social antes de qualquer coisa. Somente a partir daí a educação sofrerá as mudanças necessárias. Nesse sentido, torna-se fundamental para o país desatrelar-se das imposições do capitalismo utilitarista e assumir uma política social efetiva. Isso possibilitará condições para a construção de um olhar mais cuidadoso sobre a educação, gerando ambientes e estruturas de ensino adequados, currículos eficazes e atentos à realidade, professores capacitados e valorizados e, conseqüentemente, alunos entusiasmados.

Como já fora dito, esses dados são apenas a ponta do iceberg, uma vez que revelam os traços de um problema estrutural mais amplo, que remonta à própria organização social brasileira, declaradamente excludente e segregacionista. Por este ângulo é que faremos um rápido e sintético resgate da história da educação no Brasil, situando o Ensino Médio e a forma como foi se organizando ao longo dos anos até chegar à sua atual configuração. Diga-se de passagem que a afirmação de Gonçalves (2005, p.13) demonstra claramente por onde tem caminhado a educação ao longo da história do Brasil: “a *educação nunca é neutra nem apolítica, pois envolve interesses que extrapolam o âmbito escolar.*” Com certeza não é preciso muito para sabermos por quais vias sociais e culturais a educação se constituiu em nosso país e a que interesses historicamente esteve articulada.

O início da história da educação no Brasil remonta-nos à chegada dos jesuítas, concomitante ao processo de colonização empreendido pelos portugueses a começar do século XVI, o que demarcou os rumos da nova colônia. Dentre os tantos fatos que antecederam esse novo ciclo na “Terra de Santa Cruz”², sabemos que a Europa vivia um de seus períodos economicamente mais promissores, marcando o fim da idade média e o início da idade moderna, com a decadência do sistema feudal e a ascensão da classe burguesa. Para uma melhor compreensão desse fato, torna-se pertinente traçarmos o rumo empreendido pelos colonizadores

² Terra de Santa Cruz foi o nome dado ao Brasil pelos portugueses, logo após seu “descobrimento” por Pedro Álvares Cabral. Foi assim denominado como jus ao objetivo de difusão da fé cristã na nova colônia.

até sua chegada ao Brasil, trazendo consigo sua ideologia, sua concepção de homem, de mundo, de sociedade e, claro, sua compreensão de educação.

Durante a idade média o poder político, econômico, cultural e religioso estava centrado nas mãos da nobreza e do clero, de acordo com a organização social própria do regime feudal. Com o fim da idade média, uma nova classe social emerge na sociedade, a burguesia, emergindo-se como dona dos meios de produção e do poder econômico. Pregando a liberdade de mercado, pouco a pouco, a classe burguesa torna-se definidora de uma nova ordem social e econômica. Ao fomentar o mercantilismo e as grandes navegações entre os séculos XIV e XVI, favorece a “conquista” do mundo novo e a consequente colonização das terras recém-descobertas, estabelecendo, desde então, a relação entre os colonizadores e suas colônias.

Junto a esse processo histórico, temos, também, o florescimento do Iluminismo, apregoando a supremacia da racionalidade humana sobre todas as coisas, conforme a afirmação de Descartes no Discurso do Método (1983, p.46): “*cogito ergo sum*”, isto é, “*penso, logo existo*”. Desse modo, deixava-se de lado a hegemonia da religião sobre a vida humana, como pregava o catolicismo através do poder da cristandade. Aqui, o modelo teocêntrico, enquanto orientador da sociedade medieval, dá lugar ao modelo antropocêntrico, próprio da modernidade, no qual o homem passa a ser a medida de todas as coisas.

É justamente nesse contexto que se dá, também, a chegada dos jesuítas ao Brasil, com a missão de catequisar e educar os povos nativos. A educação jesuítica, que marcou boa parte do período colonial, deu-se através da chamada “*Ratio Studiorum*”, isto é, um guia normativo que orientava o método pedagógico a ser utilizado nas escolas jesuíticas. Caracterizava-se por ser um programa educacional que combinava estudos humanísticos com estudos científicos. De acordo com Miranda (2009, p. 27), consistia “*por um lado, no fato de se destinar simultaneamente à formação de religiosos e de leigos; por outro, no fato de incluir, além de filosofia e teologia, o estudo sistemático de humanidades: as línguas e a literatura, a retórica, a filosofia, a história, o teatro*”. Além das aulas elementares de ler e escrever, eram oferecidos três cursos: o curso de Letras e o de Filosofia e Ciências, consideradas de nível secundário, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior e destinadas à formação de sacerdotes. Entretanto, vale ressaltar que o acesso à escola era privilégio de uma camada reduzida da população, sobretudo a classe abastada das cidades onde se concentravam os interesses políticos e econômicos do país, o que perdurou por pelo menos três séculos.

Durante todo o período colonial, apenas os descendentes das famílias aristocráticas tinham o privilégio de acesso à educação. Especificamente, o nível secundário de ensino

(denominação dada ao ensino médio) tinha como objetivo preparar os filhos da elite colonial para cursar o ensino superior na Europa, principalmente na Universidade de Coimbra, em Portugal. De acordo com Xavier (1980), o método pedagógico jesuítico tinha um caráter marcadamente tridentino, isto é, remetia às prerrogativas do Concílio de Trento (1545-1563), que trazia propósitos contrarreformistas e se contrapunha ao modelo de ensino adotado em outros países da Europa, notadamente influenciados pela ciência moderna e pelo racionalismo cartesiano. Com o advento da filosofia iluminista e o enfraquecimento da cristandade, Portugal foi obrigado a empreender uma reforma cultural e educacional, sendo essa comandada pelo Marquês de Pombal³.

As chamadas reformas pombalinas exerceram grande impacto nas colônias portuguesas, haja vista que ocasionaram a expulsão dos jesuítas em 1759 e a consequente responsabilização do Estado Português pela mesma. O objetivo das reformas era substituir a escola que servia aos interesses da fé pela escola útil aos fins do Estado. Com a supressão das escolas jesuíticas de Portugal e de todos os seus domínios, criaram-se as Aulas Régias, ministradas por professores nomeados pelo governo, cujo objetivo era sanar as deficiências estruturais e de professorado. Atendendo ao ensino elementar de letras e humanidade, também promoviam classes de Latim, Grego e Retórica. De acordo com Carvalho (1980, p. 51), *“os métodos e o conteúdo da educação jesuítica foram radicalmente reformulados. A ênfase deslocou-se para as ciências físicas e matemáticas. A nova faculdade de Filosofia concentrou-se nas ciências naturais – a física, a química, a zoologia, a botânica, a mineralogia [...] O Iluminismo atingia Portugal, finalmente”*. O que não se deu de forma tão efetiva no Brasil, haja vista que os mestres leigos das aulas régias se revelaram incapazes de assimilar toda a modernidade orientadora da iniciativa pombalina, especialmente pelo fato deles e os preceptores da aristocracia rural, terem sido formados segundo os paradigmas jesuíticos, mantendo ainda os fundamentos de sua pedagogia.

A educação brasileira, com isso, vivenciou uma grande ruptura histórica num processo já implantado e consolidado como modelo educacional pelo sistema jesuítico. Com a descontinuidade e o desmantelamento da educação nacional, somente, em 1808, com a chegada da família real ao Brasil, a educação brasileira ganha novo impulso. A presença da corte portuguesa no Brasil, com todo o seu aparato, propiciou o desencadeamento de inúmeras transformações na Colônia: abertura dos portos ao comércio exterior; fundação do Banco do

³ Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, foi o primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777. Em seu governo adotou várias medidas com vistas à centralização da administração colonial, incluindo a expulsão dos jesuítas.

Brasil; criação da Imprensa Régia, da Academia de Belas Artes, do Jardim Botânico, do Museu da Biblioteca Nacional, além de outros museus, bibliotecas, teatros, etc.; criação de instituições de ensino superior, como Academia Real da Marinha (1808), Academia Médico-cirúrgica da Bahia (1808), Academia Médico-cirúrgica do Rio de Janeiro (1809) e Academia Real Militar (1810).

Com o início do Brasil Imperial, durante o Primeiro Reinado (1822-1831), com D. Pedro I, a instituição escolar tem sua importância reconhecida. Dessa forma, o ensino no Império passa a ser estruturado em três níveis: primário: escola de ler e escrever (instrumentalização técnica); secundário: “aulas régias” com uma divisão em disciplinas com aulas ministradas por professores nomeados pelo governo (herança da reforma pombalina); superior: cursos superiores isolados e com preocupações profissionalizantes. Diga-se de passagem, que as aulas régias seguiam com o nítido objetivo de preencher a lacuna deixada pelos jesuítas e secularizar o ensino. Com esse modelo de educação pombalino, deu-se ênfase aos estudos menores de aprendizagem, que se tornava mais rápido e eficaz. O objetivo último era preparar uma elite necessária para fins econômicos e políticos, pela qual ansiava o Estado.

Embora o Brasil tenha sido elevado à categoria de nação livre em 1822, com direito a construir e promulgar a sua primeira constituição, outorgada em 1824, a educação brasileira não apresenta grandes mudanças nesse período. Em 1823, na tentativa de se suprir a falta de professores instituiu-se o Método Lancaster (ensino mútuo), que permitia que um aluno treinado (decurião) ensinasse a um grupo de dez alunos (decúria) sob a rígida vigilância de um inspetor. Em 1826 um Decreto instituiu quatro graus de instrução: Pedagogias (escolas primárias), Liceus, Ginásios e Academias. Em 1827 um projeto de lei propôs a criação de pedagogias em todas as cidades e vilas, além de prever o exame na seleção de professores, para nomeação e, ainda, a abertura de escolas para meninas.

Em 1880, o então Ministro Paulino de Souza critica o aparente abandono da educação no Brasil, em seu relatório à Câmara. Em 1882 Ruy Barbosa sugere a liberdade do ensino, o ensino laico e a obrigatoriedade de instrução, obedecendo as normas emanadas pela Maçonaria Internacional. Em 1837, dá-se a criação do Colégio Pedro II, com o objetivo de se tornar um modelo pedagógico para o curso secundário. Em 1879 inicia-se a Reforma Leôncio de Carvalho, que institui a liberdade de ensino primário e secundário no município da corte e a liberdade do ensino superior em todo o país, o que trouxe como consequência o fato de que qualquer pessoa que se sentisse apta a ensinar poderia expor as suas ideias e adotar os métodos que lhe conviesse. A frequência nos cursos secundários e superiores tornou-se livre, o aluno

poderia aprender com quem quisesse e deveria depois prestar exames. Em síntese, podemos dizer que até a Proclamação da República, em 1889, praticamente nada se fez de concreto pela educação brasileira. Embora D. Pedro II tenha sido conhecido pela sua afeição ao ensino, pouco se fez sob seu comando pela educação no país.

Durante quase quatro séculos de história, a economia brasileira, predominantemente agroexportadora, tinha sua produção baseada no trabalho escravo. A sociedade brasileira era caracterizada pela divisão entre uma minoria com direitos civis e à propriedade e outra maioria de indivíduos sem qualquer direito. Sem dúvida, o estigma da escravidão foi a grande marca desse período, sendo o trabalho manual considerado atividade sem qualquer valor social, por isso, atribuído aos escravos e membros das camadas mais baixas da sociedade colonial. Assim sendo, a educação era atividade que se dirigia a uns poucos que, portanto, apenas deveria ocupar-se do trabalho intelectual.

Nas palavras de Carvalho (1980, p. 64), *“no Brasil Imperial a educação era a marca distintiva da elite política. Havia um verdadeiro abismo entre essa elite e o grosso da população em termos educacionais”*, o que explica a histórica disparidade educacional entre ricos e pobres ao longo da história. É diante dessa realidade que verificamos que a educação brasileira, durante os períodos colonial e imperial, tinha como clara finalidade a formação das elites, destinadas ao exercício das funções políticas e burocráticas do país. A esse respeito, Oliveira (1999) apresenta alguns dados que configuravam a educação brasileira ao final do Império:

Ao final do Império, o quadro geral do ensino era o seguinte: poucas escolas primárias (com 250 mil alunos para um país com cerca de 14 milhões de habitantes, dois quais 85% eram analfabetos), liceus provinciais nas capitais, colégios particulares nas principais cidades, alguns cursos normais e os cursos superiores que forjavam o projeto elitista (para formação de administradores, políticos, jornalistas e advogados), que acabou se transformando num elemento poderoso de unificação ideológica da política imperial (OLIVEIRA, 1999, p. 449).

Dentro desse contexto histórico, o elevado índice de analfabetismo denunciava que a educação brasileira estava endereçada somente à classe burguesa e oligárquica, não às massas populares. Na sua crítica à educação do homem burguês do final do século XIX, Aníbal Ponce, na sua clássica obra *“Educação e Luta de Classes”* (publicada em 1934), já fazia sua crítica à educação do homem burguês, que só se tornava possível a partir da submissão da classe trabalhadora ao trabalho manual, permitindo-lhe usufruir do trabalho intelectual, isto é, do acesso à escola. Com essa leitura da realidade educacional brasileira desse período, o autor criticava o ensino médio da época pelo seu caráter excludente e puramente elitista. Os seus estudantes não precisavam preocupar-se com seu sustento. A esse respeito, Ponce (2015)

afirmava:

Quem são esses privilegiados, capazes de adquirir essa cultura que, por ser independente do trabalho produtivo, é considerada pelos teóricos da burguesia como a que caracteriza propriamente o “homem”? O aluno que está em nossos liceus é o que tem condições de esperar até os 22 anos para ganhar a vida. Não se pode expressar com mais franqueza o caráter de classe e a orientação geral do ensino médio. O caminho que leva às universidades e, por isso mesmo, às altas posições governamentais impõe um tipo de instrução distante do trabalho produtivo que apenas se diferencia da que ministravam os jesuítas no tempo do Rei Sol, uma instrução tão inacessível às grandes massas que só podem beneficiar-se dela aqueles que absolutamente não têm de se incomodar com seu próprio sustento (PONCE, 2015, p. 181).

Essa realidade de extrema exclusão da classe trabalhadora só veio a se modificar (ao menos em parte) no final do século XIX por conta de motivos que marcaram esse período da história: o lento processo de abolição da escravatura⁴, em 1888; a substituição da mão-de-obra escrava pela mão de obra assalariada com a vinda de imigrantes europeus; a proclamação da República, em 1889; o processo de industrialização e as conseqüentes influências do liberalismo econômico. Nesse contexto de passagem do XVIII para o século XIX, temos o florescimento do processo de industrialização com a criação da máquina a vapor, que, pouco a pouco, vai favorecendo a passagem do sistema manufaturado para o sistema fabril, potencializando a capacidade de produção das indústrias, formando o que depois chamaríamos “Revolução Industrial”, que passará por sucessivos processos de desenvolvimento dos sistemas de produção, especialmente pelo desenvolvimento da tecnologia, na chamada “Revolução Tecnológica” dos séculos posteriores. Esse processo de modernização da sociedade brasileira passa a exigir, também, uma reforma no sistema educacional para a formação de um novo indivíduo social, conforme atesta Nascimento (2007):

A modernização da sociedade brasileira realizada com o aceleramento do processo de industrialização e urbanização do país provocou o crescimento da demanda por formação escolar para todas as classes sociais. Com o crescimento urbano, surgiu a necessidade de dar padrões mínimos de comportamento social à população e com a expansão da indústria, a procura por mão-de-obra qualificada. Essas necessidades prementes mobilizaram as elites intelectuais e dirigentes políticos a reivindicar por reforma e a expansão do sistema educacional brasileiro (NASCIMENTO, 2007, p.80).

⁴ O processo de abolição da escravatura no Brasil foi gradual e começou com a Lei Eusébio de Queirós de 1850, proibindo o tráfico de escravos, seguida pela Lei do Ventre Livre de 1871, que declarava livres todos os filhos de escravos nascidos a partir daquela data, a Lei dos Sexagenários de 1885, que declarava livres os escravos com mais de 60 anos de idade (diga-se de passagem, que já estavam inaptos ao trabalho e poucos eram os negros que chegavam a essa idade) e finalizada pela Lei Áurea em 1888.

Dentro desse processo de revolução dos mecanismos de produção e consumo, dá-se o fortalecimento do “liberalismo econômico”. É aí que o capitalismo ganha, de fato, o rosto através do qual o conhecemos hoje, passando a reger a ordem social e a delimitar todo o funcionamento da sociedade e das políticas educacionais brasileiras, tendo a emancipação da economia e a geração do lucro como premissa acima de qualquer outra coisa. Este novo cenário, da necessidade crescente de qualificação da mão-de-obra, impulsionou a criação de escolas para atender às necessidades do capital. Assim, o indivíduo desqualificado poderia comprometer o bom desenvolvimento do sistema, conforme Mormul e Machado (2013) nos falam:

A necessidade crescente de qualificação da mão-de-obra, incentivada pela indústria, impulsionou a criação de escolas para atender às necessidades do capital. Inclusive, é no século XIX que as tentativas de universalização do ensino se concretizam e o Estado passa a intervir cada vez mais na educação para constituir uma escola leiga, gratuita e obrigatória. A educação passou a ser vista como um direito do cidadão, já que os avanços industriais, associados às novas relações de produção exigiam maior qualificação do trabalhador, mesmo que minimamente, para atender às exigências da sociedade. Neste caso, o indivíduo sem qualificação poderia comprometer o bom desenvolvimento do sistema e, dessa forma, a educação tornava-se um meio eficiente de qualificar o trabalhador para as novas formas de trabalho, o que resultaria na dinamização do progresso, bem como na formação e disciplinarização do cidadão tendo em vista a abolição dos escravos em via de efetivação, tornando obsoleto o uso do chicote. A educação pública foi concebida como um mecanismo eficaz de formar o cidadão para o trabalho (MORMUL; MACHADO, 2013, p. 278).

Dentro do contexto republicano, o Brasil inaugura esse novo momento da história com uma taxa de aproximadamente 85% de analfabetismo. Este cenário foi transformado em instrumento de exclusão social, sendo associado à noção de incapacidade e, portanto, não sendo considerado o analfabeto, um cidadão. Desse modo, *“essa associação equivocada reforçava o preconceito das elites em relação às camadas populares, colaborando eficientemente para a perpetuação de sua exclusão na vida política nacional”* (XAVIER, 1994, p. 105). Frente a isso, tendo como prerrogativa a noção de uma educação pública concebida como um mecanismo eficaz de formação do cidadão para o trabalho, nas primeiras décadas do século XX, o processo de evolução das aspirações educacionais no Brasil acompanha, também, o processo de evolução do capital.

Foi durante a transição republicana que surgiram as primeiras tentativas de reverter esse quadro, tendo a adesão de parte da elite intelectual aos ideais do liberalismo burguês, atribuindo à educação a heroica tarefa de promover a reconstrução da sociedade. Desse modo, pouco a pouco, se formam os pilares daquela que passará a ser conhecida como Escola Nova. Assim, paulatinamente, foi se dando a consagração do sistema dual, que já vinha do regime anterior,

ampliando a distância entre a educação oferecida à classe dominante e à classe trabalhadora, conforme Oliveira (2004) nos apresenta:

Na transição republicana, com a adesão de parte da elite intelectual aos ideais do liberalismo burguês, é atribuída à educação a tarefa heroica de promover a reconstrução da sociedade. A primeira Constituição da República, de 1891, institui o sistema federativo de governo e, conseqüentemente, a descentralização do ensino. Em seu artigo 35, itens 3º. e 4º., reservou à União o direito de criar instituições de ensino superior e secundário nos estados e prover a instrução secundária no Distrito Federal. Aos estados competia prover e legislar sobre a educação primária, além do ensino profissional (que compreendia, na época, as escolas normais de nível médio para moças e as escolas técnicas para rapazes). Era a consagração do sistema dual que vinha do regime anterior, ampliando a distância entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional) (OLIVEIRA, 2004, p. 949).

A partir desse período da história, claramente a escola pública no Brasil esteve atrelada ao processo produtivo e ao desenvolvimento econômico. O processo de produção e transmissão do saber não constituiu uma base ou mesmo elemento propulsor de uma mudança nas relações de produção, mas, apenas tornaram legitimadoras das estruturas existentes. Conforme Xavier (1990) atesta, o desenvolvimento técnico e produtivo do país não acompanhou, também, o desenvolvimento da qualidade de vida da população empobrecida, apenas fortaleceu o processo de reprodução do capital. Vejamos:

O processo de industrialização não resultou de um avanço técnico propiciado pelo desenvolvimento científico e tecnológico do país. O processo de produção e transmissão do saber não constitui no Brasil, uma base ou elemento propulsor da mudança nas relações de produção. Essa é uma das facetas típicas do capitalismo que no processo da reprodução do capital em escala mundial se instala e avança em formações sociais “atrasadas” na quais nem todas as condições internas necessárias a esse avanço estão presentes (XAVIER, 1990, p. 57).

Um período de grande destaque na educação nacional se deu com a “Revolução de 30”, num período que ficou caracterizado como o despertar da sociedade brasileira, marcado pelo embate de ideologias. No campo da educação, ganhou destaque a luta travada entre os “pioneiros” (defendendo a escola pública, laica, gratuita e obrigatória) e os “conservadores” (defendendo a escola confessional e particular). Através do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, o modelo educacional tradicional, historicamente sustentado pelas escolas católicas começa a ser questionado e confrontado pelo novo modelo, agora patrocinado pelo liberalismo econômico.

No setor educacional, essas lutas foram travadas entre os grupos dos renovadores da educação, os “pioneiros”, na defesa da escola pública, laica, gratuita e obrigatória e os “conservadores” representados pelos educadores católicos, que defendiam a educação subordinada à doutrina religiosa (católica), diferenciada para cada sexo, o ensino particular, a responsabilidade da família quanto à educação, etc. Os educadores renovadores preocupados com uma política nacional de educação tornaram públicas as suas aspirações em 1932, através do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por numerosos educadores. Para os “escolanovista”, a escola pública, gratuita e leiga era vista como a condição ideal para o atendimento das aspirações individuais e sociais, em oposição a qualquer imposição orientadora, quer seja de ordem religiosa ou política. Apesar do combate às “ideias novas” por parte dos conservadores, estas se propagaram, influenciando a reforma Francisco Campos, as reformas educacionais nos Estados e a criação de universidades (NASCIMENTO, 2007, p. 80).

Em 1930, no o governo de Getúlio Vargas, é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, sob a responsabilidade de Francisco Campos, instituindo um conjunto de decretos cuja finalidade era promover uma larga reforma no ensino superior, no ensino secundário e no ensino comercial. Desta época, podemos destacar que:

Após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, sob a responsabilidade de Francisco Campos, foram instituídos vários decretos com a finalidade de reformar o ensino superior (Decretos nº 19.851 e 19.852 de 11/04/1931), o ensino secundário (Decreto n.º 19.890 de 18/4/1931) e o ensino comercial (Decreto n.º 20.158, de 30/06/1931). A reforma Francisco Campos, como o conjunto de decretos ficou conhecido, organizou o ensino secundário em duas etapas: fundamental (5 anos) e complementar (2 anos) (Idem, p. 80-81).

De acordo com Romanelli (1999), a reforma teve seus méritos, haja vista que deu maior organicidade ao ensino secundário (Decreto n.º 19.890 de 18/04/1931), estabeleceu um currículo seriado, a frequência obrigatória, os dois ciclos: fundamental e complementar e a obrigatoriedade de cursá-los para o ingresso ao ensino superior. O ciclo fundamental dava a formação básica geral, e no ciclo complementar oferecia cursos propedêuticos articulados ao curso superior (pré-jurídico, pré-médico, pré-politécnico). Apesar da Reforma Francisco Campos ter organizado o ensino secundário, esteve aquém das expectativas para o período, haja vista o vertiginoso crescimento da população nas cidades e das indústrias. O perfil enciclopédico de seus programas e as exigências para aprovação tornavam o ensino secundário uma educação praticamente direcionada à elite. Como diria Ponce (2015, p.181), “*o ensino secundário deveria capacitar as classes médias a guiar a vontade nacional; era necessário que o povo aprendesse através das classes médias, a pensar, a querer e a atuar*”.

De acordo com Nascimento (2007, p. 81), com a Constituição de 1934, a educação ganha grande influência dos ideais escolanovista, especialmente através da fixação do Plano Nacional de Educação, estabelecendo a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, a incumbência de fiscalização pelo Estado e a fixação de um orçamento anual mínimo a ser

aplicado na educação. Com o golpe de Getúlio Vargas em 1937, a nova Carta outorgada suprimiu muitos dos avanços educacionais até então conquistados pelos progressistas. Sob influência dos conservadores, o Estado fica desobrigado de manter e expandir o ensino público. Desse modo, o dualismo estrutural entre o ensino propedêutico e profissional no ensino secundário ganha força na carta constitucional, haja vista a clara evidência de que o ensino profissional deveria atender aos menos favorecidos e desvalidos de sorte, isto é, à massa trabalhadora. É o que destacamos:

O alto grau de seletividade da organização escolar brasileira impunha a bifurcação dos caminhos escolares após o primário: a via para o “povo” por meio das escolas profissionais, e a via para a “elite” através das escolas secundárias. Nestas havia uma quantidade grande de alunos que não conseguiam concluir o ensino devido ao rígido sistema de avaliação imposto pelo sistema como forma de controle (ROMANELLI, 1993 apud NASCIMENTO, 2007, p.81).

Como seguimento a esse processo de bifurcação do ensino secundário entre propedêutico e profissional, em 1942, ainda no governo de Vargas, o Ministério da Educação, sob a orientação de Gustavo Capanema, promoveu a reforma em alguns setores educacionais através de Leis Orgânicas do Ensino, estruturando o ensino propedêutico em primário e secundário e o ensino técnico-profissional em industrial, comercial, normal e agrícola. Sem dúvida, *“tratou-se de uma reforma elitista e conservadora, que consolidou o dualismo educacional, ao oficializar que o ensino secundário público era destinado às elites condutoras, e o ensino profissionalizante para as classes populares”* (NASCIMENTO, 2007, p. 81)

Ainda de acordo com Nascimento (2007), a Lei Orgânica do Ensino Secundário extinguiu os cursos complementares, substituindo-os por cursos médios de 2º ciclo, os quais passaram a ser conhecidos como cursos colegiais, nos tipos clássico e científico, com três anos de duração e com o objetivo de preparar e direcionar os estudantes para o nível superior. Os cursos de formação profissional (normal, agro-técnico, comercial técnico e industrial) não davam acesso ao nível superior.

A dualidade entre uma formação propedêutica e profissionalizante que marcará o Ensino Médio até nossos dias tem aí sua raiz histórica, especialmente por favorecer o acesso ao ensino superior somente para os cursos propedêuticos, negando o mesmo direito aos cursos profissionalizantes, logo, à classe trabalhadora. A esse respeito, Kuenzer (2007) afirma que, ao favorecer apenas aos cursos propedêuticos o acesso ao ensino superior, negando o mesmo direito aos cursos profissionalizantes, trazia à tona o desenvolvimento das forças produtivas com a separação de classes.

Acesso ao nível superior ocorre pelo domínio dos conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, considerados como únicos saberes socialmente válidos para as funções de dirigentes. Os egressos dos cursos profissionais não tinham reconhecimento para um saber voltado ao campo específico de trabalho (KUENZER, 2007, p.14).

Com o término do governo de Vargas, em 1946, a nova Constituição, trazendo características democráticas e liberais, responsabilizou a União pela elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O projeto dessa lei foi encaminhado à Câmara Federal em 1948, mas, em função dos acirrados debates em torno ao mesmo, só veio a ser aprovado em 1961, através da Lei nº 4024/61. Após treze anos de debates, nascia, assim, a primeira LDB, mantendo a estrutura de ensino existente, isto é, o ensino primário de pelo menos quatro anos; o ginásial de quatro anos, subdividido em comercial, industrial, agrícola e normal (formação de professores); o ensino colegial com três anos subdividido em comercial, industrial, agrícola e normal (especialização) e o superior. Conforme Nascimento (2007, p.81), *“pela primeira vez o ensino profissional foi integrado ao sistema regular de ensino, estabelecendo equivalência entre os cursos, apesar de não superar a dualidade estrutural, uma vez que continuaram a existir dois ramos distintos de ensino para distintas clientela”*.

Com a Lei nº 4024/61 instituindo a LDB, definiu-se a nova configuração da educação básica no Brasil, passando a ser composta pelo ensino primário (4 anos) e o secundário (7 anos); esse, por sua vez, abrangia o ginásio (4 anos) e o colegial (3 anos). Uma década depois, em 1971, sob a tutela da ditadura militar, instituiu-se uma nova LDB (Lei nº 5692/71). De acordo com a nova legislação para a educação nacional, o ginásio e o primário foram unificados, dando origem ao primeiro grau com oito anos de duração, e que antes era denominado colegial, transformou-se em segundo grau ainda com três anos de duração. A lei rezava que as escolas de segundo grau deveriam garantir uma qualificação profissional, fosse técnico (4 anos) ou técnico-profissional (3 anos).

Nesse período, o ensino médio ganha um viés predominantemente profissionalizante, gerando o entendimento de que esse nível de ensino se direcionava à habilitação dos estudantes para o mercado de trabalho. De acordo com Pinto (2002, p. 55), tal medida apenas objetivava *“reduzir a demanda para o ensino superior e tentar aplacar o ímpeto das manifestações estudantis que exigiam mais vagas nas universidades públicas”*. A perspectiva educacional dos militares visava universalizar uma escola de técnicos que fossem operadores e práticos, que se adequassem à lógica produtivista. Assim, criava-se a unitariedade do sistema escolar, enfraquecendo a escola humanista. A esse respeito, Nascimento (2007) fala que a política

educacional do governo militar possuía uma visão utilitarista sob a lógica da “teoria do capital humano”, conforme apresentamos:

A política educacional do governo militar para o Ensino Médio tem uma visão utilitarista, sob inspiração da “teoria do capital humano”, ao pretender estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema operacional, subordinando a educação à produção. Desta forma, a educação passava a ter a função principal de habilitar ou qualificar para o mercado de trabalho. O tripé ideológico de sustentação da política educacional era constituído, pois, pela doutrina da segurança nacional, pela teoria do capital humano e por correntes do pensamento cristão conservador (NASCIMENTO, 2007, p.83).

Frente às dificuldades no processo de implementação do modelo profissionalizante no ensino médio, de caráter generalizante, o Parecer nº45/72, retomou o modelo dual a partir da educação geral e da formação profissional. Desse modo, de acordo com Kuenzer (1997, p.19) “o segundo grau passava a oferecer uma formação mais abrangente, possibilitando uma visão ampla do mundo e uma adaptação mais fácil às mudanças ocorridas no âmbito do trabalho, através do domínio das bases científicas de uma profissão”. Com a nova legislação, a discussão em torno ao ensino médio unitário perdeu força. Mesmo assim, durante a década de 1980 houve fortes pressões das camadas populares por mais escolarização, inclusive de nível médio. A esse respeito, Nosella (2009) aponta:

Para dar atendimento a essa demanda, o Estado simplesmente abriu as portas desse ensino, prolongando a política do populismo educacional que facilitava a diplomação sem maiores preocupações com a qualidade da escola. Esse período caracterizou-se pela expansão dos cursos noturnos e supletivos. Democratizava-se a clientela, mas deformava-se o método, rebaixando a qualidade (NOSELLA, 2011, p.7-8).

De acordo com Nascimento (2007, p.84) “a proposta de implementação compulsória da profissionalização do Ensino Médio (2º grau) foi alterada pela Lei nº 7044/82, que extingue a escola única de profissionalização obrigatória, reeditando a concepção vigente antes de 1971, de uma escola dualista (propedêutica e profissionalizante).” Dessa forma, com a Constituição de 1988 viu-se a oportunidade para reacender os debates sobre a educação, a organização do sistema de ensino e sua qualidade, dando possibilidades para a elaboração de uma nova LDB.

A respeito desse período de transição das décadas 1980/1990, Nosella (2011) aponta que foi um momento em que o debate sobre o Ensino Médio novamente se polarizou. De acordo com ele, “de um lado (neoliberal) procura-se requalificar a tradicional escola propedêutica, reforçar a meritocracia e reencontrar a identidade própria do ensino técnico retirando de seu

currículo as disciplinas de conteúdo geral. De outro lado (popular), levantou-se a bandeira da politécnica, densa de significação, embora semântica, conceitual e politicamente inadequada.”

Foi justamente com este modelo dual e dicotômico que a educação secundarista brasileira chegou até sua mais atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), promulgada em 20 de dezembro de 1996. O processo de construção dessa lei perdurou de 1986 a 1996, ocorrendo num contexto não sem contradições, mas permeado por intensos debates político-ideológicos. Em uma sociedade profundamente marcada pela desigualdade, como a brasileira, a discussão de uma lei nacional refletia, também, diferentes concepções de mundo, com as diversas forças sociais nela atuantes.

Dentro desse embate ideológico, as concepções de educação, de sociedade, de indivíduo entram em choque, revelando aspectos da clássica divisão social que historicamente constitui a sociedade brasileira, isto é, uma educação voltada às elites e uma educação voltada à classe trabalhadora. Nas palavras de Marx (2002), essa dualidade revela a clássica divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, cada qual usufruindo de um modelo educacional em conformidade com o lugar que ocupa na organização social capitalista. A esse respeito, Bollmann e Aguiar (2016) afirmam:

Os projetos de educação em disputa na discussão e elaboração de uma nova LDB, nas décadas de 1980 e 1990, apresentavam diferentes concepções de mundo, homem, sociedade, Estado e educação e o seu vínculo com o projeto societário. Nesse contexto, colocavam-se de um lado forças sociais progressistas, populares e democráticas da sociedade civil, compostas por entidades, em especial o FNDEP, defensoras de uma educação pública, universal, gratuita e de qualidade para todos - necessária à construção de uma sociedade democrática, socialmente justa; de outro, forças liberal-conservadoras que impõem um projeto educacional neoliberal, privatista e flexível para atender às demandas da sociabilidade capitalista (BOLLMANN; AGUIAR, 2016, p. 410).

Foi ao refletir sobre a lei, verificando o claro direcionamento dos organismos internacionais segundo os ditames da sociedade liberal-conservadora, regida pela lógica do capital, que Saviani (1997, p. 190) afirmou que *“os objetivos proclamados tendem a mascarar os objetivos reais, ou seja, a função de mascarar os objetivos reais através dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista o qual introduziu, pela via do ‘fetichismo da mercadoria’, a opacidade nas relações sociais.”* Para o autor, a nova LDB claramente trazia consigo as diretivas de uma ideologia liberal, alinhada aos interesses da elite.

Desde a LDB nº 9.394, a estrutura do sistema educacional brasileiro ficou organizada conforme demonstramos:

ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCACIONAL APÓS A LEI Nº 9.394/96				
NÍVEIS E SUBDIVISÕES			DURAÇÃO	FAIXA ETÁRIA
EDUCAÇÃO BÁSICA	EDUCAÇÃO INFANTIL	CRECHE	3 ANOS	0 A 3 ANOS
		PRÉ-ESCOLA	2 ANOS	4 A 5 ANOS
	ENSINO FUNDAMENTAL	ANOS INICIAIS	5 ANOS	6 A 10 ANOS
		ANOS FINAIS	4 ANOS	11 A 14 ANOS
	ENSINO MÉDIO		3 ANOS	15 A 17 ANOS
ENSINO SUPERIOR	CURSOS POR ÁREA		VARIÁVEL	ACIMA DE 17 ANOS

No que se refere ao Ensino Médio, a LDB estabeleceu sua obrigatoriedade e gratuidade. Conforme a orientação da nova diretriz, as disciplinas dividem-se em dois blocos de conhecimentos: uma base comum e outra diversificada. A comum é composta por três áreas do conhecimento: linguagem e código; ciências da natureza e matemática e, finalmente, ciências humanas. A parte diversificada ocupa 25% da carga horária total e incluir pelo menos uma língua estrangeira. A escolha de outras disciplinas para essa parte diversificada deve ter caráter interdisciplinar. Os cursos técnicos profissionais foram desvinculados do nível médio para serem oferecidos concomitante ou sequencialmente.

De acordo com Costa (2014), na atual configuração do Ensino Médio no Brasil, os diferentes modelos de ensino secundário refletem diferentes grupos sociais que caracterizam a dualidade estrutural que constitui a sociedade brasileira, regida sob a ótica da disparidade entre ricos e pobres. Curiosamente a profusão se dá entre os jovens que estudam no ensino público, cuja maioria é composta por filhos da classe trabalhadora, conforme se pode ver:

O ensino médio é a evidência emblemática de como o receituário dos organismos internacionais influenciam as políticas, especialmente de países de capitalismo dependente, acrescentando à dualidade estrutural uma profusão de diferenciações justamente na formação dos jovens que estudam no ensino público, cuja maioria quase absoluta é de filhos de classe trabalhadora. As denominações expressam formas diversas de oferta e a grupos sociais diversos. Entre as denominações presentes na atual legislação encontramos: ensino médio “regular” de tempo parcial; ensino médio de tempo integral; ensino médio integral com gestão compartilhada; ensino médio semi-integral, ensino médio integrado à educação técnico-profissional; ensino médio inovador; ensino médio concomitante com a educação técnico-profissional, ensino médio na modalidade PROEJA (COSTA, 2014, p. 20).

Conforme expomos, atualmente existem diversas configurações de Ensino Médio no Brasil, sendo ofertado em diversas modalidades e formas, conforme as diferentes configurações dos grupos sociais que se integram a cada um dos perfis:

- Ensino Médio “Regular” de Tempo Parcial;

- Ensino Médio de Tempo Integral;
- Ensino Médio Integral com Gestão Compartilhada;
- Ensino Médio Semi-Integral;
- Ensino Médio Integrado à Educação Técnico-Profissional;
- Ensino Médio Inovador;
- Ensino Médio Concomitante com a Educação Técnico-Profissional;
- Ensino Médio na Modalidade PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de EJA).

Dentre esses diversos formatos em que a educação secundarista se organiza no Brasil, destacamos o chamado “Ensino Médio Integrado à Educação Profissional”, o qual demonstra uma exigência e necessidade de formação da força de trabalho, de modo a adequar-se ao mercado de trabalho e às exigências do sistema econômico. Não há dúvidas de que essa modalidade de educação se configura como expressão da contradição da sociedade regida pela lógica do capital, uma vez que se apresenta aparentemente como importante caminho para a classe trabalhadora, por, teoricamente, dar oportunidade de acesso ao mercado de trabalho, gerando a falsa ideia de crescimento nas possibilidades de formação e de qualificação.

Esses modelos advogados pelos governantes nos permitem perceber que a escola está inserida, na verdade, numa acirrada luta de classes e, como tal, reflete as configurações da forma de acumulação e produção do sistema econômico atual, uma vez que delimita os indivíduos desde o lugar que cada um ocupa na divisão social do trabalho (KUENZER, 2007). Em seu escopo divide-se em teoria e prática, planejamento e execução, trabalho manual e trabalho intelectual, ratificando a formação a partir do lugar em que cada classe social ocupa na sociedade, tendo como consequência a especialização e a hierarquização dos saberes. Conforme Silva, Souza e Feijó (2017) nos sinalizam, essa lógica é caracterizada por esse aspecto dual e bifurcado entre educação profissional e educação acadêmica propedêutica. A construção sistematizada do saber, nesses termos, se organiza para atender aos cidadãos com distintas origens de classe ante às demandas do modo de produção e acumulação capitalista.

Nesse debate é possível perceber que se trata de um modelo que reforça o dualismo estrutural que constitui a atual sociedade de classes. Assim, para uma pequena parcela da população, proporciona os conhecimentos construídos historicamente e uma possibilidade de pensar sobre eles, relegando à grande massa dos trabalhadores um conhecimento fragmentado, superficial e reprodutivista. Nessa perspectiva, a educação profissional revela os antagonismos

da sociedade dividida em classes, uma vez que sua restringe-se a atender a diversos perfis trabalhistas para o mercado de trabalho capitalista, em atenção à divisão sócio-técnica do trabalho, produzindo propostas curriculares, conteúdos, metodologias e técnicas de ensino alinhadas aos interesses próprios do mercado de trabalho e suas tendências tecnocráticas.

Frente a esse cenário multiverso, segundo Krawczyk (2011, p. 555), *“por muitas vezes fala-se de uma perda de identidade nesse nível da educação básica, mas, na verdade, o Ensino Médio nunca teve uma identidade clara”*. Afinal de contas, historicamente sempre foi visto como trampolim ou estágio intermediário em vista da garantia do acesso à universidade ou à formação profissional.

De acordo com Moehlecke (2012, p. 40) *“o ensino médio brasileiro, no decurso de sua história, tem sido recorrentemente identificado como um espaço indefinido, ainda em busca de sua identidade”*. O fato é que isso revela uma contradição visível na história da educação no Brasil, considerando sua inserção na lógica capitalista, que objetiva preparar de formas distintas, homens e mulheres, ricos e pobres, para a atuação hierarquizada e distinta no processo produtivo. É dessa distinção que se originou a criação de escolas profissionalizantes e escolas acadêmicas, adequadas à classe social à qual o aluno pertence. Em síntese, *“o ensino médio tem sido historicamente, seletivo e vulnerável à desigualdade social”* (Nascimento, 2007, p.78).

No atual contexto de mundialização do capital e de globalização dos mercados internacionais, os pressupostos formativos também são influenciados. Afinal de contas faz-se necessária a formação de indivíduos que se adequem a esse novo modelo de configuração social. É nesse sentido que as políticas educacionais brasileiras, atreladas às orientações do Banco Mundial, acabam por, também, referendar a divisão de classes que, historicamente, constitui o país, ofertando diferentes modelos educacionais conforme a classe social pertencente, como destacamos:

A educação é afetada pela mundialização do capital, implicando mudanças em seus princípios expressos nos pressupostos formativos. [...] as políticas educacionais nacionais acabam por referendar uma rígida divisão de classes no que se refere à formação educacional. Às classes mais favorecidas, uma educação voltada à pesquisa aplicada e ao saber científico. Às classes trabalhadoras, uma educação de cunho profissional, atendendo às demandas do mercado de trabalho (JUNIOR; LUCENA; FERREIRA, 2011, p. 854).

Com o aporte do Banco Mundial, desde a década de 1990, o Ensino Médio público brasileiro tem se expandido de maneira significativa, especialmente pela obrigatoriedade escolar para a faixa de 6 a 17 anos, conforme a Emenda Constitucional nº 59/2009. Entretanto, isso não pode ser considerado como um processo de universalização nem de democratização,

especialmente em decorrência das altas porcentagens de jovens que permanecem fora da escola e os altos índices de evasão e de reprovação. Conforme Krawczyk (2011, p.755), *“as políticas de expansão do ensino médio respondem não somente às aspirações das camadas populares por mais escolarização, mas também à necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional”*. A esse respeito, a autora acrescenta:

A expansão do ensino médio, iniciada nos primeiros anos da década de 1990, não pode ser caracterizada ainda como um processo de universalização nem de democratização, devido às altas porcentagens de jovens que permanecem fora da escola, à tendência ao declínio do número de matrículas desde 2004 e à persistência de altos índices de evasão e reprovação. Além disso, o processo de expansão reproduz a desigualdade regional, de sexo, cor/raça e modalidade de oferta: ensino médio de formação geral e ensino técnico de nível médio. Para além dos desafios da universalização do acesso e da igualdade de oportunidades educacionais, também permanecem desafios referentes aos conteúdos a serem ensinados, à formação e remuneração dos professores, às condições de infraestrutura e gestão escolar, aos investimentos públicos realizados, entre outros. A evasão, que se mantém nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula no ensino médio, aponta para uma crise de legitimidade da escola, que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem estudando (Ibidem, p.756).

Esse aporte histórico sobre o Ensino Médio no Brasil, coloca-nos diante do imperativo de trazer em tela a necessidade de repensar as políticas educacionais brasileiras, demonstrando que não basta somente ampliar as taxas de matrículas, mas garantir reais condições de acesso e permanência na escola. Para tanto, faz-se necessário rever a estrutura social sobre a qual a sociedade brasileira tem se constituído, que separa ricos e pobres, que acirra a sociedade de classes e que marginaliza a classe trabalhadora. Assim sendo, o Ensino Médio acaba por se tornar um exemplo dessa divisão histórica que nos constitui como sociedade.

2.2 Ensino Médio: o gargalo da educação brasileira, entre crises e reformas

Como se sabe, nas últimas décadas o Ensino Médio tem sido objeto de preocupação de muitos pesquisadores brasileiros, especialmente frente ao seu histórico contexto de crise identitária. Ainda são alarmantes os índices de jovens que estão fora da escola e que não estão cursando o Ensino Médio. São dados que refletem uma problemática mais ampla que atinge todo o sistema educacional brasileiro, isto é, a falta de políticas públicas que efetivamente garantam condições para o acesso e a permanência na escola. Com isto afirmamos ser esse o grande gargalo da educação brasileira hoje, vivendo imerso em meio a crises e tentativas de reformas com sucessivos insucessos.

Sabe-se que, historicamente, o Ensino Médio ocupou um lugar marginal no sistema educacional brasileiro, inclusive no que se refere às políticas de investimento do Estado. Exemplo disso foi o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), que vigorou de 1998 até 2006, deixando o Ensino Médio à parte e endossando ainda mais a fragmentação na educação, haja vista que as políticas, em grande parte, estavam limitadas as séries iniciais e ou finais do ensino fundamental. Somente em 2006 nasceu o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), substituindo o Fundef e garantido a ampliação dos investimentos em políticas educacionais voltadas também ao Ensino Médio.

Segundo informações do “Observatório do Plano Nacional de Educação”, no Brasil, cerca de 2,5 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos estão fora da escola (15,7% do público-alvo). Desses, aproximadamente 1,5 milhão são jovens de 15 a 17 anos que deveriam estar cursando o Ensino Médio. Embora já tenhamos mencionado a melhora no índice de matrículas nesse nível da educação básica nos últimos anos, há um conjunto amplo de fatores que dificultam a permanência desses jovens na escola. Sobre isso, vale recordar que num passado recente o Ensino Médio não era, ainda, uma etapa obrigatória da educação básica. Foi somente em 2009, com a Emenda Constitucional 59/2009, que se deu a ampliação da faixa etária obrigatória e gratuita, contemplando dos 4 aos 17 anos de idade, ou seja, da educação infantil ao Ensino Médio. Até então, apenas o Ensino Fundamental (6 aos 14 anos) era considerado obrigatório.

Ao referir-se ao atual modelo de Ensino Médio no Brasil, o Observatório⁵ aponta que *“o país ainda está longe de alcançar patamares ideais; altas taxas de evasão persistem no Ensino Médio; o modelo curricular ultrapassado, baseado em um número excessivo de disciplinas torna a etapa desinteressante para o jovem do século 21.”* Tudo isso nos leva a entender que, sem sombras de dúvida, o Ensino Médio é, hoje, o grande gargalo da educação brasileira. Isso se verifica, por exemplo, a partir das informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2015), demonstrando que, dos jovens com idade de 15 a 17 anos, teoricamente apropriada ao Ensino Médio, apenas 84,3% frequentam a escola. Desses, apenas 62,7% estão matriculados no Ensino Médio, conforme se pode ver, sendo que 37,3% encontram-se fora do Ensino Médio regular.

De acordo com a meta fixada pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024), existe o objetivo de atingir 100% dos jovens na escola e 85% de matriculados no Ensino Médio.

⁵ Disponível em: < <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/3-ensino-medio>. Acesso em 20 mai 2018.

Entretanto, embora o histórico esteja apresentando melhorias, os dados atuais têm nos indicado o quanto essa meta ainda está longe de ser alcançada, especialmente em decorrência de políticas sociais adequadas que viabilizem reais condições de acesso e permanência dos jovens na escola.

Mesmo que a expansão da matrícula seja a face mais visível da Reforma no Ensino Médio, muitos autores sinalizam que ela não garante que esses estudantes representem reais melhoras nos índices de conclusão e frequência, considerando que uma quantidade significativa desses abandonam os estudos ao longo do caminho. É justamente o cenário que verificamos no gráfico a seguir:

Gráfico 2: Jovens de 15 a 17 anos na escola e matriculados no Ensino Médio



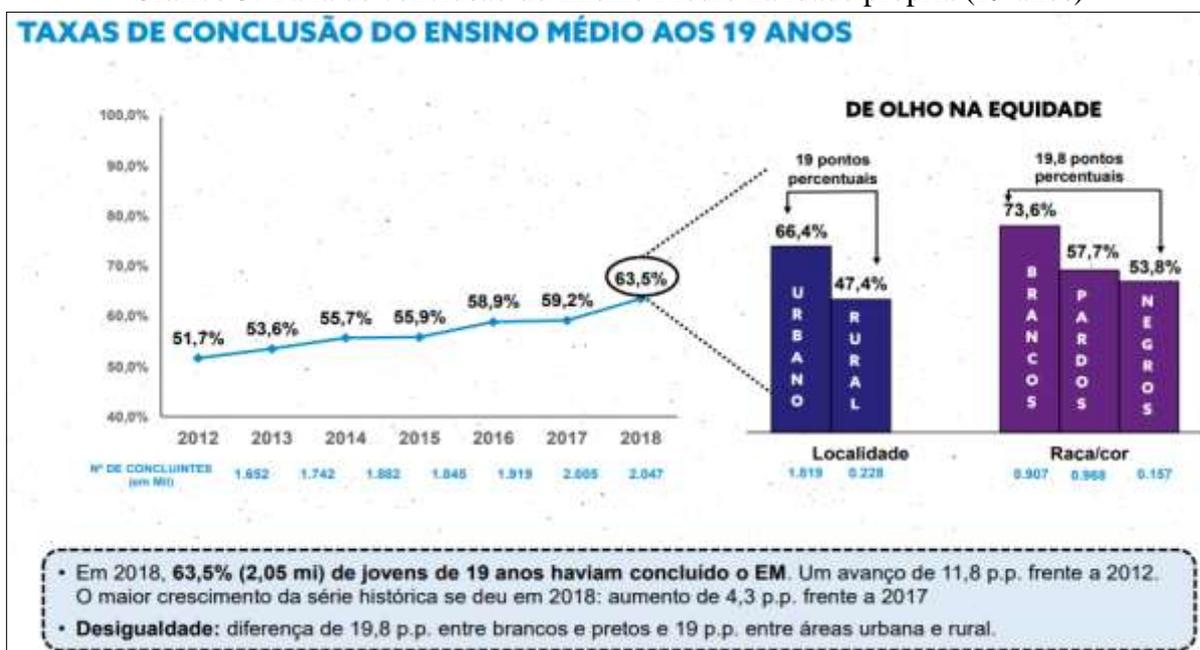
De acordo com Maia Filho (2004, p.10), “a expansão da matrícula é a face mais visível da Reforma no Ensino Médio, e ela foi justificada com dois argumentos centrais: como resposta às mudanças no mundo da produção, do trabalho e das relações sociais externas à escola; como necessidade de mudanças profundas na cultura pedagógica da escola e de sua gestão”. O autor ainda continua, ao afirmar que esse contexto reformista responde a uma crise na própria educação, fazendo “parte de uma crise ainda maior, com a particularidade que estas reformas estão hoje associadas a uma crise sem precedentes no sistema do capital, com extensas implicações sobre o trabalho e a organização da sociedade.” (Ibidem)

O caminho de expansão do Ensino Médio na década de 1990, de acordo com Krawczyk (2011) não deve ser caracterizado como um processo de universalização nem de democratização, especialmente em decorrência das elevadas taxas de jovens que permanecem fora da escola e a persistência dos elevados índices de evasão e de reprovação. Além do mais, o processo de expansão empreendido nas últimas décadas no Brasil, reproduz a desigualdade regional, de sexo, cor/raça e modalidade de oferta (ensino médio de formação geral e ensino técnico de nível médio). Para além dos desafios da universalização do acesso e da igualdade de

oportunidades educacionais, os desafios ligados ao currículo, à formação e à remuneração dos professores, às condições de infraestrutura, de gestão escolar, de investimentos públicos, entre outros, agudizam ainda mais a crise em torno ao Ensino Médio, uma vez que a política de aumento na matrícula que não veio acompanhada de mudanças estruturais efetivas na organização social, gerando uma crise de legitimidade da escola.

Esse contexto nos faz perceber que não basta trazer o aluno para a escola, mas faz-se necessário garantir condições para a sua permanência no ambiente escolar de qualidade, o que implica enxergá-lo como sujeito histórico que vive imerso em uma sociedade desigual que é regida pelo ditamos do mercado neoliberal. É isso que se percebe quando analisamos os dados a partir de informações recentes do IBGE/Pnad⁶, elaboradas pelo EPT, demonstrando que 4 em 10 jovens ainda não concluíram o Ensino Médio. Embora as taxas de conclusão aos 19 anos tenham melhorado com relação aos anos anteriores, é fato que a situação ainda é bastante preocupante, uma vez que, em 2018, atingiu apenas 63,5% dos ingressantes. Significa que os outros 36,5% dos jovens não concluíram a educação básica nesse período etário pelas mais diversas razões, sendo que uma das principais causas é o fato de terem que se dirigir ao mercado de trabalho pela sua própria condição sociofamiliar, especialmente no que toca às diferenciações entre jovens do meio urbana e rural.

Gráfico 3: Taxa de conclusão do Ensino Médio na idade própria (19 anos)

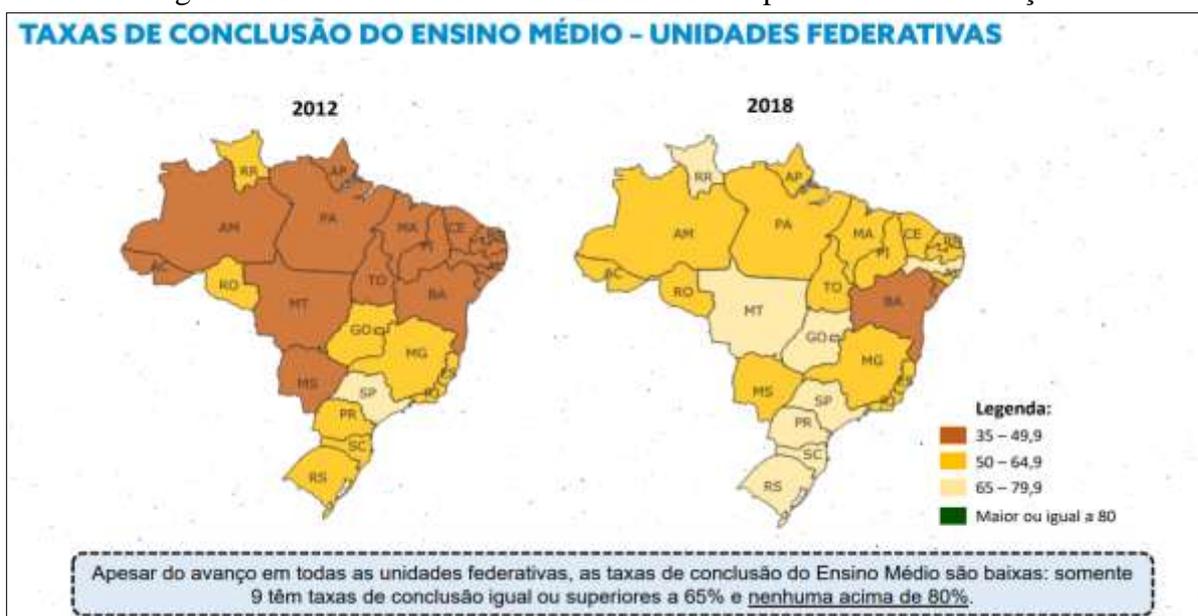


Elaboração: Educação para Todos. Fonte: IBGE/Pnad.

⁶ Fonte: IBGE/Pnad. EPT. Disponível em: < <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/quatro-em-cada-10-jovens-de-19-anos-ainda-nao-concluíram-ensino-medio>>. Acesso em 26 jan 2019.

Como já temos mencionado, essa diferenciação também se agrava quando observada com base em um recorte por estado da federação ou mesmo alicerçado nas regiões que compõem o território nacional. Mesmo com relativa melhoria no período entre 2012 e 2018, no que se refere à porcentagem de jovens que concluíram o Ensino Médio, os dados ainda são muito preocupantes, uma vez nenhum estado atingiu a margem dos 80% da meta desejável. A figura a seguir nos permite analisar melhor esse fenômeno.

Figura 1: Taxas de conclusão do Ensino Médio por estado da federação



Elaboração: Educação para Todos. Fonte: Pnad/IBGE.

Para uma melhor compreensão desse cenário, apresentamos a tabela que se segue, fruto de dados levantados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE)⁷. Ela apresenta índices mais pormenorizados que demonstram que os estados das regiões Norte e Nordeste são os mais afetados pela baixa taxa de conclusão do Ensino Médio dos seus jovens. Isso se deve, especialmente, devido a já conhecida falta de investimentos em condições básicas para o acesso e permanência desses sujeitos na escola. Além disso, de acordo a Síntese de Indicadores Sociais, divulgada em 2015 pelo IBGE, o Brasil é o país que apresenta a maior taxa de abandono escolar no Ensino Médio entre os países do Mercosul. Vejamos:

Tabela 2: Jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio (Estados e Regiões)

⁷ Elaboração: Todos pela Educação. Fonte Pnad/IBGE, janeiro/2019.

JOVENS DE 19 ANOS QUE CONCLUÍRAM O ENSINO MÉDIO (REGIÕES E ESTADOS)														Evolução	
	2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2012-2018
	Absoluto	%	Absoluto	%											
Brasil	1.652.244	51,7%	1.741.645	53,6%	1.882.250	55,7%	1.845.289	55,9%	1.919.267	58,9%	2.005.152	59,2%	2.046.949	63,5%	11,8
Norte	122.632	42,0%	139.417	41,3%	144.835	42,3%	143.284	44,8%	166.037	49,2%	158.930	46,7%	179.011	54,9%	12,9
Rondônia	15.049	50,6%	13.810	39,1%	15.960	42,6%	15.326	51,6%	16.129	46,1%	12.277	41,8%	23.068	62,5%	11,8
Acre	6.140	45,9%	8.375	57,2%	8.451	54,0%	7.553	50,5%	8.404	50,5%	9.174	53,9%	8.749	53,1%	7,2
Amazonas	30.387	45,4%	31.929	42,6%	31.245	40,2%	37.778	49,4%	40.527	55,4%	37.178	51,2%	39.753	54,5%	9,1
Roraima	4.844	62,6%	4.941	50,7%	6.229	64,5%	5.187	60,8%	6.262	65,4%	7.162	63,3%	6.897	67,8%	5,1
Pará	47.238	35,2%	58.381	36,5%	59.187	37,9%	54.512	36,2%	69.924	43,6%	70.105	41,5%	74.345	50,5%	15,4
Amapá	6.961	48,6%	8.122	53,8%	8.529	50,2%	7.588	57,7%	8.322	52,3%	8.834	50,6%	9.679	60,3%	11,7
Tocantins	12.014	47,1%	13.859	49,4%	15.235	53,3%	15.340	57,1%	16.470	61,1%	14.200	61,0%	16.519	62,4%	15,3
Nordeste	386.164	41,2%	441.905	45,4%	455.900	46,6%	477.282	47,9%	486.119	51,0%	488.027	50,4%	493.419	53,6%	12,4
Maranhão	50.421	42,7%	57.684	46,8%	53.720	45,2%	53.085	46,9%	60.158	48,6%	67.012	53,6%	62.149	52,0%	9,4
Piauí	23.198	40,5%	24.602	44,5%	24.866	44,7%	32.933	53,1%	20.699	42,0%	27.899	45,0%	26.518	54,7%	14,2
Ceará	79.424	49,2%	87.523	55,0%	95.124	55,9%	100.229	57,2%	89.566	56,1%	88.838	58,1%	90.819	63,6%	14,3
Rio Grande do Norte	25.096	44,1%	24.198	44,7%	33.948	56,3%	26.220	44,9%	33.489	58,5%	22.453	46,8%	30.640	50,1%	6,1
Paraíba	26.396	48,8%	32.801	46,8%	27.530	46,1%	32.906	50,4%	34.190	50,5%	37.082	53,1%	32.762	52,8%	4,0
Pernambuco	62.814	42,3%	71.500	47,8%	71.378	49,2%	78.571	49,5%	79.359	55,7%	78.997	53,1%	94.288	67,6%	25,3
Alagoas	19.303	34,9%	19.904	34,4%	28.150	43,8%	25.869	42,9%	27.917	47,1%	25.345	44,0%	30.677	51,7%	16,8
Sergipe	14.478	38,1%	20.355	48,1%	12.302	33,9%	19.109	45,9%	16.304	40,0%	18.129	47,3%	17.999	46,2%	8,0
Bahia	85.034	34,4%	103.337	39,6%	108.881	40,6%	108.360	41,5%	124.437	49,3%	122.273	46,1%	107.567	43,3%	8,9
Sudeste	744.356	59,8%	779.079	61,1%	870.036	64,9%	820.817	63,6%	859.472	65,5%	926.551	67,4%	917.110	70,8%	10,9
Minas Gerais	165.890	50,3%	191.945	59,2%	205.407	59,4%	188.053	55,6%	200.196	62,3%	247.012	65,7%	196.087	62,4%	12,1
Espírito Santo	34.681	57,9%	39.307	59,4%	34.885	57,6%	30.810	50,2%	35.077	59,8%	36.581	61,7%	31.461	59,9%	2,0
Rio de Janeiro	145.404	56,8%	129.416	52,5%	135.748	56,1%	139.033	58,7%	136.977	56,5%	154.181	56,4%	154.776	62,7%	5,9
São Paulo	398.381	66,5%	418.411	65,5%	493.995	71,3%	462.921	70,9%	487.223	70,8%	488.777	73,5%	534.785	78,3%	11,8
Sul	264.544	55,9%	244.027	57,1%	261.876	57,7%	257.325	58,8%	246.573	60,4%	283.394	62,1%	289.384	66,2%	10,3
Paraná	110.251	58,7%	96.454	58,7%	109.119	63,2%	104.229	60,4%	93.683	61,5%	109.637	62,0%	108.318	65,0%	6,4
Santa Catarina	63.719	58,9%	62.527	61,5%	65.234	59,8%	63.687	62,8%	68.159	68,3%	75.902	64,7%	73.472	69,3%	10,3
Rio Grande do Sul	90.574	51,1%	85.046	52,7%	87.524	50,9%	89.409	54,7%	84.731	54,3%	97.855	60,3%	107.593	65,6%	14,4
Centro-Oeste	134.547	54,0%	137.218	57,9%	149.604	57,5%	146.582	56,7%	161.066	65,1%	148.250	60,0%	168.026	69,4%	15,4
Mato Grosso do Sul	18.799	44,9%	19.830	46,0%	18.449	45,9%	16.378	36,9%	25.411	59,0%	20.208	52,2%	26.642	62,6%	17,7
Mato Grosso	28.357	49,9%	29.872	61,4%	30.088	55,1%	27.748	57,7%	30.053	62,8%	26.516	55,7%	33.294	65,6%	15,6
Goiás	56.068	54,9%	55.357	57,9%	67.959	58,9%	70.229	59,9%	65.985	64,2%	67.869	60,6%	63.459	70,2%	15,3
Distrito Federal	31.322	64,6%	32.158	64,7%	33.109	66,2%	32.228	65,7%	39.617	73,8%	33.656	68,7%	44.630	76,5%	11,9

Esses dados se tornam ainda mais preocupantes quando comparamos as taxas de conclusão do Ensino Médio desde as diferenciações étnicas dos indivíduos. Por exemplo, o índice de jovens negros que conseguem concluir esta etapa da educação básica é o menor de todos, o que reflete a histórica realidade de exclusão étnico-racial que se configura em nosso país. Esse mesmo dado se repete quando analisamos os índices de acesso, permanência e evasão de negros nos outros níveis da educação básica e no ensino superior. Embora tais elementos não sejam focos do nosso estudo e mereçam uma investigação mais aprofundada, eles corroboram a nossa análise sobre os desafios da educação brasileira atualmente. É gritante a constatação de que, no Brasil, a pobreza, a marginalidade e o fracasso escolar tem cor e classe social.

Diante desse cenário, como ocorreu em diversos momentos da história educacional brasileira, como uma pseudo-saída para este contexto de crise no Ensino Médio, a ideia de uma reforma pelo currículo entra em cena, não gerando as transformações tão necessárias a esse nível de ensino e à educação básica como um todo, preservando a subserviência da educação brasileira aos interesses das elites e dos organismos multilaterais. Isso nos ajuda a compreender a afirmação de Krawczyk (2011, p. 757), quando afirma que *“o currículo do Ensino Médio sempre foi um campo de disputa entre diferentes projetos sociais, que concorrem pela apropriação de parcela do conhecimento socialmente produzido”*. Nesse sentido, nada mais prático do que uma reforma pelo currículo para assegurar a ordem atual de coisas e criar uma falsa ideia de mudança e renovação, camuflando os problemas conjunturais que modela o conflito de classes em que estamos inseridos.

É nessa mesma perspectiva que Maia Filho (2004) diz que *“a reforma pelo currículo é a ideologia da reforma substantiva, a da adequação técnico-administrativa do espaço educacional ao eficientismo da sociedade tecnológica da mercadoria.”* O contexto das reformas empreendidas pelo Ministério da Educação para o Ensino Médio nas últimas décadas, *“começou com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, tendo como um dos seus pontos principais a separação da Educação Profissional do ensino regular e tendo o ‘aprender para a vida’ como sua filosofia básica”* (KUENZER, 2000, p. 15), acirrando ainda mais o dualismo estrutural que historicamente constitui essa etapa da educação básica. A autora nos alerta:

Compreender a Reforma do Ensino Médio, portanto, exige que se elucidem as concepções, preenchendo o discurso lacunar, para que as intencionalidades decorrentes de interesses e visões particulares de mundo, próprias das diferentes posições de classe, venham à tona, e assim se possa exercer o direito de escolha por possíveis históricos que são necessariamente contraditórios, dentro dos limites da democracia possível. Desnudar o caráter parcial e interessado das ideologias, como

postulam os clássicos marxistas, ou proceder sistemática e rigorosamente à desconstrução da distorção comunicacional nas empresas e organizações sociais, destruindo a mentira por meio do discurso científico, [...] é uma das tarefas necessárias ao se pretender compreender os acertos e desacertos da proposta oficial de currículo para o Ensino Médio, desde que se tenha claro para quem são esses acertos (KUENZER, 2000, p.17).

Fundamentados pela crítica de Kuenzer, somos levados a compreender que uma análise ampla acerca da reforma do Ensino Médio exige que se elucidem as concepções, as intencionalidades, os interesses e as visões de mundo, segundo as diferentes concepções de classe, desnudando as ideologias falaciosas dos discursos científico-reformistas empreendidos nas últimas décadas. Dentro desse marco situamos algumas reformas implementadas nas últimas décadas no movimento pós-LDB, todas de caráter predominantemente curricular: os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (2000); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012); Pacto Nacional para Fortalecimento do Ensino Médio (2013); a Medida Provisória nº 746/2016, propondo a reforma pela implementação do Ensino Médio em tempo integral; a Lei nº 13.415/2017, que revogou a anterior e institui a Reforma no Ensino Médio pela Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; e a mais nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio (2017).

A essas reformas se somam outras políticas reformistas que, segundo o Ministério da Educação (MEC)⁸, surgiram “*em decorrência da urgência do problema desse nível de ensino no país, dados do IDEB recém-divulgados mostram uma realidade trágica no ensino médio e retratam a urgência da reforma*”. Junto a isso, afirma que “*o fracasso do ensino médio brasileiro é um dado da realidade, como demonstram os resultados das avaliações nacionais e internacionais*”. Segundo o MEC, as propostas que emergiram para a construção da BNCC para o Ensino Médio são fruto do amplo debate acumulado no país nas últimas décadas, conforme citamos:

1998	Grande debate e aprovação das diretrizes do EM de acordo com a nova legislação da LDB de 1996;
1998	Criação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)
2002	Seminário Nacional sobre reforma do ensino médio;
2007	FUNDEB com a promessa de garantir a universalização do EM;
2007	MEC lança o Plano de Ações Articuladas;
2009	Novo ENEM;
2010	Ensino Médio Inovador;

⁸ Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em 20 mai 2018.

2010	CONSED cria o Grupo de Trabalho da Reforma do Ensino Médio;
2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio aprovadas pelo CNE;
2013	Projeto de Lei (PL6840/2013): Proposição de Reformulação do Ensino Médio
2014	Plano Nacional da Educação (PNE). Meta 3.1: “Institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados”.

Em 2016, a então secretária executiva do Ministério da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, afirmou, em entrevista à Agência Brasil⁹, que a atual crise no Ensino Médio significa que o modelo faliu e não funciona mais. Segundo ela, somente em 2016, cerca de 1,5 milhão de jovens fizeram o Enem sem terem cursado o Ensino Médio. Eis o que diz a secretária:

A crise do ensino médio significa que o modelo faliu, quebrou, não funciona para a realidade dos estudantes. Os jovens não gostam, eles não aprendem e estão abandonando as escolas para fazer cursinhos preparatórios para o Enem. Somente este ano, 1,5 milhão estão fazendo o Enem sem terem cursado o ensino médio, muitos dos quais ganharam o certificado ao fazerem 450 pontos no exame nacional e, desta forma, pegarão o registro de conclusão do ensino médio. E isto não é bom (CASTRO, 2016).¹⁰

Em sua tese doutoral, “A reforma do Ensino Médio: da Pedagogia das Competências à Gestão Tecnocrática em Educação”, o professor Osterne Nonato Maia Filho (2004, p.9), aponta que a reforma do Ensino Médio “*responde a uma crise na educação, como parte de uma reforma maior, como historicamente aconteceu no país em seus momentos reformistas. A particularidade é que essas reformas estão hoje associadas a uma crise sem precedentes no sistema do capital, com extensas implicações sobre o trabalho e a organização da sociedade*”. Isso nos coloca diante de uma realidade que não se centra apenas nas mais recentes reformas empreendidas na educação brasileira, especialmente as dirigidas ao Ensino Médio, mas demonstra o quanto o sistema educacional brasileiro historicamente esteve fragilizado, especialmente pela falta de uma ampla reforma estrutural (social, política, econômica, cultural e, claro, educacional), capaz e corrigir o segregacionismo histórico que configura o país. Aqui

⁹ Entrevista concedida à Agência Brasil (Agência de Notícias do Governo Federal) em setembro de 2016. Diga-se de passagem, que, enquanto Secretária Executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, em fevereiro de 2017, defendeu a cobrança de mensalidades nas universidades e institutos federais, posição pela qual foi duramente criticada pela sociedade civil.

¹⁰ Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-09/mec-falencia-do-ensino-medio-impos-urgencia-de-reforma-por-medida>>. Acesso em 20 mai 2018.

se equivocam aqueles que se ancoram no caráter salvacionista dado à educação, onde ela é “*sistematicamente elencada como fator por excelência de erradicação (ou alívio) da pobreza*” (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007, p. 119).

Uma análise crítica sobre as políticas sociais e educacionais empreendidas no Brasil nas últimas décadas, sinalizam as dificuldades no sentido de se compreender que as reformas educacionais só farão verdadeiro sentido e terão eficácia caso possibilitem caminhos para a efetiva emancipação humana e garantam o acesso aos direitos fundamentais a toda a população, como moradia, alimentação, trabalho, cultura, lazer, cidadania, enfim, tudo aquilo que é considerado como bem inalienável de todo indivíduo. Sabemos, entretanto, o quanto isso se torna inviável dentro de uma sociedade regida pela lógica do capital, pois o sistema precisa de uma massa trabalhadora e subalterna para manter-se vivo e operante, a partir do famoso “exército industrial de reserva”, conforme Marx (1979) afirma no capítulo XXIII d’*O Capital* (“A Lei Geral da Acumulação Capitalista”):

Se uma população trabalhadora excedente é produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza no sistema capitalista, ela se torna por sua vez a alavanca da acumulação capitalista, e mesmo condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se fosse criado e mantido por ele. Ela proporciona o material humano a serviço das necessidades variáveis de expansão do capital e sempre pronto para ser explorado, independentemente dos limites do verdadeiro incremento da população (MARX, 1979, pp. 733-734).

Maia Filho (2004) afirma que a reforma do Ensino Médio nasce a partir de diversos fatores que assolavam ainda mais a crise em torno à educação secundarista nos entornos dos anos de 1990, como aumento da demanda pelas camadas populares, dificuldades dos Estados da federação em viabilizar recursos permanentes para esta etapa de ensino, sistemas educacionais pouco desenvolvidos nos estados e uma cultura pedagógica incipiente, conforme destacamos:

A Reforma do Ensino Médio nasceu de uma série de problemas no campo social que justificaram seu surgimento. Merecem destaque os problemas causados pelo aumento da demanda por este patamar de ensino que encontraram sistemas educacionais pouco desenvolvidos nos estados, com uma cultura pedagógica incipiente, em especial, quando se considera que a Reforma vem aumentando o acesso às camadas populares ao Ensino Médio, historicamente frequentada apenas pela elite do país; pelas dificuldades dos Estados da federação em viabilizarem uma fonte de recursos permanente para o Ensino Médio; pelas resistências culturais à implantação de um novo modelo de gestão e das novas diretrizes curriculares (MAIA FILHO, 2004, p 21).

Frente às sucessivas crises vivenciadas pelo sistema educacional brasileiro, um maior estreitamento do Brasil com as políticas neoliberais deu-se na década de 1990. De acordo com o mesmo autor (Ibidem, p.17), “*nos anos de 1990, no Brasil, apenas 16,7% dos jovens da faixa etária de 15 a 19 anos estava frequentando o Ensino Médio. A matrícula, no entanto, vinha crescendo vertiginosamente: de 1990 a 1994 cresceu 34,5%; de 1994 a 1997 passa de 5,073 milhões para 6,405 milhões, crescimento de 26,2%.*” Segundo o autor, além da questão quantitativa, havia claramente a urgência em colocar o país num patamar mais alto de desenvolvimento econômico e social, haja vista que o acesso à escolaridade formal pela classe trabalhadora era ainda bastante precário, especialmente quando comparado à realidade de países desenvolvidos. São esses elementos, acrescidos pela tecnocracia e pelo determinismo tecnológico inovador do mundo neoliberal, que servirão de base para essa e as reformas que se seguirão no Ensino Médio brasileiro nos anos seguintes até os nossos dias, conforme Motta e Frigotto (2017) sinalizam:

Essa “reforma” imprime, sem reservas ou busca de consenso, a insanável contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista do tipo dependente: perversamente autoritário. Imbuída do caráter ideológico instrumental, esta é conduzida como processo natural de modernização - fetichizada pelo determinismo tecnológico-inovador -, despida de relações de poder e sem historicidade. Ou seja, a história de luta voltada para a supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foi rasgada; não há sujeitos históricos, e sim alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 357).

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), embora a necessidade de uma reforma no Ensino Médio tivesse claras motivações econômicas, estava também atrelada a preocupações sociais e políticas, uma vez que se tratou de uma resposta do governamental às pressões populares pela expansão dessa etapa da educação básica, o que se verificou nos anos seguintes através de um estrondoso aumento do número de matrículas, o que, por ventura, não acompanhou em igual medida o índice de manutenção desses alunos na escola. A esse respeito Maia Filho (2004) pondera:

A reforma estava em estreita sintonia com a opção política do governo FHC, em comum acordo com as agências multilaterais de crédito, de focalizar os investimentos educacionais públicos no ensino básico, em detrimento da Educação Profissional e do ensino superior. Nesta opção, obviamente, está implícita o nível médio de qualificação formal que se pretende para a maioria da população brasileira. [...] Os dados de 1997 demonstravam que os indicadores de “produtividade” do sistema precisavam ser substancialmente melhorados: os índices de repetência, evasão eram considerados relativamente altos. [...] Embora os índices de proficiência (indicadores de qualidade) medidos pelo Ministério da Educação permanecessem iguais ou

ligeiramente superiores quando comparados à média nacional, o acesso à universidade para os alunos provenientes da rede pública era bastante restrito (MAIA FILHO, 2004, p. 17).

Estando sintonizado com as agências multilaterais de crédito, com investimentos educacionais públicos no ensino básico, o governo FHC definiu que a grande problemática em torno ao Ensino Médio era a falta de financiamento para dar sustentação ao sistema. Foi a partir daí que, o Ministério da Educação (MEC), em consonância com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) formatou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEF) e o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PEM), garantindo recursos para implementação da reforma. Os recursos seriam distribuídos conforme o quantitativo de matrículas nessa etapa da educação básica, o que tornava o processo competitivo e acirrado entre os estados. Desse modo, *“a distribuição de recursos era heterogênea e competitiva, sendo que cada estado entrava em competição com os demais pelo financiamento mediante a apresentação de seus planos de reforma, seguidos de planos de investimento”* (Ibidem, p. 18)

No foco desse novo modelo estava o currículo, expressando as indicativas que o sistema político-econômico liberal trazia consigo, com a clara preocupação de inserir o país no mundo globalizado, conforme os direcionamentos da divisão internacional do trabalho. Motta e Frigotto (2017, p.357) apontam que a urgência para reformas educacionais, especialmente as direcionadas ao Ensino Médio, objetivam *“destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico, haja vista que a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico, sendo que o investimento em capital humano potencializa a produtividade”*. Isso implicaria, sem dúvida, em adaptações curriculares que modelassem o sistema educacional do Ensino Médio conforme os níveis neoliberais, ampliando a suposta e necessária competitividade do Brasil no mercado internacional, como se pode observar:

Nessa perspectiva, no âmbito da educação, seriam aspectos necessários para elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional: o investimento na melhoria da qualidade do Ensino Médio, até mesmo com o aumento da jornada escolar, visando melhores alcances no desempenho escolar; a reestruturação do currículo, ajustando-o às mudanças no mundo do trabalho, em conformidade com a suposta educação do século XXI; a ampliação do número de vagas; e a contenção da evasão escolar (Ibidem, p.358).

No contexto da sociedade contemporânea, a educação escolar para a classe trabalhadora se constrói paralelamente às necessidades apresentadas pela “sociabilidade” do capital, isto é, se antes a educação era restrita às camadas elitizadas da sociedade, agora, é preciso “educar”,

também, a classe trabalhadora. O mercado exige qualificação adequada a certas funcionalidades. Em outras palavras, a força produtiva precisa ser capacitada para atender às demandas impostas pelo mercado. É a esse respeito que Tonet (2005) reflete:

Até o advento do capitalismo o acesso a esta esfera – mesmo assim de modo bastante diferenciado – era restrito às classes dominantes. Isso se justifica porque as qualificações necessárias àqueles que dirigiriam a sociedade e deteriam o controle do acesso aos bens materiais e espirituais não seriam necessários àqueles cuja única tarefa era o trabalho. Para estes, continuava sendo suficiente a educação para o trabalho. [...]. Com o advento do capitalismo [...] a educação passou a ocupar um lugar todo especial, porque passou a integrar cada vez mais profundamente o processo de produção (TONET, 2005, p. 221).

Toda a histórica problemática em torno ao Ensino Médio no Brasil está diretamente ligada a interesses político-econômicos e disputas entre concepções teóricas, pedagógicas e ideológicas. O que sempre esteve em jogo e demarcou o dualismo entre o ensino propedêutico e profissionalizante foi a intencionalidade sobre o perfil de sujeito que se deseja formar em vista de um ou outro modelo de sociedade. O enquadramento do Estado brasileiro segundo as diretivas do mercado globalizado implicou, também, o reordenamento das políticas educacionais. Esse processo de reordenamento educacional conforme a parametrização dos organismos internacionais têm sua raiz na década de 1970, quando a educação passou a ser vista como uma variável de impacto no desenvolvimento econômico das regiões periféricas do capitalismo. Sobre isso, Rabelo e Leitão (2015) afirmam:

A importância da educação como estratégia de redução das desigualdades sociais nos países pobres vem sendo firmada a partir da década de 1970, quando a educação passou a ser vista, de forma enfática e ordenada, como uma variável de impacto no desenvolvimento econômico autossustentado e na denominada “boa governança” destas regiões periféricas do capitalismo (RABELO; LEITÃO, 2015, p. 31).

Por meio do movimento Educação para todos (EPT), O Banco Mundial rege as políticas educacionais dos países em desenvolvimento, financiando e gerenciando os investimentos em educação como caminho para superação da pobreza. Através dos chamados “*pacotes de investimento*” (ALTMANN, 2002, p. 80), a política educacional sustentada pelo Banco Mundial traz como carro-chefe a busca pela redução da pobreza através do massivo investimento na educação. Isso, a priori, poderia responder a muitas das expectativas de todos aqueles que vêem a educação como caminho para sanar a pobreza, a marginalidade social, o analfabetismo e tantas outras problemáticas que assolam os países considerados

subdesenvolvidos. Entretanto, cabe-nos um olhar mais crítico sobre essa realidade. O ditado popular já nos recorda: *“quando a esmola é demais, o santo desconfia”*.

Como uma das maiores instituições financeiras do planeta, o Banco Mundial é representante da lógica de produção do capitalismo, que sustenta a ideia de um capital humano em permanente exercício produtivo. Assim sendo, nada melhor que investir na criança, pela possibilidade de fazê-la um adulto potencialmente produtivo. Posar (2012) alerta-nos sobre essa realidade:

O Banco Mundial vê a criança como um “investimento futuro”, na medida em que se preocupa em fazer com que ela se torne um adulto plenamente produtivo, um capital humano do futuro. A política assistencialista e compensatória do Banco Mundial objetiva atuar, através dos programas de Desenvolvimento da Primeira Infância, como uma forte arma contra a pobreza ao construir a criança como capital humano futuro, considerando que esse seja um dos maiores investimentos que um país pode fazer para o seu desenvolvimento [...]. É nítida a preocupação com o investimento na pré-escola para sua eventual e futura produtividade, ou seja, para o desempenho futuro da criança no mercado de trabalho (capacidade de geração de renda) (POSAR, 2012, p. 36).

A esse respeito, Libâneo (2016, p. 42) afirma que *“a internacionalização das políticas educacionais é um movimento inserido no contexto da globalização, em que agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e crédito formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento.”* São essas orientações que passam a ditar os rumos da educação nacional, delimitando o perfil de sujeito a ser formado segundo os desejos dos financiadores e a ordem econômica por eles defendida. De acordo com Rabelo, Jimenez e Segundo (2015, p.13), através das declarações mundiais do Movimento Educação para Todos, são definidos os princípios, as diretrizes e as concepções que norteiam as políticas educacionais. Destacamos, por exemplo, as Declarações de Jomtien (1990), Nova Delhi (1993), Dakar (2000), Incheon (2005), o Relatório de Monitoramento Global do Educação para Todos (RMGEPT), entre outros, todos elaborados e patrocinados por organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), todas sob o patrocínio do Banco Mundial.

Libâneo (2016) ajuda-nos a compreender como se dá o processo de atuação dos organismos internacionais sobre a educação:

No campo da educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc. Os organismos internacionais que mais atuam no âmbito das políticas sociais, especialmente da educação, são a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). É importante assinalar que essas organizações, a par de diversos mecanismos burocráticos de relacionamento com os países pobres ou emergentes, atuam por meio de conferências e reuniões internacionais, tais como Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), Conferência de Cúpula de Nova Délhi, Índia (1993), Cúpula Mundial de Educação para Todos - Dakar (UNESCO, 2000), entre outras. Documentos originados dessas conferências assinados pelos países-membros e as orientações políticas e técnicas do Banco Mundial vêm servindo de referência às políticas educacionais do Brasil (LIBÂNEO, 2016, p. 43).

Ao tratar dos direcionamentos do Banco Mundial na educação brasileira, através do Educação para Todos, Rabelo, Jimenez e Segundo (2015, p. 18) denunciam um modelo educacional cuja formação humana é diretamente articulada com a formação da força de trabalho, sendo o capital humano vinculado às necessidades produtivas do mercado de trabalho. Ao observar os direcionamentos dados desde a LDB 9394/96, *“o Estado brasileiro acaba por determinar, por força de lei (artigo 87, parágrafo 1º, da LDB 9394/96), que o Plano Nacional de Educação seja elaborado com base na Declaração Mundial de Educação Para Todos, implicando a redução dos recursos alocados à educação pública, penalizando gravemente o ensino médio e o superior em nome de uma priorização precária do ensino fundamental”*. É esse contexto que, desde então, agudizou ainda mais as problemáticas ligadas ao dualismo estrutural que rege a educação brasileira. Nas palavras de Libâneo (2012, p.13), a dualidade da escola pública brasileira atual é caracterizada por duas vertentes: *“uma escola do conhecimento para os ricos e uma escola do acolhimento social para os pobres.”*

É nesse sentido que Saviani (2012) aponta a escola como *“aparelho ideológico do Estado”*, tecendo sua crítica ao afirmar que o dualismo histórico que constitui a educação brasileira está longe de ser superado, uma vez que todas as propostas de reforma das últimas décadas apenas legitimaram a divisão social de classes que historicamente modela a sociedade brasileira. Isso se mostra claramente ao vermos que é a elite quem tem acesso à escola de qualidade e ao ensino superior, enquanto às classes trabalhadoras destina-se o ensino profissional para o exercício de funções subalternas, sujeitos às diretivas do mercado neoliberal. As atuais propostas de reforma do Ensino Médio refletem esse dualismo, separando o ensino técnico do ensino médio de caráter geral (propedêutico). Sobre isso, o autor reflete:

A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Conseqüentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa. Isto é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária (SAVIANI, 20012, p. 26).

Por fim, enquanto as reformas não atacarem as problemáticas estruturais que regem a sociedade, estamos longe de qualquer mudança no cenário educacional brasileiro, haja vista que a educação tem papel importante na formação dos indivíduos, mas está longe de ser ela a responsável por superar a pobreza e a divisão de classes que rege a sociedade sob o domínio do capital. Nas palavras de Jimenez e Segundo (2007, p. 34), a educação não detém a possibilidade ontológica de erradicar a pobreza, por outro lado, *“não podemos negar que a educação cumpre papel eneliminável no processo de reprodução do ser social, operando um complexo de mediações que contribuem para que o indivíduo se aproprie da herança cultural da humanidade.”*

2.3 Uma análise comparativa do Ensino Médio no Brasil e no mundo e os rumos da profissionalização tecnicista

Diante das reformas da educação básica no Brasil, em particular no ensino médio, a análise comparativa assume papel importante no sentido de oferecer um estudo crítico acerca do sistema educacional brasileiro frente a outros países, verificando o seu desempenho, seus êxitos e suas lacunas. Sobre os estudos comparativos, Franco (2000) destaca que se trata de buscar entender o outro a partir dele e, ao mesmo tempo, na diferença também perceber a si próprio:

O princípio da comparação é a questão do outro, o reconhecimento do outro e de si mesmo através do outro. A comparação é um processo de perceber diferenças e as semelhanças e de assumir valores nesta relação de reconhecimento de si próprio e do outro. Trata-se de compreender o outro a partir dele próprio e, por exclusão, reconhecer-se na diferença (FRANCO, 2000, p. 200).

Metodologicamente, de acordo com Epstein (2013, p. 541), *“a educação comparada é a aplicação das ferramentas intelectuais da história e das ciências sociais à compreensão dos problemas internacionais da educação”*. Nesse sentido, a perspectiva comparada permite-nos estabelecer nexos e relações entre sistemas e modelos educacionais desde contextos diferenciados. Embora os países possuam realidades específicas que os tornam distintos, há

dados, especialmente no campo educacional, que geram aproximações e servem de balizas para a adequação de políticas educacionais segundo as necessidades específicas de cada contexto. É nessa perspectiva que Moraes (2017, p. 405) afirma que “*a análise comparativa com o sistema educacional de outros países pode servir como base para compreender os ‘baixos níveis de aprendizagem’ no Brasil, mensurados pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)*”.

O Ensino Médio, ou ensino secundário, é um nível de ensino que assume características diferentes conforme o país e o sistema educativo adotado, seja do ponto de vista da durabilidade ou mesmo da nomenclatura assumida. Em algumas realidades, como o caso do Brasil, corresponde à totalidade do ensino secundário ministrado a adolescentes e jovens. Já em outras, pode corresponder a parte desse ensino ofertado a indivíduos com idade entre 10 e 19 anos, correspondendo a um nível de ensino pré-secundário ou pós-secundário.

Tipicamente os países organizam seus sistemas educacionais a partir de três estágios fundamentais: ensino primário; ensino secundário e ensino terciário, que podem variar ou se subdividir conforme a realidade. O primário (normalmente obrigatório, genérico e dirigido às crianças), prioritariamente, procura inserir os indivíduos ao processo educativo, favorecendo a aquisição dos conhecimentos básicos de alfabetização e letramento, favorecendo a aquisição dos conhecimentos fundamentais que possibilitarão sua inserção nas etapas posteriores do desenvolvimento humano e estudantil. O ensino secundário (com obrigatoriedade relativa, é dirigido a adolescentes e jovens) é visto como um estágio preparatório e de transição para o ensino superior e o mercado de trabalho. O ensino terciário (tipicamente opcional, de caráter especializado, é dirigido a adultos) tem vistas à preparação dos indivíduos para atuação profissional no mercado de trabalho.

De acordo com a Classificação Internacional Normalizada da Educação¹¹, o ensino secundário se enquadra no nível 3, podendo, em algumas realidades, incluir também o nível 2. Conforme o sistema educativo adotado, o ensino secundário pode ser ministrado em estabelecimentos de ensino com denominações diversas, como “escola secundária”, “liceu”,

¹¹ A Classificação Internacional Normalizada da Educação – Cine (International Standard Classification of Education – Isced) é um instrumento produzido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) para servir de referência na compilação e análise de estatísticas educacionais, auxiliar países na sistematização de dados nos diferentes níveis educacionais e em estudos internacionais.

“colégio”. Conforme a estrutura definida pela Classificação, contemplando as mais distintas realidades, os níveis de organizam da seguinte forma¹²:

Nível 0	Educação pré-primária
Nível 1	Educação primária ou primeiro estágio da educação básica
Nível 2	Ensino secundário inferior ou segundo estágio da educação básica
Nível 3	Ensino secundário
Nível 4	Ensino pós-secundário não superior (ou não terciário)
Nível 5	Primeiro estágio do ensino superior (ou do ensino terciário) não conducente a uma qualificação avançada na área da investigação (bacharelato, licenciatura, mestrado)
Nível 6	Formação superior avançada (pós-graduada) conducente a uma qualificação na área da investigação (doutoramento)

A seguir, veremos alguns exemplos de como essa etapa da educação básica se organiza em alguns países mundo afora. Tomaremos, concomitantemente, alguns casos específicos como objetos de nossa análise, adotando países com níveis educacionais e estruturas sócioeconômicas similares ao brasileiro e países que apresentam indicadores de desempenho na educação e no índice de desenvolvimento humano considerados como modelos pelos organismos internacionais, a saber: Portugal, Espanha, Singapura, Finlândia, México, Argentina e Estados Unidos.

A exposição dos sistemas educacionais desses países nos possibilitam fazer uma análise comparativa com relação ao ensino brasileiro, permitindo-nos compreendermos que os desafios educacionais enfrentados pelo Brasil fazem parte de uma conjuntura social mais ampla, diretamente influenciada pela égide do capital e seus condicionamentos. Nesse sentido, a análise sobre o Ensino Médio nos distintos contextos, permite-nos compreender que a educação secundarista, no geral, assume feições similares nas diferentes realidades, especialmente no que toca a sua estrutura e sua funcionalidade, uma vez que responde a propósitos semelhantes de preparação para o mercado de trabalho e o ingresso no ensino superior:

O ensino médio surge e se mantém nos diferentes países ocidentais durante quase toda metade do século XX com uma configuração dual, cumprindo com a dupla função de formação de mão de obra qualificada para a maioria da população escolarizada e de formação de elites políticas e profissionais, com uma finalidade socialmente

¹² Estrutura definida pela Classificação Internacional Normalizada da Educação. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Classifica%C3%A7%C3%A3o_Internacional_Normalizada_da_Educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 10 jun 2018.

distintiva, sem pôr em questão a apropriação diferenciada do conhecimento socialmente produzido. A falta de consenso em torno da identidade do ensino médio (formação geral e/ou profissional), as constantes reformas na sua estrutura ao longo do século XX, passando de uma organização única a uma organização com diferentes orientações e vice-versa, e as demandas constantes para inclusão e/ou exclusão de novos conteúdos no currículo são exemplos das tensões em torno desse nível de ensino nos diferentes países (KRAWCZYK, 2011, p. 688).

Vejamos como esse cenário se revela em distintos contextos educacionais, de modo que tenhamos elementos mais claros para uma análise crítica em torno ao ensino secundarista no Brasil e no mundo, desvelando os impactos que a lógica capitalista tem exercido sobre as políticas educacionais dos países sob seu patrocínio.

Em Portugal, conforme define a Lei de Bases do Sistema Educativo, o ensino secundário é o estágio que se segue após o ensino básico. Direcionado aos jovens com idade entre 15 e 18 anos, organiza-se de forma diferenciada, contemplando cursos direcionados à vida ativa e cursos dirigidos ao prosseguimento dos estudos (educação superior). O acesso a etapa dá-se como complementariedade ao ensino básico. O ensino secundário nesse país foi facultativo até 2009, quando se tornou obrigatório. Os estabelecimentos de ensino, no geral, são chamados de “escola secundária”.

De acordo com Correa (2014), a educação em Portugal em muito se assemelhou à brasileira, fruto do processo desenvolvido pelos jesuítas e a conseqüente reforma empreendida pelo Marquês de Pombal, no século XVIII. Em 1836, por influência do Liberalismo é criado o “ensino liceal” (liceu), com duração de quatro anos. Em 1895, têm-se uma grande reforma, mas ainda com bases no ensino liceal, com a divisão em dois cursos sequenciais, durante cinco anos. Em 1905, o curso geral passa a ser dividido em 1º e 2º ciclos, sendo organizados em letras e ciências. Paralelamente ao ensino liceal, dirigido a preparar os alunos para o ensino superior, ocorria o ensino técnico, de caráter prático e vocacional. Outras reformas se seguiram nos anos posteriores. Até a década de 1940 vigorou a separação entre os ensinos liceal e técnico. Em 1967, ocorre a fusão do 1 ciclo do ensino liceal com o ciclo preparatório do ensino técnico, originando o ciclo preparatório do ensino secundário. Paralelamente, o ensino técnico passa a funcionar conforme o ensino liceal, com um curso geral de três anos e um complementar de dois. Em 1973, dá-se a fusão do ensino liceal com o técnico, sendo essas últimas transformadas em escolas secundárias. Com a extinção do ensino técnico, passa a funcionar o ensino secundário unificado.

De acordo com informações do Ministério da Educação de Portugal (2007), com a atual Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, o sistema de ensino é reorganizado, definindo que

o antigo curso geral passe a fazer parte do novo ensino básico, como um 3º ciclo. Na década de 1990, o ensino secundário é massificado e passa ser considerado obrigatório em 2009, oferecendo as seguintes modalidades: cursos artísticos especializados, cursos científico-humanísticos, cursos de aprendizagem, cursos de educação e formação, cursos profissionais, cursos tecnológicos e cursos de hotelaria e turismo. Além desses, há, também, o chamado Ensino recorrente, uma modalidade dirigida a adultos em vista de uma segunda oportunidade de formação que permite conciliar estudos e exercício de uma atividade profissional.

Na Espanha¹³, o Ensino Médio atende aos estudantes com faixa etária de 12 a 16 anos, sendo dividido em ensino secundário obrigatório, o bacharelato e em programas de garantia social. O grande bojo da educação secundarista espanhola é denominado Educação Secundária Obrigatória (ESO), é um ensino gratuito e obrigatório para completar o ensino básico com durabilidade de 4 anos. Nesta fase, o aluno começa aos 12 anos e, normalmente termina aos 16, proporcionando a incorporação em futuros estudos e no seu trabalho, favorecendo o treino na execução dos seus direitos e obrigações nas suas vidas. No geral podem ser feitos até dois cursos em que os estudantes, juntamente com seus familiares, podem decidir, após os 16 anos de idade, para terminar a sua escolaridade obrigatória.

A Educação Secundarista Obrigatória é estruturada em quatro cursos, que se organizam em dois ciclos: o primeiro (1º e 2º da ESO) e o segundo (3º e 4º da ESO). Pode-se repetir dois anos, permanecendo até os 18 anos. Não terminando o ensino secundário até essa idade nos Institutos Ordinários, pode-se cursar nos chamados Centros de Educação de Adultos.

1.º da E.S.O. (12-13 anos)	Matemáticas, Língua Castelhana e Literatura, Ciências Sociais, Ciências Naturais, Plástica, Educação Física, Inglês, Segunda Língua Estrangeira: Francês, Alemão, Português ou Italiano, depende do instituto, opcional).
2.º da E.S.O. (13-14 anos)	Matemáticas, Língua Castelhana e Literatura, Ciências Sociais, Física e Química, Educação para a Cidadania, Música, Educação Física, Inglês, Segunda Língua Estrangeira: Francês, Alemão, Português ou Italiano (é opcional).
3.º da E.S.O. (14-15 anos)	Matemáticas, Língua Castelhana e Literatura, Geografia, Física e Química, Biologia e Geologia, Música, Plástica, Tecnologia, Educação Física, Inglês, Segunda Língua Estrangeira: Francês, Alemão... (é opcional).
4.º da E.S.O. (15-16 anos)	Aqui os alunos decidem a modalidade do 4.º da ESO. As matérias comuns independentemente da modalidade escolhida são: Matemáticas A (focada para as letras)/Matemáticas B (focada para as ciências), Língua Castelhana e Literatura, História, Educação Ético-Cívica, Inglês, Segunda Língua Estrangeira: Francês, Alemão... (é opcional). As disciplinas da modalidade escolhida são (dependendo do centro podem variar):

¹³ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ensino_secund%C3%A1rio. Acesso em 05 jun 2018.

Como última fase do ensino secundário, o Bacharelato é facultativo e tem a duração de dois anos, compreendendo, desta forma, as idades entre os 16 e os 18 anos, cujo objetivo é favorecer uma maior maturidade pessoal e intelectual no indivíduo, garantindo bases para o estudo posterior, seja de nível acadêmico ou de formação profissional. Existem também os Programas de Garantia Social. São programas de iniciação profissional para jovens com idades compreendidas entre os 16 e com menos de 21 que não tenham alcançado os objetivos da obrigatoriedade do ensino secundário ou que não tenham formação técnica. Após concluir o Bacharelato pode-se ingressar nos Ciclos Formativos de Grau Superior ou na universidade.

Os Ciclos Formativos de Grau Médio são também ensino secundário pós-obrigatório. Pode ser feito após concluir a Educação Secundária Obrigatória, do mesmo modo que para acessar o Bacharelato, e se frequentam desde que o aluno tenha 16 anos. Têm uma duração de dois anos, incluindo a etapa de formação em centros de trabalho (empresas). Ao finalizá-lo, obtém-se o título de "técnico de grau médio": gestão administrativa, sistemas microinformáticos e redes, instalações de telecomunicações, estética e beleza, auxiliar de enfermagem, entre outros.

Cingapura¹⁴ é o país apontado como detentor da melhor educação do mundo (Pisa, 2016). Seu sistema de ensino está estruturado em níveis básicos, embora dentro de cada nível possam existir várias opções, a depender das habilidades de cada aluno e das finalidades pedagógicas. Normalmente, as crianças iniciam a vida escolar com cerca de quatro anos de idade, na Pré-escola. Esta etapa dura até os seis anos, quando se passa à Primary School (Educação Primária, correspondente ao Ensino Fundamental I e parte do EF II), com duração de seis anos. Durante a etapa da Educação Primária, os alunos estudam Língua Materna, Inglês, Ciências (desde o 3ºano), Matemática, Música, Artes, Educação Moral e Cívica, Educação da Saúde, Estudos Sociais e Educação Física. Ao término dos seis anos de Primary School, os alunos submetem-se a um exame, que determina os estudos posteriores. Esta prova denomina-se Primary School Leaving Examination (PSLE). Dependendo da nota obtida no PSLE, os estudantes realizarão um tipo de programa ou outro na *Secondary Education* (Educação Secundária, que envolve parte do EF II e Ensino Médio).

A Educação Secundária tem como objetivo possibilitar ao aluno a flexibilidade e um currículo variado, adequado às suas necessidades. O sistema de ensino permite a mudança entre os diferentes tipos de curso para aumentar o nível de flexibilidade. Ao término destes

¹⁴ Os segredos de Cingapura, apontado como o país com a melhor educação do mundo. Disponível em: < <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-38220311>>. Acesso em 12 jun 2018.

programas, os estudantes fazem exame de *O Levels (Special Courses, Express Courses)* ou *N Levels (Normal Courses)*. Dentre os programas oferecidos na Educação Secundária, podemos listar: *Special Programme e Express Programmes*, que oferecem o ensino de língua materna em um nível mais avançado; *Normal Course (Academic ou Technical)*; *Integrated Programmes (IPs)*, destinado aos estudantes que têm um claro potencial para entrar na universidade. A grade curricular é direcionada especificamente a este fim, já que se dirige ao desenvolvimento de determinadas capacidades necessárias aos estudos universitários e centra-se em conhecimentos que permitirão adaptar-se melhor ao Ensino Superior; *Specialised Programmes*, que se dirigem a estudantes especialmente capacitados para uma disciplina ou área específica de conhecimento, principalmente as artes e os esportes.

No nível pré-universitário (equivalente ao Ensino Médio), os estudantes preparam-se para o ingresso na universidade. Este período tem uma duração de dois ou três anos, dependendo da realização dos estudos em um *Júnior College* ou um *Centralised Institute*, respectivamente. Após o período de formação, os estudantes fazem exames do tipo *A levels*, que são um dos fatores avaliados para a admissão na universidade. Os alunos que finalizam esta etapa de ensino recebem o *School Graduation Certificate*. Deve-se levar em conta que os parâmetros de admissão das universidades podem diferir, dado seu grau de autonomia cada vez maior. Por outro lado, os estudantes que desejam ingressar na universidade e provêm de uma escola técnica têm requisitos de admissão diferentes dos estudantes provenientes da formação que equivale ao Ensino Médio.

A Finlândia possui um dos melhores indicadores educacionais do mundo, juntamente com Cingapura. Seu sistema educacional obrigatório vai dos 7 aos 16 anos. Ao referir-se ao sistema educacional finlandês, Monteiro (2013) afirma que “*o fator do seu sucesso mais frequentemente destacado é o estatuto profissional e social da profissão docente. Seus valores e princípios são: humanismo e universalismo, inclusão e equidade, descentralização e diferenciação, confiança e responsabilidade*”. Praticamente 100% dos jovens completam o período exigido e 98% estudam em escolas públicas. Os alunos recebem alimentação gratuita na educação primária e secundária.

De acordo com informações do Ministério da Educação e Cultura da Finlândia (BASTOS, 2017), na educação básica o ciclo vai do 1º ao 9º ano e é público para a quase totalidade da população. As classes no geral têm poucos alunos e raramente ultrapassam o número de 20 alunos por sala. Os estudantes aprendem as duas línguas oficiais, o finlandês e o sueco, mais duas línguas estrangeiras. Os estudantes têm também aulas de artes, música,

cozinha, carpintaria, serralheria e costura. A atividade de leitura é bastante estimulada nas escolas, tanto que a Finlândia é o país com mais livros infantis per capita do mundo.

Na pré-escolaridade, até os seis anos, as crianças frequentam jardins-de-infância ou são confiadas a famílias que delas cuidam em pequenos grupos, serviço que é pago de acordo com o rendimento familiar. Aos seis anos, têm direito a um ano de pré-escolaridade (facultativo), com o objetivo de facilitar a transição para a escola básica. Na escolaridade básica, a partir dos sete anos, a frequência da escola básica é obrigatória durante nove anos. Embora seja única, os primeiros seis anos são, por vezes, designados como “educação primária” e os últimos três como “primeiro ciclo da educação secundária”, de acordo com a International Standard Classification of Education (ISCED), que distingue primary education (educação primária: nível 1), lower secondary education (primeiro ciclo da educação secundária: nível 2) e upper secondary education (segundo ciclo da educação secundária: nível 3).

Na escolaridade secundária geral e profissional, designada segundo ciclo da educação secundária (*upper secondary education*, segundo ISCED), de frequência facultativa, tem duas vias: geral e profissional, com passagens entre si. Compreende três anos, mas pode durar entre dois e quatro. Em 1985, deixou de ter um currículo anual e passou para uma estrutura modular, portanto mais flexível e com mais liberdade de escolha. Há três tipos de cursos: obrigatórios, especializados e aplicados. São os estudantes que organizam seu programa de aprendizagem, o qual deve incluir 75 cursos, cada um com 38 aulas de 45 minutos. São avaliados quando terminam cada módulo.

A escola secundária profissional consiste em 120 créditos: 90 de estudos profissionais que incluem 20 créditos de formação prática, pelo menos, e um projeto final de 2 créditos, pelo menos; 20 créditos de estudos em disciplinas nucleares (incluindo matemática, ciências e línguas); 10 créditos de estudos opcionais. Cada crédito equivale a 40 horas de trabalho do estudante. Um ano de estudo a tempo inteiro equivale a 40 créditos. A escolaridade secundária geral termina com o Exame de Matrícula Nacional, organizado e avaliado (com sete níveis) pelo Conselho do Exame de Matrícula. Não há nenhum exame nacional para os estudantes das escolas secundárias profissionais, mas há normas e recomendações do Conselho Nacional de Educação que as escolas devem aplicar na avaliação que fazem (com cinco níveis). Embora possam também candidatar-se ao ensino superior, poucos o fazem. O sistema de educação superior compreende as Universidades e os Politécnicos. A escolaridade secundária é frequentada por cerca de 95% dos estudantes que concluem a escola básica (mais de 50% na geral e cerca de 40% na profissional), sendo a escola secundária geral concluída, com sucesso,

por aproximadamente 94% dos seus estudantes, e a escola secundária profissional concluída, com sucesso, por cerca de 90% dos seus estudantes.

O México¹⁵ possui um índice de alfabetização de cerca de 97% para jovens com menos de 14 anos e de 91% para pessoas acima de 15 anos. Em termos gerais, a educação mexicana está estruturada em três níveis: educação básica, educação média-superior e educação superior. A educação básica compreende pré-escolar, com duração de três anos; a primária, de seis anos; e a secundária, de três anos). A educação média-superior, que é equivalente ao ensino médio brasileiro, tem a duração de três anos. A última etapa é a educação superior.

Desde 2012, por modificações constitucionais, a educação média superior tornou-se obrigatória para toda a sociedade mexicana. De acordo com a Constituição mexicana, todos os cidadãos têm direito à educação, sendo responsabilidade do Estado garantir a todos o acesso ao nível básico. Esta deve ser laica, obrigatória, gratuita e de qualidade. Também existem muitos colégios privados, normalmente de ordem confessional (católicos).

A educação básica, gratuita e obrigatória é composta de três níveis: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. A Pré-escola oferece cursos para crianças de 3 a 5 anos, estimulando-as à criatividade e ao desenvolvimento de suas habilidades. O Ensino Fundamental é composto por seis cursos que vão de 6 a 12 anos, com foco na alfabetização, em cálculo básico e na aprendizagem de conceitos culturais elementares. Com o término pode-se acessar o ensino médio, que em alguns estados pode ser cursado em colégios bilíngues, tendo como segunda língua um idioma estrangeiro ou uma língua indígena.

O Ensino Médio é composto por três cursos que vão dos 12 aos 15 anos, cujo objetivo é formar os alunos para os estudos superiores, ampliando os conhecimentos sobre diversos conteúdos das ciências. Após essa etapa, têm-se o Ensino Médio Superior, geralmente conhecido como Bachillerato ou Preparatória (que corresponde ao Ensino Médio brasileiro). É a última etapa da educação básica, sendo cursado dos 15 aos 18 anos. Divide-se em três anos (seis semestres). É composto por três modalidades de especialização:

Ensino Médio geral	Prepara os alunos para continuar com estudos superiores. É uma formação geral com conteúdos científicos, técnicos e humanísticos.
Ensino médio tecnológico	É uma formação técnica que permite a seus formados entrar no mercado de trabalho ou fazer um curso técnico.

¹⁵ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_no_M%C3%A9xico>. Acesso em 10 jun 2018.

Profissional técnica	Oferece formação técnica em diversas especialidades para preparar os alunos para ocupar diversos cargos no mundo profissional.
-----------------------------	--

Finalmente, após o Preparatória (Ensino Médio), o jovem mexicano pode ingressar o Ensino Superior, que é ministrado em universidades, institutos tecnológicos, escolas normais e universidades tecnológicas, públicas ou privadas.

A educação na **Argentina** é considerada uma das mais avançadas e promissoras da América Latina. De acordo com Feldfeber e Gluz (2014, p. 66), *“a educação básica na Argentina, que teve uma expansão prematura em comparação com o resto dos países da região, apresenta problemas similares relativos à persistência das desigualdades educativas, tanto em termos regionais quanto de origem socioeconômica da população destinatária”*. Mesmo frente aos desafios enfrentados durante o último século, a educação argentina tem despontado no cenário latinoamericano. Atualmente ela se estrutura em três fases: educação primária, educação secundária e educação superior. A educação primária, também chamada de Educação Geral Básica (EGB), compreende o período da primeira à sexta série. Ela se organiza em dois estágios, chamados ciclos: EGB I (1ª, 2ª e 3ª séries) e EGB II (4ª, 5ª e 6ª séries). A educação secundária, também chamada de Educação Secundária Básica (ESB), é o segundo nível de ensino, que compreende a 7ª, 8ª e 9ª séries (1º, 2º e 3º ano da ESB). Terminado esse ciclo, o estudante conclui o período de educação obrigatória e optar por continuar rumo ao terceiro nível, iniciando sua Educação Secundária Superior (ESS), também chamada Educação Polimodal. Só após essa etapa é permitido o acesso à educação superior.

A Educação Polimodal (Secundária), tem a duração de três anos e inclui a educação de adolescentes e jovens entre 15 e 17 anos de idade. Nesse nível de ensino é permitido ao estudante escolher sua orientação. Embora não seja obrigatório, completa-lo é um requisito para o ingresso nas universidades espalhadas pelo país. Inclui dois tipos de formação: formação geral, responsável por assegurar a aquisição de competências básicas comuns e a formação orientada, que trabalha com conteúdos diferenciados, definidos conforme as diferentes instituições provinciais. No geral, os conteúdos básicos comuns incluem: Educação Física; Formação Ética e Cidadania; Humanidades; Linguagem Artística e Comunicação; Línguas estrangeiras; Língua e Literatura, Matemática; Ciências Naturais; Ciências Sociais e Tecnologia. Os conteúdos básicos orientados podem incluir: Arte, Desenho e Comunicação; Economia e Gestão das Organizações; Humanidades e Ciências Sociais; Ciências Naturais e

Produção de Bens e Serviços. Após os 3 anos de estudos no Ciclo Básico, os estudantes podem fazer mais 2 anos nas escolas comuns e mais 3 nas escolas técnicas.

De acordo com Feldfeber e Gluz (2014), a concepção de ensino que formula o modelo Polimodal, pretende integrar, em uma mesma oferta educacional, uma preparação equilibrada, com valor formativo e social equivalente, para todos os estudantes, abrangendo as seguintes funções: função ética e de cidadania; função propedêutica; e função de preparação para a vida produtiva. Essas funções, são desenvolvidas a partir de dois tipos de formação: a formação geral e a formação orientada, atendendo aos diferentes campos do conhecimento e da ocupação social e produtiva.

Paralelamente a essa educação, as escolas argentinas oferecem ainda outras modalidades para atender públicos específicos, conforme a Lei nº 26.206/06:

Ensino Técnico-profissional	Prepara os alunos para tarefas mais específicas e em que os alunos podem frequentar mais um ano de estudos obtendo um certificado de Formação Técnica;
Educação Artística	Para os alunos com determinadas aptidões, que querem obter uma formação específica nessa área;
Educação Especial	Destinada a assegurar o direito à educação a pessoas com incapacidades temporárias ou permanentes, em todos os níveis e modalidades de ensino;
Educação Permanente de Jovens e Adultos	Destinada a garantir a alfabetização e a escolaridade obrigatória prevista na lei, às pessoas que não completaram na devida idade, possibilitando a educação ao longo da vida;
Educação Rural	Destinada a garantir a escolaridade obrigatória através de formas adequadas às necessidades e particularidades da população que vive em zonas rurais;
Educação Intercultural	Bilíngue, que garanta aos povos indígenas uma educação que contribua para preservar a sua cultura e a sua identidade. Promove o diálogo e o conhecimento entre povos diferentes, promovendo a Interculturalidade e o respeito pela diferença;
Educação em Contextos de Privação de Liberdade	Destinada a garantir o direito à educação a todas as pessoas privados da sua liberdade;
Educação Domiciliária e Hospitaleira	Garante a educação aos alunos que, por motivos de saúde, estão impossibilitados de assistir com regularidade à escola. Tem como objetivo permitir a continuidade dos estudos, quando isso não é possível.

Nos **Estados Unidos** a educação é fornecida e controlada prioritariamente por três níveis governamentais diferentes: federal, estadual e local. No geral, as escolas públicas são administradas por distritos escolares, sendo essas administradas por conselhos escolares. A idade escolar obrigatória varia conforme o Estado. Na sua maioria, os Estados determinam que

crianças e adolescentes são obrigados a frequentar a escola até os 16 anos, ou até a finalização do segundo grau. Os estudantes podem frequentar escolas públicas, privadas ou domésticas. As duas primeiras são organizadas em três níveis: elementar (elementary school), média (middle school) e secundária (high school). No que toca o ensino público norteamericano, Foster (2012) afirma:

O ensino público é, nos Estados Unidos, principalmente, um produto de contradições impostas externamente que são inerentes à educação na sociedade capitalista, agravadas em nossos tempos pelas condições de estagnação econômicas, em especial nas economias desenvolvidas, e pelos efeitos do próprio movimento de reforma conservador (p.85).

Embora o Ensino Superior norteamericano possua boa parte das universidades mais renomadas do mundo, de acordo com informações recentes da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹⁶, os Estados Unidos ocupam atualmente apenas a 28ª posição no ranking das melhores educações básicas do mundo¹⁷. Em dados estatísticos, os Estados Unidos possuem uma população considerada relativamente educada. Estima-se que 99% da população americana seja alfabetizada.

A pré-escola (Preschool) nos Estados Unidos não é obrigatória, sendo grande parte pertencente ao ensino particular. O ensino obrigatório começa na Elementary School, que vai do 1º ao 5º ano, tendo como disciplinas obrigatórias a língua inglesa (gramática, soletração e vocabulário), matemática, estudos sociais, ciência, educação física, arte e leitura. Desde o 5º ano as notas passam a ser registradas de A F, numa escala de 100 a 0. A escola média (Middle School) vai do 6º ao 8º ano.

O colegial (High School) vai do 9º até o 12º ano, tendo uma duração de 4 anos, o que corresponderia ao Ensino Médio brasileiro. O conteúdo dos programas não é especializado, mas o estudante pode optar por vários níveis (geral, vocacional ou acadêmico avançado), sendo permitido o prosseguimento no ensino superior. No geral, o Ensino Secundário norteamericano inclui na sua estrutura curricular Língua inglesa: incluindo literatura, humanismo, composição,

¹⁶ De acordo com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), nas cinco primeiras posições da lista estão países e territórios asiáticos: Cingapura, Hong Kong, Coreia do Sul, Japão e Taiwan. Em seguida vêm quatro países europeus: Finlândia, Estônia, Suíça e Holanda. O Canadá ocupa a décima posição. No outro extremo estão países africanos, como Gana (na última colocação) e África do Sul (na penúltima). A Alemanha está em 13º lugar. Os Estados Unidos, em 28º, e o Reino Unido, em 20º. A França é a 23ª colocada no ranking.

¹⁷ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/brasil-e-60o-de-76-paises-em-ranking-de-educacao-8400.html>. Acesso em 10 jun 2018.

linguagem oral, etc.; Matemática: incluindo álgebra, geometria, pré-cálculo, estatística; Ciência: incluindo biologia, química e física; Estudos Sociais, incluindo geografia, história, economia, etc.; e Educação Física.

No colegial, em geral, o estudo de uma língua estrangeira é obrigatório e a escolha depende do estado. Alguns distritos norteamericanos também incluem na grande curricular a disciplina de saúde, abarcando tópicos de anatomia, nutrição, primeiros socorros, sexualidade, drogas e controle de natalidade. As disciplinas eletivas incluem: Informática: processamento de palavras, design gráfico e programação; Atletismo: esportes individuais e coletivos; Carreiras técnicas: agricultura, negócios/marketing, economia doméstica, ocupações de saúde, ocupação tecnológica e jornalismo; Arte: cômico, banda, orquestra, teatro, dança, artesanato e fotografia; Línguas estrangeiras e Junior Reserve (programa das forças armadas). Somente após esses estudos, chega-se ao Higher education (ensino superior), que é composto pelas faculdades (colleges) e universidades, que podem ser públicas ou privadas, sendo que em ambas os alunos devem pagar anuidades. Para o ingresso no ensino superior os estudantes são submetidos a testes de admissão, avaliando sua capacidade ou não de se inserir no ensino superior.

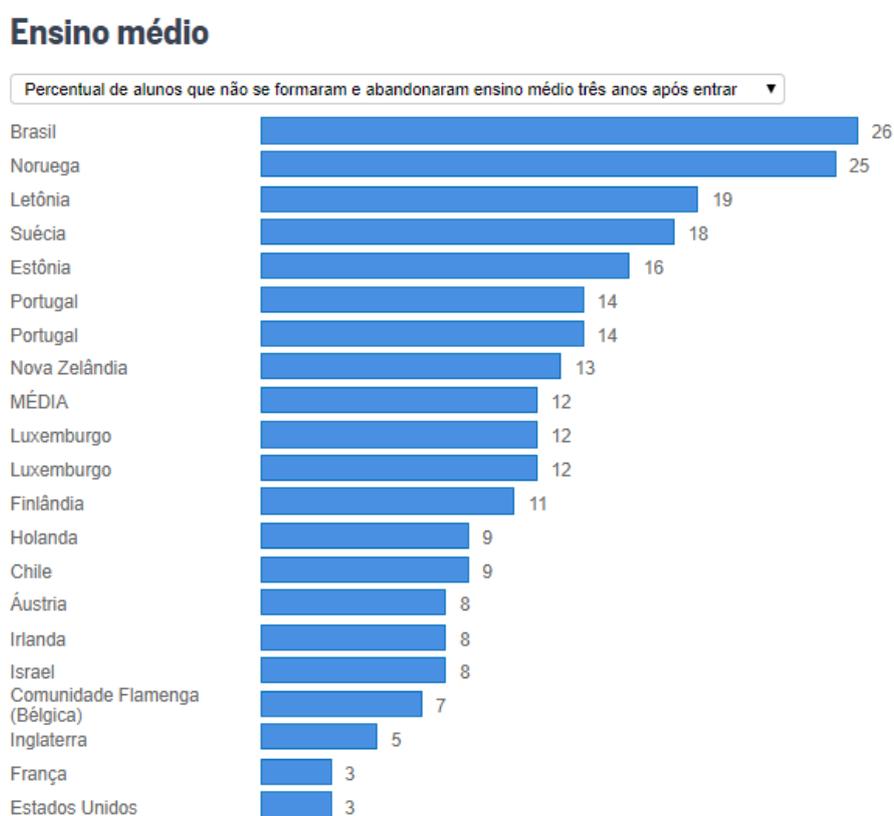
Finalmente, após essa rápida análise descritiva dos modelos de Ensino Médio adotado nesses diferentes países (Portugal, Espanha, Singapura, Finlândia, México, Argentina e Estados Unidos), percebemos que o Ensino Secundário possui um modelo de organização relativamente similar, uma vez que se adequa ao estágio intermediário entre a educação básica elementar e a educação superior, visando à preparação dos indivíduos para o ingresso no ensino superior e no mercado de trabalho (profissionalização). Se analisarmos o Ensino Médio desde a perspectiva das taxas de abandono, nos surpreenderemos ao vermos que o Brasil, quando comparado a outros países, encontra-se em uma situação relativamente preocupante, ficando em situação pior que países como Portugal e Chile, por exemplo.

Conforme estudo divulgado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no relatório “Education at a Glance”¹⁸, em 2017, o Ensino Médio no Brasil apresenta índices de abandono e evasão que claramente demonstram a fragilidade dessa etapa da educação básica no país. O estudo analisa diversos aspectos da educação mundial, como por exemplo os recursos financeiros empregados na área, dados sobre as condições de acesso e permanência e dados sobre o impacto na aprendizagem. Outra questão importante é no que se refere ao número de horas/aula.

¹⁸ “Education at a Glance” 2017 (OECD). Dados divulgados em setembro de 2017. Disponível em: <INDICATORShttp://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2017/relatorio_education_at_a_glance_2017.pdf>. Acesso em 17 jun 2018.

Ponto sensível da educação brasileira, a pesquisa apontou que, em média, 26% dos jovens abandonam o Ensino Médio 3 anos após o ingresso (período tido como o adequado). Este é o maior índice dentre os 17 países analisados, como, por exemplo, Portugal, que apresenta um índice de 14% e Estados Unidos 3%, sendo que a média geral é de 12%. Estudiosos apontam que o alto índice de repetência e a falta de atratividade da escola são fatores que contribuem para este cenário. Na imagem a seguir podemos analisar o percentual de alunos brasileiros que se encontram nessa escala de abandono da etapa analisada:

Gráfico 4: Alunos que não concluíram/abandonaram o EM 3 anos após o ingresso

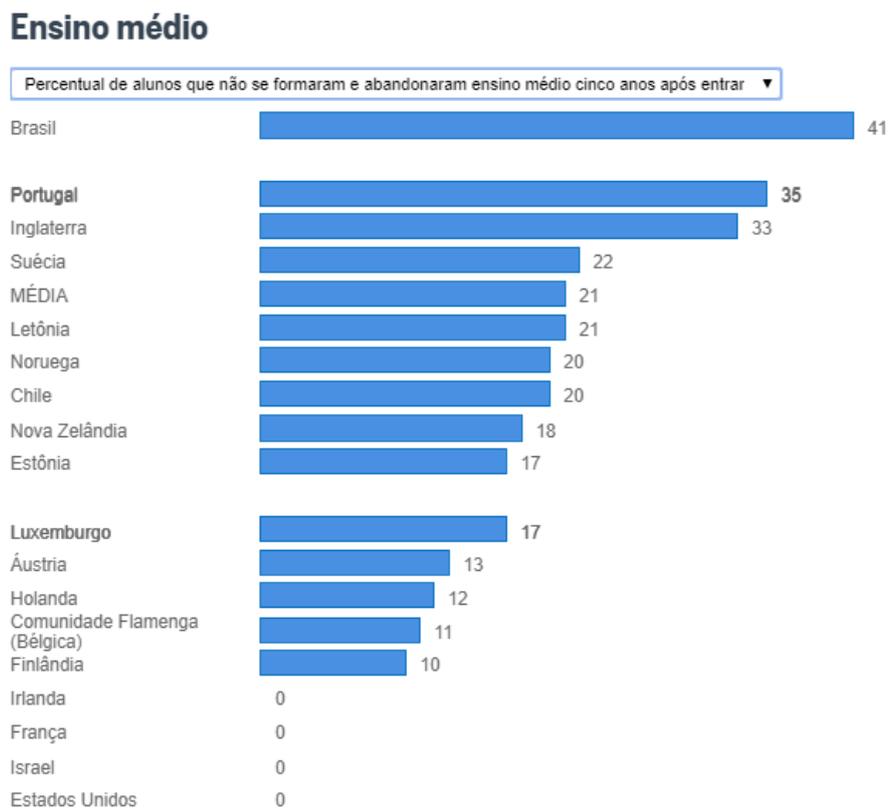


Elaboração: Jornal O Globo (12/09/2017)

Dados da mesma pesquisa, analisando o índice de abandono do Ensino Médio numa escala maior, de 5 anos após o ingresso, mostra que 41% dos estudantes brasileiros entram nessa escala de abandono. Portugal, por exemplo, apresenta um índice de 35% na taxa de abandono, Inglaterra 35% e, casos como o da Irlanda, França, Israel e Estados Unidos, apresentam um índice de praticamente 0%. Para esses indicadores, educadores apontam que o alto índice de repetência e a falta de atratividade da escola contribuem para este cenário.

Esses dados nos ajudam a compreender que as grandes problemáticas geradoras desse cenário no Brasil estão ligadas especialmente à desmotivação dos jovens para persistir na escola, devido à falta de condições para sua permanência, com destaque pelo prematuro ingresso no mercado de trabalho, em decorrência da necessidade de contribuir com a renda familiar, realidade essa que toca a grande maioria dos jovens pobres do país.

Gráfico 5: Alunos que não concluíram/abandonaram o EM 5 anos após o ingresso



Elaboração: Jornal O Globo (12/09/2017)

Sem sombras de dúvida, no caso brasileiro, o grande contingente de alunos que abandonam a sala de aula também está ligado a questões relacionadas a condições socioeconômicas. O grande contingente desses estudantes estão, hoje, imersos no mercado de trabalho ou no subemprego, mostrando que o jovem brasileiro, ainda em nossos dias, não possui condições suficientes para manter-se no ambiente escolar, haja vista que se encontra imerso numa sociedade de classes que não lhe oferece condições para manter-se na sala de aula, uma vez que o grande contingente desses estudantes são oriundos das escolas públicas e de famílias assoladas pela pobreza, pelo desemprego e pela consequente falta de perspectivas.

A título de informação, em outros países, o Ensino Médio recebe nomenclaturas¹⁹, em sua maioria, ligadas aos termos secundário, liceu, médio e ginásio, o que denota a similaridade que compõe essa etapa da formação educacional dos indivíduos nos diferentes contextos. São termos que refletem em si concepções de educação, de ensino, de sociedade e de sujeitos a serem formados, haja vista que não nos é novidade o fato de que o ensino regular e o ensino profissionalizante são modelos que se destinam a sujeitos diferenciados social e culturalmente.

Alemanha	<i>Gymnasium, Gesamtschule, Realschule, Hauptschule e Fachoberschule</i>
Argentina	<i>Secundaria ou Polimodal</i>
Austrália	<i>High school ou Secondary college</i>
Áustria	<i>Gymnasium (Oberstufe e Unterstufe), Hauptschule, Höhere Bundeslehranstalt e Höhere Technische Lehranstalt</i>
Azerbaijão	<i>Orta Məktəb (ensino secundário),</i>
Bahamas	<i>Junior High (7º-9º anos) e Senior High (10º-12º anos)</i>
Bolívia	<i>Educación Primaria Superior (6º-8º anos) e Educación Secundaria (9º-12º anos)</i>
Bósnia e Herzegovina	<i>srednja škola e gimnazija</i>
Bulgária	<i>Гимназия (ginásio) e Лицей (liceu)</i>
Chile	<i>Enseñanza Media</i>
China	<i>Zhong xue (中学: escola média)</i>
Canadá	<i>High School, Secondary School, École secondaire, Lycée ou Collegiate Institute</i>
Colômbia	<i>Bachillerato ou Segunda Enseñanza</i>
Croácia	<i>Srednja škola (escola média) e Gimnazija (ginásio)</i>
Chipre:	<i>Γυμνάσιο (ginásio) e Λύκειο (liceu)</i>
Checa (República)	<i>Střední škola (escola média), Gymnázium (ginásio) e Střední odborné učiliště (instituto profissional)</i>
Dinamarca	<i>Gymnasium</i>
Eslovénia	<i>Gimnazija (ginásio) e srednja šola (escola média)</i>
Espanha	<i>Educación Secundaria composta por dois ciclos: Educación Secundaria Obligatoria (7º-10º anos) e Bachillerato (não obrigatório, incluindo os 11º e 12º anos)</i>
Estados Unidos	<i>High School subdividido ocasionalmente em Junior High School ou Middle School e Senior High School</i>
Estónia	<i>Gymnasium e Lyceum</i>
Finlândia	<i>Lukio ou Gymnasium</i>
França	<i>Collège e Lycée</i>
Grécia	<i>Γυμνάσιο (ginásio) e Λύκειο (liceu)</i>

¹⁹ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ensino_secund%C3%A1rio>. Acesso em 10 jun 2018.

Hungria	<i>Gimnázium</i> (ginásio), <i>Középiskola</i> (escola média), <i>Szakközépiskola</i> (escola média vocacional)
Islândia	<i>Menntaskóli</i> e <i>Framhaldskóli</i>
Índia	<i>Secondary School</i>
Indonésia	<i>Sekolah Menengah Atas</i> (escola média superior), <i>Sekolah Menengah Pertama</i> (escola média primária), <i>Sekolah Menengah Kejuruan</i> (escola média vocacional)
Itália	<i>Scuola Secondaria di Primo Grado</i> e <i>Scuola Secondaria di Secondo Grado</i>
Japão	<i>Chūgakkō</i> (中学校: escola média), <i>Kōtōgakkō</i> (高等学校: escola alta) e <i>Chūtōkyōikugakkō</i> (中等教育学校: escola secundária)
Liechtenstein	<i>Gymnasium</i> ,
Lituânia	<i>Vidurinė Mokykla</i> (escola média) e <i>Gimnazija</i> (ginásio)
Malásia	<i>Sekolah Menengah</i> (escola secundária)
Malta	<i>Skola Sekondarja</i> ou <i>Secondary School</i>
México	<i>Educación Secundaria y Preparatoria</i>
Noruega	<i>Videregående</i>
Países Baixos	<i>Middelbare school</i> (escola média) ou <i>Voortgezet Onderwijs</i> (ensino secundário)
Paraguai	<i>Bachillerato</i>
Peru	<i>Educación Secundaria</i>
Polónia	<i>Gimnazjum</i> (7º-9º anos) e <i>Liceum</i> (10º-12º anos)
Roménia	<i>Gimnaziu</i> (5º-8º anos) e <i>Liceu</i> (9º-12º anos)
Rússia	<i>среднее образование</i> (<i>sredneye obrazovaniye</i> : ensino secundário)
Suécia	<i>Gymnasium</i>
Suíça	<i>Gymnasium</i>
Turquia	<i>Lise</i> (liceu)
Uruguai	<i>Liceo</i>

Essa rápida descrição analítica acerca do Ensino Médio (Ensino Secundário) nos mais diversos contextos, mesmo sem nos atermos a dados de matrículas, aprovação, evasão ou abandono nas tantas outras realidades elencadas, ajuda-nos na compreensão de que o fenômeno educacional enquadra-se num processo sujeito a condicionamentos sociais, culturais, históricos, econômicos e políticos, que caracterizam o complexo educacional. São esses elementos, distintos ou similares, que possibilitam o exercício comparativo e a reordenamento dos sistemas educacionais segundo suas necessidades específicas. Sobre este assunto, Ferreira (2008) fala quando aponta que a abordagem sóciodinâmica da educação comparada possibilita uma síntese de contributos que podem dar sentido aos processos educacionais, elucidando relações e interdependências entre os diversos contextos, servindo de parâmetro para a elaboração de

políticas educacionais corroborem com a melhoria do desempenho educacional e da qualidade de vida nos países elencados. E aponta:

Tendemos a considerar que uma abordagem sociodinâmica da Educação Comparada pode consumir uma síntese de contributos anteriores e dar sentido aos processos educacionais, elucidando, nomeadamente, sobre as relações espaciais, as interdependências com outros sectores da sociedade, a situação e as implicações da evolução histórica, as possibilidades e exigências tecnológicas, a dimensão da consciência e da mobilização ideológica, cruzando dados e metodologias no propósito de, por exemplo, localizar aspectos condicionantes ou determinantes, centros e periferias, fluxos de relações ou conflitos, homogeneidades ou heterogeneidades, permanências ou mudanças, protagonismos ou resistências na tentativa de saber as razões explícitas e as implícitas das políticas, a consistência das vontades, o alcance do realizado e o significado do não cumprido (FERREIRA, 2008, p. 124).

Assim como Marx e Engels analisaram a sociedade de sua época de forma histórica, comparada e científica, criticaram o sistema socioeconômico vigente e apontaram como este interferia nas relações sociais e delimitava os traços da sociedade de classes; a análise de como a educação se estrutura em diferentes contextos que se modelam sobre uma mesma lógica regida pelo capital, torna-se pertinente, uma vez que a interpretação do fenômeno educacional passa a, também, ser vista desde a lógica capitalista. Significa dizer que, mais do que uma ferramenta do processo de humanização e de formação dos indivíduos, a educação passa a ser considerada como um instrumento de conservação das estruturas sociais existentes, transformando a consciência humana segundo as diretivas da ordem econômica vigente. Os dois filósofos apontam para a necessidade de uma prática educativa que gere a transformação da consciência, interpretando e compreendendo a realidade para além do aparente. Por isso, afirmaram que *“a transformação da consciência vem a ser o mesmo que interpretar diferentemente o existente, isto é, reconhecê-lo mediante outra interpretação.”* (MARX; ENGELS, 2002, p. 9).

Uma análise cuidadosa dos sistemas educacionais dos países estudados permite-nos verificar que todos, no geral, possuem sistemas dualistas, demonstrando as mesmas dificuldades no que se refere à dicotomia entre uma educação propedêutica e profissionalizante, o que reafirma os traços de uma sociedade regida por uma lógica produtivista que separa trabalho manual e trabalho intelectual, atendendo a públicos distintos, conforme a lógica estabelecida na sociedade classes.

Frente a essa constatação, conforme já temos exposto, Krawczyk (2011), ajuda-nos a entender que problemas e os desafios em torno ao Ensino Médio não são prerrogativas do Brasil, mas estão na ordem do dia dos debates educacionais, tanto na Europa como na América:

O ensino médio está na ordem do dia nos debates educacionais, tanto na Europa como na América. Os problemas e os desafios que o afetam têm muitos pontos em comum:

altos índices de evasão e fracasso escolar, falta de consenso em torno da identidade da escola média, falta de interesse por parte dos jovens, entre outros. A questão é problematizada em países que possuem diferenças importantes na gênese desse nível de ensino, na sua consolidação nos sistemas educacionais nacionais e também na configuração que ele assume atualmente. É comum a afirmação de que a falta de identidade do ensino médio é o que dificulta as mudanças necessárias e o caminho a seguir. Isso acontece de forma concomitante ao debate por ele suscitado e às políticas de democratização desse nível de ensino (KRAWCZYK, 2011, p. 688).

Esse conjunto de elementos nos permitem constatar que Brasil, Portugal, Espanha, Singapura, Finlândia, México, Argentina e Estados Unidos, assim como tantos outros países regidos pela lógica do capital, apresentam modelos educacionais que foram se estruturando ao longo da história, não para sanar os problemas estruturais que levam à eliminação da pobreza ou da desigualdade, mas para conservar os modelos de exclusão historicamente construídos nos seus diferentes contextos. Como diria Saviani (2012, p. 27), *“a escola tem por missão impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária. Para isso ela é organizada pela burguesia como um aparelho separado da produção, cabendo dizer que ela qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual.”*

Conforme Kuenzer (1992) sinaliza, a divisão social e técnica do trabalho é condição indispensável de sustentação do modo de produção capitalista, rompendo a unidade teoria e prática. Nesse sentido, a dualidade estrutural é condição para a permanência desse modelo econômico, uma vez que sabiamente se utiliza da educação, vendo-a como *“um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2014, p. 45).* É a esse respeito que Kuenzer reflete:

Se a divisão social e técnica do trabalho é condição necessária indispensável para a constituição do modo capitalista de produção, à medida que, rompendo a unidade entre teoria e prática, prepara diferentemente os homens para que atuem em posições hierárquicas e tecnicamente diferenciadas no sistema produtivo, deve-se admitir como decorrência natural deste princípio a constituição de sistemas de educação marcados pela dualidade estrutural. No Brasil, a constituição do sistema de ensino não se deu de outra forma (KUENZER, 1992, p.12).

Tendo por princípio que reprodução é condição de subsistência das sociedades, sejam elas quais forem, sabemos que é fator fundante da sociedade capitalista garantir a reprodução sob as bases da dominação, garantindo sustentabilidade à sua forma de organização social. Essa é a lógica que norteia grande parte das sociedades do nosso tempo, regidas segundo a lógica do

capitl. O conjunto das instituições, em especial a escola, trabalham no sentido de reproduzir a dominação necessária à sobrevivência dessa sociedade, como Almeida (2005) apresenta-nos:

A reprodução é condição de subsistência das sociedades, sejam quais forem. Na sociedade capitalista, a reprodução deve ocorrer sob as bases da dominação que sustentam essa forma de organização social. Sendo assim, a consolidação e a persistência do modelo social dependerão da eficiência do processo de reprodução e, conseqüentemente, de seus instrumentos. As instituições trabalham de maneira sutil, aparentemente desinteressada, porém de modo eficaz, no sentido de reproduzir a dominação necessária à sobrevivência dessa sociedade (ALMEIDA, 2005, p. 146).

O discurso ideologizante dos organismos multilaterais que incumbem à educação a tarefa de erradicar a pobreza, atenuam as problemáticas estruturais mais profundas que assolam aos países periféricos. Nas palavras de Santos (2017, p.11), *“o complexo educativo está impedido de ocupar sozinho a centralidade no papel de transformar a sociedade. A função desse complexo, em uma sociedade capitalista, apenas pode se diferenciar a formar consciências individuais para as necessidades demandadas do mundo da mercadoria.”* Numa sociedade que globalizou e legitimou a luta de classes, a educação assume papel central na reprodução do capital, assumindo contornos de um verdadeiro “aparelho ideológico” (SAVANI, 2012, p. 21) que conserva e veicula a ideologia das nações dominantes, conforme Fernandes (1995) sinaliza:

A ideologia das nações dominantes converte-se na ideologia das nações dominadas. O imperialismo penetrou fundo em todos os recantos da terra: na razão e na percepção da realidade; nos padrões de vestuário e nos estilos de vida; nos hábitos de comer e de morar, etc. Isso para os que podem fazê-lo. Os excluídos das nações pobres e proletários só se servem do resto do banquete. Os de cima e as camadas intermediárias comungam, através da mídia televisiva e imprensa, de uma supra-realidade que não é a dos seus turrões natais (FERNANDES, 1995, p. 152).

Nessa perspectiva, embora cada país traga suas características específicas, reflexo dos modelos culturais que formataram a constituição social deste ou daquele país, há que se concordar que todos estão impregnados pelo poder ideologizante da globalização dos mercados internacionais e a lógica da profissionalização tecnicista, votados à formação de uma mão de obra rápida, qualificada e barata, capaz de atender às suas necessidades. O financiamento da educação básica em boa parte dos países analisados, senão todos, está diretamente sujeito ao desempenho nas escalas de avaliação internacionais, segundo os delineamentos de organismos multilaterais como o Banco Mundial e outras instâncias diretamente ligadas ao empresariado, que nada mais esperam senão garantir que a lógica do capital se perpetue na história humana.

3 OS IMPACTOS DO MODELO TECNOCRÁTICO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A tecnocracia pode ser definida como o predomínio do eficientismo técnico nos âmbitos da economia, da indústria, do comércio e de todos os seguimentos sociais que abrangem a dimensões de produção e controle. No contexto da sociedade do conhecimento e da informação, a educação torna-se, também, espaço para a propagação da lógica tecnocrática, uma vez que passa a ser medida e controlada segundo os princípios de produtividade próprios do gerencialismo tecnicista.

É neste cenário que se situa a reforma do Ensino Médio no Brasil, trazendo o financiamento, a gestão e o currículo como premissas para mudanças nessa etapa da educação básica, deixando de tocar nas problemáticas históricas sobre as quais estão enraizados os desafios educacionais do país, agora mais voltada para uma perspectiva economicista e eficientista. As políticas reformistas brasileiras, estando atreladas aos interesses do capitalismo globalizado, reforçam os princípios da teoria do capital humano e do modelo tecnocrático de educação, deixando de combater os limites impostos pela sociedade de classes. Desse modo, não reconhece os indivíduos no seu potencial emancipatório, mas predominantemente como seres potencialmente produtivos.

3.1 O currículo e a gestão sob o imperativo tecnocrático: campos de formação e de disputa ideológica

Sem dúvida nenhuma, a grande briga ideológica no campo educacional se dá através do controle sobre o currículo e os mecanismos de gestão, uma vez que é através deles que se torna possível o processo de inculcação da ideologia dominante. Nessa lógica, as grandes reformas educacionais empreendidas no Brasil têm o currículo e a gestão como seus eixos determinantes, tendo como pano de fundo os interesses que orientam as políticas de financiamento da educação básica no país. O próprio desenrolar da LDB 9394/96 aos PCNs demonstrou isso, ao esclarecer o poder ideológico que o currículo traz consigo, uma vez que se torna campo de disputa de diferentes projetos de sociedade. É sobre ele que a reforma educacional brasileira tem se centrado nas últimas décadas, adequando os modelos de gestão segundo os interesses de seus financiadores e o eficientismo que rege a sociedade do conhecimento e o imperativo tecnocrático, conforme cita Maia Filho (2004):

A própria lógica de se viabilizar a Reforma pelo caminho exclusivo da mudança curricular que é profundamente questionada. Assim, os próprios pressupostos que orientaram as novas diretrizes curriculares nacionais, seus princípios pedagógicos, interdisciplinaridade e contextualização, são fortemente questionados a partir do desvelamento de seu edifício conceitual. De onde se pode concluir: a reforma pelo currículo é a ideologia da reforma substantiva, a da adequação técnico-administrativa do espaço educacional ao eficientismo da sociedade tecnológica da mercadoria (MAIA FILHO, 2004, p.10).

De acordo com a atual LDB, cabe a União, juntamente com os estados e municípios, estabelecer diretrizes que orientem os currículos, de modo a garantir uma formação básica comum a todos. Foi com esse intuito que, em 1997, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), inicialmente para o Ensino Fundamental e, em 2000, para o Ensino Médio. Eram referenciais que indicavam os rumos da educação básica no Brasil, isto é, orientações que tinham por objetivo facilitar a atuação das escolas e dos profissionais da educação na organização do currículo escolar.

De acordo com o Ministério da Educação (1998), os PCNs não tinham caráter normativo, apenas orientativo, de modo a garantir que todos os estudantes, mesmo em locais de condições socioeconômicas desfavoráveis, tivessem o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício do seu papel de cidadão. Como referencial de qualidade, a concepção de currículo apresentada pelos PCNs, propunha uma organização curricular, na qual o conhecimento era desenvolvido por áreas interligadas através de temas transversais, conforme podemos ver nessa explicação sobre o seu significado e o seu papel na educação nacional:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1998, p. 13).

Ao longo de sua organização, os PCNs para o Ensino Médio tecem suas orientações à organização curricular das escolas, tomando por base as áreas de conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; interdisciplinaridade e contextualização e a parte diversificada do currículo, trazendo as características regionais, locais e culturais. Para cada área de conhecimento, existe um documento específico com objetivos, conteúdos, avaliações e orientações didáticas a serem desenvolvidas no trabalho educativo.

Conforme o texto de apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, existe uma compreensão de que “*o Ensino Médio está mudando, e a consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos, exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho*” (BRASIL, 2000, p. 4). Daí percebemos a necessidade apontada, na ocasião, de se reestruturar o seu currículo, de modo que se adequasse a essa nova realidade, isto é, readequar o processo educacional em conformidade com as mudanças nos mecanismos de produção. Em outras palavras, a escola precisaria, desde então, adequar-se às necessidades sinalizadas pelo mercado. O que nos coloca em sintonia com a realidade de uma sociedade, permanentemente, vai se adaptando conforme as necessidades do próprio capital.

Aqui vale trazer a contribuição de Mészáros (2015), quando sinaliza o contexto da crise estrutural do capital, apontando que, pelo fato de o sistema deparar-se com seus próprios limites, o mesmo vive internamente um processo de adaptabilidade, de modo a manter o controle sobre o metabolismo social. De acordo com o autor, “*a crise estrutural do capital é a séria manifestação do encontro do sistema com seus próprios limites intrínsecos. A adaptabilidade deste modo de controle do metabolismo social pode ir tão longe quanto as suas determinações sistemáticas permita fazê-lo*” (p. 14). Daí entendemos o porquê das políticas educacionais direcionadas ao Ensino Médio estarem num permanente movimento de adaptabilidade, segundo as necessidades e condicionamentos apresentados pelo próprio capital, através do mercado. Mészáros (2015) demonstra como se dá esse movimento do capital frente ao contexto de crise em que se situa:

Vivemos na era de uma crise histórica sem precedentes. Sua severidade pode ser medida pelo fato de que não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa, como as vividas no passado, mas a uma crise estrutural, profunda, do próprio sistema do capital. Como tal, esta crise afeta — pela primeira vez em toda a história — o conjunto da humanidade, exigindo, para esta sobreviver, algumas

mudanças fundamentais na maneira pela qual o metabolismo social é controlado (MÉSZÁROS, 2015, p.7).

Dentro desse contexto de adequação das forças produtivas segundo os normativos do capital, mesmo não tendo caráter de obrigatoriedade, os Parâmetros Curriculares Nacionais já sinalizavam a necessidade de uma adaptação curricular no Ensino Médio, de modo que se garantisse a

preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotando o educando dos instrumentos que o permitam “continuar aprendendo”, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos. O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho [...] (BRASIL, 2000, p. 9).

Esses apontamentos dos PCNs para o Ensino Médio corroboram a ideia de uma postura de vinculação ao capital internacional. Isto sinaliza a vinculação entre trabalho e cidadania, mostrando que, numa sociedade regida pelo capital, o exercício da cidadania está diretamente relacionada com a capacidade produtiva dos indivíduos. O sujeito produtor de conhecimento é o efetivo participante do mundo do trabalho.

A análise crítica dos PCNs permite-nos perceber o caráter falacioso que os textos oficiais trazem consigo, reverberando o olhar de uma educação que se molda segundo interesses pré-determinados. É isso que vemos, desde os anos de 1990, quando, efetivamente, se concretizou, no campo da educação (o que já ocorria na economia e na política), as alianças entre o Estado e o capital, ocasionando um progressivo processo de privatização da educação e o empoderamento das forças capitalistas sobre a sociedade como um todo. A esse respeito, Lopes e Almeida (2015) refletem:

A educação, nesse contexto, serve ao Estado capitalista para a formação do consenso e passa a ter importância fundamental na difusão dos conteúdos, habilidades, competências e valores ligados a essa “nova sociabilidade neoliberal”. As exigências dos organismos internacionais apresentadas como propostas para que aconteçam as reformas no âmbito educacional, nada mais eram do que a busca em adequar a escola e os sujeitos às novas necessidades do mercado mundial, isto é, atender as exigências do sistema capitalista para alcançar o desenvolvimento desejado e inserir-se no mundo globalizado (p.51).

Assumindo um discurso pseudoprogressista e inovador, o Ministério da Educação também adotou o mesmo discurso gerencialista que permeia o modelo de produção capitalista. Este, mais do que promover as mudanças estruturais necessárias, acaba gerando indivíduos a

serviço das estruturas rígidas impostas pela cultura do mercado. Arelaro (2000, p. 97) esclarece que, *“foi a partir deste momento que se evidenciaram a existência e a disputa de dois projetos políticos com diferentes concepções de educação, no Brasil, e que continua até hoje”*. Tomando por base esse movimento no qual a educação se atrela às exigências do mercado, Duarte (2006) faz uma análise das consequências desse processo em que o país, pouco a pouco, vai se tornando refém:

A saída passa a ser a de atribuir à escola a tarefa de preparar os indivíduos para estarem sempre aptos a aprender aquilo que for necessário em determinado contexto e momento de sua vida. A saída é o “aprender a aprender”. No entanto, a proposta que está no discurso do Ministério da Educação, assegurada pelas agências financiadoras nada mais é do que um modelo de educação, que visa responder os interesses e a manutenção do capitalismo. Neste sentido fica evidente o motivo pelo qual a equipe do MEC convocou estudiosos internacionais e elaborou as versões preliminares dos “Parâmetros” (DUARTE, 2006, p. 9).

Aqui vale trazer a crítica de Newton Duarte (2001), no seu estudo intitulado “As pedagogias do ‘aprender e aprender’ e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento”. De acordo com ele, no Brasil, uma vez vinculado às políticas educacionais apresentadas pelos organismos internacionais, representantes do capitalismo, *“nota-se a clara vinculação de interfaces entre o construtivismo e outros modismos educacionais da sociedade do conhecimento”* (DUARTE, 2001, p. 34). O autor ainda insiste: *“a visível adoção pela política educacional brasileira da assim chamada ‘pedagogia das competências’, é integrante de uma ampla corrente educacional contemporânea, à qual eu chamarei de ‘pedagogias do aprender a aprender’* (Ibidem, p.35)”.

De acordo com Duarte (2001, p.36), no contexto das “pedagogias do aprender a aprender”, *“são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências”*. Para tanto, traz a visão do construtivista espanhol César Coll, que apresenta o “aprender a aprender” como a finalidade última da educação desde essa perspectiva:

Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno “aprenda a aprender” (COLL, 1994, p.136 *apud* DUARTE, 2001, p. 36).

Conforme Duarte (2001), não há discordância de que a educação escolar realmente deva desenvolver no indivíduo a autonomia intelectual e a liberdade de pensamento. Entretanto, sua crítica se dá pelo fato de as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecerem uma hierarquia

valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. De acordo com ele, *“é possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente”* (DUARTE, 2001, p.36). A visão sociointeracionista de Vygotsky parte do princípio de que o desenvolvimento humano se dá progressivamente à medida que o indivíduo se socializa e se apropria dos saberes através daquilo que historicamente já foi elaborado.

Ao falar de uma hierarquia valorativa dentro das pedagogias do “aprender a aprender”, Duarte (2001) cita quatro posicionamentos valorativos que dão sustentação às suas compreensões de aprendizagem. São ideologias que apregoam a necessidade de se formar indivíduos atentos às mudanças da sociedade, quer dizer, se o contexto exige indivíduos produtivos, eficazes, eficientes e competentes, nada melhor do que a educação para produzi-los conforme seus interesses. Na sequência apresentamos esses aspectos:

1. São mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências;
2. É mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas;
3. A atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança;
4. A educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança (DUARTE, 2001, p. 36-37).

Por fim, torna claro que, por detrás de uma política educacional atualizada com o momento atual da história e de acordo com as inovações tecnológicas, existe, também, uma ideologia que reflete o pensamento neoliberal. Cria-se a visão de que os indivíduos que não se atualizam e não acompanham as transformações propostas pela dita sociedade do conhecimento, estão fadados a perder o curso da história e desperdiçarão a oportunidade de usufruir dos seus benefícios. Ele ainda dá o seu aporte:

A educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, ou seja, enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. O

indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos (Ibidem, p. 37).

Apoiado numa percepção de que os Parâmetros Curriculares Nacionais não têm respondido eficazmente às demandas educacionais do Brasil, especialmente pela disparidade de condições e de oportunidades que existe entre as regiões do país, o que se soma à precariedade da educação em muitos ambientes, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Básica, iniciou um debate mais amplo com a sociedade civil (ao menos em tese) em busca de melhores alternativas para uma efetiva superação das lacunas e fragilidades que a educação brasileira apresenta.

Desde esse ponto, iniciou o processo de construção da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo que a Base referente ao Ensino Fundamental foi finalizada no final de 2017, e a Base referente ao Ensino Médio foi finalizada nos princípios de 2018. No ato da entrega da BNCC (Ensino Médio) ao Conselho Nacional de Educação, o então ministro da Educação, Mendonça Filho, afirmou: *“a entrega da BNCC do Ensino Médio é mais uma etapa que concluímos de acordo com o Plano Nacional de Educação e atendendo à própria Constituição Federal, uma mudança de parâmetro importante para a educação do país”*. De acordo com o Ministério da Educação (2018), a implementação da Reforma no Ensino Médio empreende mudanças no ensino brasileiro que coloca o país em consonância com países que são referência de educação no mundo:

O documento vai permitir a implementação da Reforma do Ensino Médio, que tem como ponto central a flexibilização dos currículos. Após discutido e aprovado, o documento vai nortear os currículos dessa etapa escolar e também servirá como referência para a formação dos professores do ensino médio, para os livros didáticos e, futuramente, para as avaliações. [...] A nova lei flexibilizou a estrutura curricular do ensino médio, ao mesmo tempo em que determinou o aumento da sua carga horária de 2,4 mil horas (o equivalente a quatro horas de aula por dia, em média) para 3 mil horas (o equivalente a cinco horas diárias, em média). Com as mudanças, o modelo brasileiro para o ensino médio se aproxima daqueles adotados nos países que são referência de educação no mundo. Os alunos devem cobrir toda a BNCC em, no máximo, 1,8 mil horas. O tempo restante deve ser dedicado ao aprofundamento no itinerário formativo de escolha do estudante (BRASIL, 2018).

Seguindo o que já dissemos anteriormente, a tese defendida pelo Ministério da Educação para dar legitimidade à reforma no Ensino Médio e ao processo de construção da Base Curricular para o mesmo, é que *“a base surge como culminância de um processo que vem sendo construído no país nas últimas décadas, o que permitiu ao governo acelerar a reforma (MEC, 2018)”*. Claramente vemos aí o caráter falacioso da afirmação que nega as fragilidades

históricas das reformas empreendidas ao longo das duas últimas décadas, que não sanaram (e nem poderiam) os problemas em torno a essa etapa de ensino e muito menos as problemáticas estruturais mais amplas que permeiam a educação no país. Junto a isso se soma o interesse em adequar a educação no Brasil segundo os parâmetros defendidos pelos organismos internacionais, controladores das políticas adotadas nos países tidos como modelos. Ao adequar-se a esses modelos, o Brasil, também, passa a adequar sua estrutura educacional em conformidade com as parametrizações atreladas ao capital. Frente a esse cenário, conforme apontam Jimenez, Rabelo e Segundo (2015, p. 28), “*como não poderia ser diferente, o elenco de estratégias utilizadas pelos centros de comando do capital acaba por contribuir para o aprofundamento da alienação do trabalhador*”. Novamente, a “sociedade das ilusões” ganha força, sob o prisma ideológico da “sociedade do conhecimento” (DUARTE, 2003).

Conforme sua estrutura, a BNCC propõe uma padronização do currículo em todo o país, sendo que 60% dos conteúdos para a educação básica ficam definidos pelo MEC através da base e os outros 40% poderão ser determinados pelas redes estadual e municipal de ensino, conforme suas peculiaridades e demandas locais. Embora ainda seja um pouco cedo para uma análise crítica a seu respeito, há questões que merecem destaque. Uma delas é o fato de o Ministério da Educação desenvolver um amplo debate nacional com a sociedade civil na sua elaboração para, posteriormente, submetê-lo ao Conselho Nacional de Educação. É um dado interessante, haja vista que possibilita a participação popular na sua construção. Para Saviani (2016, p. 22), a preocupação em torno à BNCC surge pelo fato dessa proposta referenciar-se em modelos internacionais como o dos Estados Unidos que, como já sabemos, centram-se em parâmetros técnico-científicos preconizados segundo as exigências do mercado. Para ele, considerando a centralidade que assumiu a questão da avaliação na proposta, claramente evidencia-se um modelo sustentado em referenciais não muito distintos dos PCNs, isto é, fundado em um modelo gerencialista de educação.

No tocante às implicações da BNCC ao Ensino Médio, Saviani (2016) mostra que a nova base investirá, não mais na formação de técnicos especializados, mas de politécnicos, quer dizer, sujeitos capazes de dominar diferentes técnicas de produção, considerando o predomínio, hoje, da chamada revolução informacional-técnico-científica. Segundo ele, “*o horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos*” (p. 27). O autor ainda insiste:

Nas condições atuais não é mais suficiente alertar contra os perigos da racionalidade técnica advogando-se uma formação centrada numa cultura de base humanística voltada para a filosofia, literatura, artes e ciências humanas à revelia do desenvolvimento das chamadas “ciências duras”. É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária. É este o desafio que o sistema nacional de educação terá de enfrentar. Somente assim será possível, além de qualificar para o trabalho, promover igualmente o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania (Ibidem, p.30).

Esses elementos nos permitem perceber mais um salto na lógica produtivista do capital: não basta apenas garantir o viés tecnicista dos sistemas de produção, o fundamental, nesse novo cenário, é o predomínio da politecnicidade, ou seja, a sociedade tecnocrática assume nova feição ao determinar a formação de técnicos polivalentes. Diante desse novo cenário que se desdobra com a BNCC, Saviani (2017) fala quanto ao necessário cuidado para que a racionalidade técnica e científica não se apodere dos currículos escolares do Ensino Médio, de modo a garantir que a formação integral dos sujeitos seja assegurada, traduzindo melhor, mais do que formar técnicos e burocratas, faz-se necessário uma educação que forme pessoas. Com isso será possível uma educação que, além de qualificar para o trabalho, promova o pleno desenvolvimento dos indivíduos para o exercício da cidadania, que devem ser os objetivos maiores desse nível da educação básica.

É sabido que, como definidor das políticas de governo no Brasil, o capitalismo é, também, o grande fomentador da forma como as políticas educacionais se organizam no país. Deseja formar um determinado perfil de indivíduo, tendo em vista as exigências próprias de sua forma de conceber a sociedade e as relações nela estabelecidas. Por isso, podemos observar a forma como a educação historicamente se organizou em nosso país. Tivemos uma educação que, ao longo dos tempos, beneficiou uma determinada classe social, garantindo a formação das novas elites e dos novos mandantes da nação. Aos trabalhadores e aos seus filhos, restou apenas conformar-se com uma educação minimalista, sendo inculcados com a ideia de que não poderiam ir além daquilo que lhes era ofertado. Em outras palavras, ou o trabalhador se mantinha na condição servil ou, no máximo, deveria profissionalizar-se para atender às necessidades impostas pelo mercado e às diretivas do capital. Por isso, a luta marxista contra esse histórico processo de exclusão e alienação dos trabalhadores é que tem norteado a luta em prol da construção de uma nova ordem social. Atentemos ao que Siqueira e Pereira (2014)

tratam em seu estudo “Marx e Engels: luta de classes, socialismo científico e organização política”:

O marxismo (ou socialismo científico) é uma concepção de história e sociedade elaborada a partir das condições materiais de existência econômico-sociais e da dinâmica da luta de classes. Os fundadores do marxismo forjaram e empregaram o método do materialismo histórico e dialético para investigar as formações econômico-sociais pré-capitalistas, desvelar o conteúdo de classe e o processo de exploração do proletariado no capitalismo e defender a organização política da classe operária, a estratégia da revolução proletária e os métodos da luta de classes. Portanto, o marxismo necessariamente está vinculado à luta de classe do proletariado e demais explorados pela superação do capitalismo e constituição do socialismo, como via para a sociedade sem classes, o comunismo (SIQUEIRA; PEREIRA, 2014, p.7).

É essa consciência de classe que favorece o surgimento de uma nova ordem social capaz de desvincular a classe trabalhadora das amarras do capitalismo, o que implica em um novo jeito de conceber os indivíduos, a sociedade e a forma como as relações são estabelecidas. Nesse sentido, pensar educação desde a perspectiva da luta de classes é reconhecer a função social da escola, especialmente no que toca à formação de sujeitos críticos e emancipados. Por isso se questiona o caminho empregado pelo Estado brasileiro nas últimas décadas, adotando estratégias políticas que engessam quaisquer possibilidades de mudança na ordem social vigente.

Exemplo disso foi a aprovação da chamada Proposta de Emenda à Constituição nº 241/2016, conhecida como PEC do Teto, que congelou os investimentos públicos e o orçamento da União pelos próximos por 20 anos, com a justificativa da necessidade de reequilibrar as contas públicas, cabendo apenas fazer a adequação em conformidade com a inflação anual. Embora tenha havido forte resistência popular e inúmeros questionamentos em todo o país, o projeto foi aprovado pela Câmara dos Deputados (PEC nº 241) e, posteriormente, pelo Senado Federal (PEC nº 55) passando a ter validade de lei. Sendo apontada como única saída para um ajuste fiscal, é sabido que essa política ataca principalmente a classe trabalhadora, que precisa de políticas públicas e de investimentos para a garantia de direitos básicos, como saúde e educação, favorecendo condições mínimas de sobrevivência. Desse modo, no que toca ao universo educacional, limita-se o investimento em educação pública e a contínua desvalorização dos profissionais da educação.

Nessa mesma perspectiva, uma das medidas mais controversas adotadas pelo governo brasileiro nos últimos anos, no que toca a educação no Ensino Médio, foi a Medida Provisória nº 746/2016, que propôs uma reforma no Ensino Médio, gerando alterações na LDB nº 9394/1996. Mesmo sendo acompanhada por inúmeros protestos em todo o país,

dos diversos segmentos da sociedade civil e das instituições de ensino e pesquisa, e sem qualquer possibilidade de debate público/coletivo junto aos interlocutores da educação nacional, essa medida foi adotada em caráter de urgência, talvez como uma forma de afunilar e condicionar o processo de construção da BNCC que já se encontrava em curso, apontando os rumos das políticas educacionais do país.

De acordo com a MP nº 746, seu objetivo é fomentar a implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral. Para tanto, prevê o progressivo aumento da carga horária anual para 1.400 horas, sendo o currículo estabelecido segundo as definições da Base Nacional Comum Curricular, com itinerários formativos específicos, com ênfase nas áreas de conhecimento e na atuação profissional, e tendo como pano de fundo as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem. Além dessas medidas, também define a obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa e matemática, torna facultativo o ensino de arte e educação física, obrigatório o ensino de língua inglesa do sexto ano em diante, aproveitamento de conteúdos do ensino médio no ensino superior, consentimento à atuação de profissionais com “notório saber” para ministrar conteúdos em áreas afins à sua formação, fomento à formação técnica e profissional e, por fim, mudanças no que se refere à transferência de recursos.

Essa reforma no Ensino Médio dá legitimidade à crítica de Newton Duarte (2001, p. 35-40), quando fala das ilusões geradas pelas “pedagogias do aprender a aprender” e da “sociedade do conhecimento”. A Pedagogia das competências traz uma visão de empoderamento ao indivíduo para o mundo da competitividade e para a atuação no mercado de trabalho, o qual exige agilidade, polivalência e competência técnica, deixando de lado a formação integral do sujeito. E Saviani (2007, p. 435) reflete:

A “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos, que segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”.

A reforma do Ensino Médio tem gerado uma série de críticas e discordâncias em vários segmentos da sociedade civil, especialmente depois que a proposta virou Medida Provisória, em outras palavras, já com efeito de lei, em 2016. Não obstante os desafios apresentados em torno à política reformista brasileira, o processo de reforma do Ensino Médio, mediado pela

BNCC, em mais um exemplo de inconsistência e fragilidade, mostrou-se agravado pela renúncia de Cesar Callegari²⁰, então presidente da Comissão Bicameral do CNE encarregada da Base Nacional Comum Curricular, em junho de 2018²¹. Em sua carta de renúncia²², Callegari aponta que o processo em torno a construção da BNCC relativa ao Ensino Fundamental e a Educação Infantil foi conduzido de forma democrática e produtiva, conforme se pode ver:

Em que pesem todas as circunstâncias, tensões e conflitos políticos, econômicos e sociais que vêm marcando a atual quadra da história brasileira, pode ser considerada uma grande proeza que o CNE tenha conseguido conduzir, de forma democrática e produtiva, a tarefa de elaboração da norma instituidora da BNCC relativa ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil. [...] De todo modo, já temos uma BNCC. Incompleta e certamente imperfeita, é verdade. Uma norma que sempre estará sujeita a aperfeiçoamentos e complementações. [...] Caberá ao CNE responder em produção normativa complementar a todas as questões que venham a ser levantadas quando a BNCC começar a chegar no “chão da escola” (CALLEGARI, 2018).

Em contrapartida, ao referir-se ao processo em torno a BNCC do Ensino Médio, Callegari, que acompanhou todo o processo de elaboração, afirmou que, desde o início, a BNCC foi imaginada para ser uma base para a equidade que ajudasse a elevar a qualidade da educação brasileira. Contudo, na contramão de tudo o que se pensou, a nova Lei do ensino médio estabelece que esses direitos serão reduzidos e limitados ao que puder ser desenvolvido em, no máximo, 1800 horas. De acordo com ele, *“o atual governo diz que o ‘novo ensino médio’ já teria sido aprovado pela maioria dos jovens. Não é verdade. Nenhuma mudança chegou às escolas e talvez para a maioria, elas nunca cheguem.”* Callegari ainda trouxe à tona os grandes problemas estruturais enfrentados pela educação brasileira na atualidade, que, inclusive, temos sinalizado ao longo da nossa reflexão; que impedem que qualquer modelo efetivamente comprometido com a superação das desigualdades educacionais brasileiras seja efetivado. O mesmo afirma:

²⁰ Cesar Callegari é sociólogo, especialista em gestão de políticas, programas e instituições públicas nos setores de educação, cultura, ciência e tecnologia. É Presidente do Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada – IBSA. É membro do Conselho Nacional de Educação, onde atuou, até então, como Presidente da Comissão de Elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, também, responsável por encaminhar as etapas de audiência pública da BNCC. Callegari foi enfático ao pedir a revogação da Lei que instituiu a Reforma do Ensino Médio. Chegou a afirmar em sua carta de renúncia: *“a Reforma do Ensino Médio vai acirrar desigualdades. [...] Proponho que ela seja rejeitada e devolvida à origem. Seus problemas são insanáveis no âmbito do CNE. Ela precisa ser refeita”*, declara o especialista que atrela sua saída à incapacidade de oferecer imparcialidade diante dos fatos. O mesmo foi substituído por Eduardo Deschamps, presidente do Conselho Nacional de Educação e membro do conselho consultivo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

²¹ Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/11912/reforma-do-ensino-medio-faz-callegari-deixar-presidencia-da-comissao-da-bncc>>. Acesso em 09 jun 2018.

²² Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da>>. Acesso em 09 jun 2018.

Como falar de opções diante das baixas de condições de funcionamento das escolas brasileiras? Hoje, na maioria das unidades, pouco pode ser assegurado. A precariedade é generalizada. Em muitos colégios não há professores suficientes, não há laboratórios, não há internet e sobram alunos por sala de aula. Mais da metade dos municípios brasileiros tem apenas uma escola de ensino médio e nessa escola é comum não haver condições adequadas de funcionamento. Pergunto: como uma proposta de reforma do ensino médio pode ser apresentada sem levar em consideração seus limites e possibilidades? Onde está o necessário plano de ação para enfrentar esses problemas? Pois tanto no âmbito da Lei como no que se refere à BNCC, nada se diz sobre isso. Portanto, sem conteúdo e sem condições, não é honesto dizer que os jovens terão opções. Seria bom que tivessem. Infelizmente, para a maioria, esta miragem poderá significar ainda mais frustração e mais exclusão. Provavelmente, um maior aprofundamento das nossas atuais desigualdades. (Ibidem)

Ao finalizar a carta, Callegari aponta que as manifestações contra a reforma do Ensino Médio e a sua respectiva BNCC, deixam claro o recado da sociedade de que essa reforma não responde aos anseios da população, nem traz uma efetiva contribuição no que tange o enfrentamento aos desafios históricos enfrentados por essa etapa da educação básica no país. O mesmo reflete:

As manifestações [...] deixam um recado claro: a reforma do ensino médio e a respectiva BNCC precisam ser mais amplamente discutidas. Por serem urgentes, as mudanças e melhorias na educação brasileira exigem cuidado, respeito e ousadia. Ao defender essas posições e essas propostas perante o nosso colegiado e perante a sociedade, entendo não ser mais adequada a minha permanência à frente da Comissão Bicameral da BNCC. A presidência de um colegiado exige um esforço de imparcialidade que já não posso oferecer.

Finalmente, após expormos esse conjunto de elementos que refletem a conjuntura brasileira atual, damo-nos conta dos grandes desafios em torno ao contexto histórico-político-educacional do país. Diante de um contexto em que as políticas educacionais nacionais cada vez mais se encontram vinculadas às exigências dos organismos multilaterais que regem o Banco Mundial e tantas outras instituições de financiamento da educação, o Brasil, cada vez mais desenvolve políticas reformistas que se enquadram perfeitamente conforme as exigências de seus patrocinadores. A escola *“deixa de atuar como instituição que, historicamente, possui o papel de socialização do conhecimento de forma sistemática e elaborada, para, na sociedade capitalista, através da burguesia, atribuir a ela a função dominante de reprodução ideológica com a finalidade de manter sua hegemonia”* (BUENO, 2011, p. 97). E claramente vemos que a Reforma do Ensino Médio empreendida nas últimas décadas está inteiramente colocada a serviço dessa ordem econômica.

2.2 A Reforma no Ensino Médio e as indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais à nova Base Nacional Comum Curricular: emancipação do sujeito ou reprodução para o mercado?

Dentro de uma compreensão histórica e crítica do processo educativo, o Estado tem o papel fundamental de garantir que as políticas educacionais, além de mecanismos de estruturação e organização da educação em nível nacional, representem, também, a inclusão de todos os cidadãos no pleno gozo dos bens culturais e intelectuais historicamente produzidos pela humanidade e dar acesso à capacidade de produzir novos bens culturais e transformar a realidade. Significa fazer da educação um espaço de formação crítica dos sujeitos, tornando-os agentes transformadores da realidade social onde se encontram inseridos, de modo a superar o poder ideológico, sustentado pela sociedade de classes, que coloca os abastados na condição de proprietários dos meios de produção e do conhecimento, sujeitando os trabalhadores à condição de objetos de exploração, em vista da manutenção dos seus privilégios.

Para Saviani (2015, p. 81), a construção de um novo “*éthos educativo*” voltado à construção de uma nova sociedade, de uma nova cultura e de um novo homem exige, também, uma nova compreensão de educação, capaz de superar as amarras impostas pela cultura do capital, que impõe sua visão imperialista de mundo e sua maneira hierárquica de compreender as relações sociais. Aqui, desejamos fazer um destaque ao papel do currículo dentro do processo educativo, uma vez que ele é um dos maiores instrumentos de poder dentro da escola. Além da influência exercida pelo modo como as relações se constroem dentro do espaço educativo, o currículo, mais do que um conjunto de conteúdos que direcionam a ação educacional, é fator determinante para o tipo de educação que se transmite dentro de uma escola. Ele traz consigo uma visão de mundo, de sujeito, de sociedade e de relações de poder. Por isso, torna-se fundamental que o currículo exerça o seu papel no sentido de “*produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens*” (SAVIANI, 2013, p. 13).

Ao fundamentarmos-nos no materialismo histórico-dialético para uma análise crítica da realidade, reconhecemos o seu caráter revolucionário, que estabelece um posicionamento explícito e crítico frente à luta de classes, no enfrentamento à lógica que rege o capitalismo. Nesta perspectiva, Duarte (2011, p. 7) nos fala:

O materialismo histórico-dialético é explicitamente uma teoria revolucionária que toma o real aparente como ponto de partida, desvelando suas aparências visíveis e

indo profundamente em suas raízes, estampando, desta forma, os interesses antagônicos e clarificando a luta de classes existente. A articulação teórica [...] com este método exige por parte de quem a ela se alinha um posicionamento explícito perante a luta de classes e, portanto, perante a luta entre o capitalismo e o comunismo. Quem prefira não se posicionar em relação à luta de classes não poderá adotar de maneira coerente uma perspectiva pedagógica sustentada numa lógica materialista.

A reflexão sobre o contexto das reformas empreendidas no Brasil ao longo das últimas décadas, coloca-nos diante de uma pergunta fundamental à nossa discussão: essas reformas estão direcionadas à emancipação dos sujeitos para a vida em uma sociedade livre ou à reprodução e conservação das estruturas de exploração e exclusão que historicamente modelam a educação brasileira? Dentro dessa perspectiva, no nosso estudo, que se constrói sob a ótica de uma perspectiva histórica, dialética e crítica de educação, reconhecemos que é papel da escola favorecer o acesso a instrumentos para que os sujeitos se apropriem dos bens culturais necessários ao seu pleno desenvolvimento como indivíduos, e sejam capazes de mudar as estruturas sociais excludentes nas quais vivemos inseridos. Assim, embora não caiba à educação um papel salvacionista no sentido de reverter o sistema de exploração imposto pelo capitalismo, sem ela, tampouco, é possível realizar diversas mudanças necessárias à transformação social. Por isso, garantir a dimensão emancipadora dentro do processo educativo é condição indispensável para tecer as bases de um autêntico processo revolucionário.

Ao refletirmos sobre a educação no Brasil, torna-se indispensável discutir as reformas empreendidas pelo governo brasileiro nas últimas décadas, especialmente no que toca ao Ensino Médio, objeto de nosso estudo, observando os fundamentos de uma reforma e as intencionalidades que elas trazem consigo, refletindo concepções de mundo, de indivíduos e de sociedade. Como o próprio termo diz, “reforma”²³ significa dar nova forma, reparar, renovar, ou seja, é o processo de reparação ou adaptação da estrutura de algo, não implicando necessariamente na mudança de suas bases ou de seus fundamentos, mas uma melhoria ou adequação de sua estrutura aparente.

Maia Filho, Jimenez, Chaves e Ribeiro (2018, p.185), ao refletirem sobre o princípio da contextualização na reforma do Ensino Médio, no Brasil, sinalizam que a “contextualização” é um dos princípios pedagógicos centrais que embasam e fundamentam esse processo reformista, especialmente a partir dos anos de 1990. Porém, de acordo com esses pesquisadores, “o princípio da contextualização se configura, na prática, em uma lógica puramente tecnicista e gnosiológica”, o que, na prática, se reduz a análise de um conjunto de dados necessários à solução de um problema a ser verificada em uma performance. Desse modo, “o mundo real

²³ Dicionário Houaiss de Língua de Portuguesa, 2015.

fica apenso aos discursos pedagógicos e a ontologia é subsumida ao paradigma da dita sociedade do conhecimento.”

Nesse cenário, o que ocorre é que a leitura contextualizada da realidade proposta pela reforma, não responde a uma visão histórica e transformadora do mundo, mas foca-se nas dimensões da técnica, da avaliação de desempenho e nas performances, de modo que a preocupação central se encontra nos aspectos meramente efficientistas, conforme apontamos a seguir:

A leitura contextualizada da realidade, proposta pela reforma, não se configuraria como uma visão histórica, econômica, cultural, política, transformadora e situada do mundo. Responderia muito mais a um conjunto de informações necessárias e abstratamente isoladas do real com vistas à resolução técnica de problemas; capacidade avaliável em um desempenho, em uma performance demonstrável. Não é, portanto, casual a enorme valorização dos mecanismos e estratégias de avaliação desse tipo de aprendizagem, ato contínuo à implantação das teses reformistas (MAIA FILHO, JIMENEZ, CHAVES e RIBEIRO, 2018, p. 186).

Nessa mesma perspectiva, os autores denunciam o motivo por trás da hipervalorização da dimensão avaliativa da aprendizagem decorrente do processo de implantação da Reforma, uma vez que os indivíduos ficam privados de uma leitura crítica acerca dos fundamentos da sociedade e da atividade humana, devendo-se ater somente às exigências apresentadas pela realidade, as quais estão alinhadas à autorregulação do sujeito e aos direcionamentos tecnicamente pré-elaborados. Nas palavras de Kuenzer (2000), essa reforma sinaliza, na verdade, um retorno ao liberalismo e à escola propedêutica de matriz escolanovista:

Não é, portanto, casual a enorme valorização da dimensão da avaliação governamental da aprendizagem dos alunos como correlata à implantação da Reforma. O problema é que a autonomia, a autorregulação do sujeito e o pensamento crítico são mobilizados apenas para a resolução de problemas restritos ao contexto imediato em que aparecem, ou seja, o da realidade do novo mercado de trabalho e não a uma leitura crítica do próprio fundamento da sociedade e da atividade humana. De fato, nessa perspectiva o mundo real fica, na verdade, subsumido e apenso aos discursos (MAIA FILHO, JIMENEZ, CHAVES e RIBEIRO, 2018, p. 193).

Essa leitura crítica acerca das proposições reformistas torna-se importante para ajudar-nos a compreender os fundamentos das reformas educacionais historicamente empreendidas no Brasil, que nunca significaram um confronto direto com as estruturas postas pelo histórico de exploração (MONTAÑO, 2008) e exclusão, que marcou a educação no país. Exemplo claro disso é o fato de que, desde o processo de colonização até nossos dias, educação de qualidade tem sido sinônimo de educação para as elites. Em contrapartida, a educação pública, como o próprio nome diz, está direcionada àqueles que dependem do Estado para ter acesso a esse direito fundamental, tendo que conformar-se muitas vezes com uma educação de má qualidade,

infraestruturas precárias, professores mal remunerados e desmotivados e, conseqüentemente, com baixos rendimentos. Não é à toa que, historicamente, o termo público no Brasil tem sido associado a precariedade ou baixa qualidade.

Como já temos dito, o Ensino Médio tem sido, ao longo da história, o nível de ensino que mais tem sofrido os impactos das políticas reformistas, justamente pela falta de clareza quanto à sua identidade. Conforme Kuenzer (2000) apresenta-nos, é importante que tenhamos um olhar crítico sobre as proposições de reforma no ensino médio, uma vez que carregam consigo o caráter interessado das ideologias, quase sempre vinculadas aos interesses da classe dominante. E diz o seguinte:

Compreender a Reforma do Ensino Médio, portanto, exige que se elucidem as concepções, preenchendo o discurso lacunar, para que as intencionalidades decorrentes de interesses e visões particulares de mundo, próprias das diferentes posições de classe, venham à tona, e assim se possa exercer o direito de escolha por possíveis históricos que são necessariamente contraditórios, dentro dos limites da democracia possível. Desnudar o caráter parcial e interessado das ideologias, como postulam os clássicos marxistas, ou proceder sistemática e rigorosamente à desconstrução da distorção comunicacional nas empresas e organizações sociais, destruindo a mentira por meio do discurso científico, [...] é uma das tarefas necessárias ao se pretender compreender os acertos e desacertos da proposta oficial de currículo para o Ensino Médio, desde que se tenha claro para quem são esses acertos (KUENZER, 2000, p.17).

No contexto da reforma no ensino médio, considerando que as diferentes reformas dos últimos vinte anos mantêm uma mesma lógica – uma direção voltada para o mercado de trabalho, é fundamental que nos debruçemos sobre os documentos legais e oficiais, para uma justa compreensão crítica acerca do modelo de educação e de sociedade que eles refletem. Como já dito em outro momento, a reforma educacional brasileira começou, efetivamente, em 1990, com uma conferência realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, conhecida como Conferência Mundial sobre Educação para Todos (EPT), que tinha por objetivo estabelecer os compromissos mundiais em vista da universalização da educação e erradicação do analfabetismo. De acordo com Menezes (2001), em decorrência do compromisso assumido na Conferência de Jomtien, *“foi elaborado no Brasil o Plano Decenal de EPT, cuja meta principal era assegurar, em dez anos (1993 a 2003), às crianças, jovens e adultos, os conteúdos mínimos em matéria de aprendizagem que respondam às necessidades elementares da vida contemporânea (universalização da educação fundamental e erradicação do*

analfabetismo)”²⁴. Vale recordar que, paralelamente às proposições ligadas ao caráter salvacionista da educação, todas as Conferências EPT, embasadas nas orientações do Banco Mundial, também traziam consigo interesses políticos e econômicos, enraizados nos interesses do capitalismo, conforme Andrade, Neves e Piccinini (2017) nos apresentam:

É válido lembrar que, paralelamente a difusão paulatina da concepção salvacionista da educação, no âmbito político e econômico também estão em curso os ajustes necessários; a eliminação das barreiras alfandegárias, a elevação da taxa de juros, a remessa de divisas e a privatização das estatais, acompanhada da peremptória ‘entrega’ dos serviços públicos à esfera privada, calcada na lógica da otimização de recursos, da melhoria dos serviços e no discurso de ineficiência do Estado ao oferecer educação, saúde e transporte de ‘qualidade’, que por sua vez constituem o cerne da ‘necessidade’ de intervenção das empresas privadas nestas esferas, bem como da perspectiva gerencialista do Estado (ANDRADE; NEVES; PICCININI, 2017, p. 12).

O próprio avançar da história demonstrou que essa meta esteve longe de ser alcançada dentro do prazo determinado, uma vez que a reforma educacional não veio antecedida por políticas sociais que verdadeiramente confrontassem os problemas estruturais que assolavam e ainda assolam o país, todos enraizados no capitalismo à brasileira. Sobre este assunto, Rabelo, Jimenez e Segundo (2015, p.10) denunciam que o Educação para Todos, na verdade, “*cumpre importante função no contexto do capital contemporâneo, definindo princípios, diretrizes e concepções de educação em âmbito mundial, centrados na mercantilização do complexo educacional*”, uma vez que apenas reforça o empresariamento da educação e dá novas feições à teoria do capital humano. Essas autoras afirmam:

Na promoção desse Programa de Educação para Todos o capital reforça o empresariamento da educação, com desdobramentos sobre as reformas educacionais nos países periféricos; esse ideário resgata, com novas feições, a teoria do capital humano como paradigma da formação aligeirada da classe trabalhadora, sob o viés mercadológico da empregabilidade (Ibidem).

Ainda de acordo com Andrade, Neves e Piccinini (2017), “*o objetivo das reformas já era o aumento da produção, tanto do conhecimento para fins de inovação tecnológica, quanto como matriz para mudanças no sistema educacional*”. Nesse sentido, tendo como centralidade de suas proposições o currículo e a gestão, desde Jomtien (1990), todas as reformas empreendidas pelo EPT reforçaram um movimento sem qualquer pretensão de realmente superar as raízes da pobreza ou da marginalidade dos países periféricos, mas apenas garantir a supremacia ideológica através do discurso mercadológico e ideologizado da empregabilidade,

²⁴ MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbetes Conferência de Jomtien**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira. Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/conferencia-de-jomtien/>>. Acesso em: 08 de out. 2018.

através do paradigma da “sociedade do conhecimento”. Foi com essa perspectiva que as reformas educacionais brasileiras, especialmente as direcionadas ao Ensino Médio, foram se construindo; sinalizando o caráter de políticas que, na verdade, apenas encobrem a ausência do Estado, na garantia de direitos fundamentais, conforme atestam Rummert, Algebaile e Ventura (2013, p.724):

Tais políticas não resolvem as desigualdades educacionais, ao contrário, encobrem a ausência de compromissos efetivos do Estado, tal como compreendido por Gramsci (1999, 2000a), com a garantia de acesso igualitário às bases do conhecimento científico e tecnológico. Tais cisões não se assentam mais no binômio ingresso/não ingresso na escola, mas no ingresso em vias formativas diferenciadas que, também de forma desigual e combinada, visam a tornar mais próxima a universalização de índices de escolaridade sem universalizar condições de permanência e sucesso nem padrões socialmente referenciados de qualidade pedagógica.

Quando analisamos o marco legal sobre o Ensino Médio, além da LDB nº 9394/1996, outros normativos têm orientado essa etapa da educação básica e muito influenciado na sua forma de organização, com destaque para as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio (2000), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012), o Pacto Nacional para Fortalecimento do Ensino Médio (2013), a Medida Provisória nº 746/2016, revogada pela lei nº 13.415/2017, que institui a Reforma do Ensino Médio e a recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio. São esses os marcos referenciais que têm norteado a educação secundarista brasileira atualmente, definindo um modelo de educação a ser ofertado, uma estrutura curricular a ser seguida, um modelo de indivíduo a ser formado e um modelo de sociedade a ser construído (ou seria conservado?).

Neste ponto da nossa reflexão, deteremos nossa atenção no processo que vai das indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 2000, à recente proposta da nova Base Nacional Comum Curricular. Queremos analisar a verdadeira intencionalidade por detrás desse movimento reformista. Com um olhar especial sobre o Ensino Médio, pretendemos verificar se a adoção de uma base curricular comum objetiva uma formação direcionada à emancipação do sujeito e sua formação integral ou à sua preparação para atender às demandas do novo mercado de trabalho dominado pelas tecnologias digitais e pela área de serviços, reproduzindo as estruturas sociais existentes. Junto a isso, dialogaremos a respeito da Medida Provisória nº 746, aprovada em 22 de setembro de 2016, que propõe uma reforma no Ensino Médio com suporte em uma reestruturação na sua organização e no seu funcionamento, tendo como carro chefe a

adoção de uma política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, seguida de outras medidas, conforme o texto oficial apresenta-nos:

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 (BRASIL, 2016).

Esses elementos nos provocam para a construção de um olhar crítico e reflexivo acerca da adoção de políticas curriculares e de reformas educacionais patrocinadas por modelos socioeconômicos vinculados ao mercado e à sua lógica de produção. Isso nos leva a uma pergunta: até que ponto efetivamente essas políticas contribuem para a emancipação do sujeito e sua formação para a vida em sociedade livre das amarras do capital? Elas estão mais ligadas à reprodução de indivíduos para a conservação das estruturas sociais existentes e o suprimento das demandas do mercado de trabalho ou para a sua construção como pessoa e cidadão que exerce um papel fundamental na superação das estruturas de exploração e exclusão existentes?

Diante de um contexto social, no qual crescem os olhares do empresariado sobre a educação, financiando e direcionando o sistema educacional em vista das exigências do mercado, é importante percebermos que uma política curricular, que se direciona a toda a educação básica, visa formar um tipo de sujeito em função de um modelo de sociedade. Nessa perspectiva, os estudantes do Ensino Médio tornam-se os alvos principais de interesses dos grupos econômicos que influenciam as políticas educacionais. Isso se deve, especialmente, por serem aqueles que poderão ingressar na educação superior e fomentarão as fileiras de mão de obra das empresas.

Conforme já refletimos em outro momento, são crescentes as influências do Banco Mundial sobre as políticas educacionais dos países por ele financiadas, como é o caso do Brasil, sendo estes obrigados a seguirem a parametrização definida pelo empresariado, que passa a ditar os rumos dos processos educativos e, conseqüentemente, dos processos produtivos da sociedade. No final, um mercado só é possível quando há uma massa trabalhadora apta e qualificada para que ele produza segundo seus interesses e suas metas. Nossa crítica à vinculação das políticas educacionais aos ordenamentos do Banco Mundial e dos organismos multilaterais se dá, especialmente, em função da *“adoção de políticas e estratégias que induzem à exclusão educacional e criam fissuras sociais irreparáveis, porque desconsideram a história política, econômica, cultural e social dos países, insistindo numa reforma educacional baseada na racionalidade técnica e linear”* (SILVA, 2002, p. 91).

Ao fundamentarmos-nos no materialismo histórico-dialético para o desenvolvimento de nossa reflexão, percebemos ser imprescindível que nos portemos diante da realidade de forma crítica e coerente, evitando assumirmos posturas permissivas e não nos deixando ludibriar pelos discursos enfeitados de bondade e justiça social, mas que, também, carregam a força de ideologias de opressão, exploração e dominação. Para tanto, faz-se necessário sempre analisarmos as implicações econômicas, sociais, culturais, históricas e políticas que qualquer política educacional pode acarretar. Mais do que nunca, a educação precisa voltar-se aos interesses da classe que historicamente sofre as consequências de um modelo econômico explorador e excludente, reconhecendo seus limites e possibilidade de se construir uma nova ordem social. Duarte (1999, p. 204) ajuda-nos a compreendermos a importância desse posicionamento em favor de uma educação emancipadora, que vá além das amarras do capital, mostrando que uma compreensão marxista da realidade nos obriga a um compromisso com a prática revolucionária, a serviço da classe trabalhadora: *“esta teoria não se resume ao real aparente ou às determinações alienadas da sociedade capitalista, pois está comprometida em suas raízes ontológicas com a formação de indivíduos reais, não apenas no que diz respeito ao que eles são, mas principalmente àquilo que eles podem vir a ser”*.

Para um melhor entendimento dessa discussão é importante lembrarmos que o Brasil, como país historicamente marcado pela exclusão da maioria de sua população das escolas e das universidades, viveu muito tardiamente as políticas de democratização e universalização do ensino, que apenas minimizaram os abismos educacionais que assolavam o país. Daí se justifica o atraso histórico que demarca o acesso à educação de qualidade no Brasil, ainda restrita às classes abastadas. Sobre isso, foi somente a datar dos anos de 1980, com o processo de redemocratização, pondo fim a vinte e quatro anos de ditadura militar, que se promulgou a atual Constituição Federal brasileira, em 1988. Conhecida como Constituição Cidadã, ela trouxe os novos fundamentos da democracia brasileira, recobrando as esperanças da classe trabalhadora. No tocante à educação, o texto constitucional, nos seus artigos 205 e 206, afirma que *“a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”* (BRASIL, 1988).

Como porta de saída da educação básica, e de acesso ao ensino superior, e ao mercado de trabalho mais qualificado, o Ensino Médio tem o papel de oferecer aos estudantes todos os aportes necessários à sua formação humana, intelectual, cultural, moral e ética, preparando-os para a vida em sociedade. Nesta lógica, a Constituição brasileira garante a educação como

direito fundamental de toda a sua população. Significa dizer que desde a educação básica até a superior, todos deveriam ter as mesmas oportunidades de acesso e permanência. Entretanto, há que se reconhecer os desafios educacionais historicamente enfrentados pelo Brasil e que se encontram enraizados numa história de exploração, exclusão e marginalidade, especialmente por ter construído um sistema educacional puramente elitista e segregacionista, privilegiando as famílias abastadas e deixando à margem toda uma população de empobrecidos. Estas pessoas são justamente aquelas que ampliam os índices das pesquisas que sinalizam as taxas de analfabetismo, abandono, evasão escolar, distorção idade-série, e aqueles que ainda não estão dentro da escola ou que, se estão, se encontram limitados pelas estruturas coercitivas e excludentes do capitalismo.

Esse contexto que separa ricos e pobres, letrados e iletrados, intelectuais e trabalhadores braçais, técnicos e universitários, etc., como bem diria Marx (2002), nada mais é do que nítida separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, sendo essa a marca da divisão histórica de classes que modela a maioria das sociedades, uma vez que a uns poucos é destinada a possibilidade de estudar, alimentar o intelecto e ampliar o seu arcabouço cultural e, a tantos outros, cabe somente restringir-se ao trabalho manual, isto é, produzir bens para usufruto de outros, mantendo-se na sua condição de indivíduo alienado.

Sem dúvida, essa é uma realidade que exige respostas, com caminhos e estratégias de superação que permitam a construção de um novo olhar sobre a educação, não mais como um bem destinado a alguns, mas como direito inegociável de toda a população. Numa tentativa de definir horizontes em vista da superação desse contexto, a Constituição Federal, no seu artigo 214, estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação (PNE), de duração decenal, objetivando a articulação de um Sistema Nacional de Educação (SNE). Isso significa dizer que, a cada dez anos, desde essa determinação, o país deverá definir um plano com metas e estratégias para garantir a efetivação de um sistema mais amplo de educação, capaz de criar, em todo o Brasil, uma estrutura de organização e um sistema integrado, capaz de permitir a definitiva erradicação do analfabetismo, a universalização do acesso e permanência na educação básica e a formação ampla do trabalho. Agora, trazemos, em voga, o que a Constituição diz a esse respeito:

Art. 214. A lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do

atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 2016).

Atualmente, o documento que regulamenta o sistema educacional, público e privado, no Brasil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/1996). Dando cumprimento às definições da Constituição Federal, essa lei dá as diretrizes de como deve se organizar a educação em todo o país, assegurando elementos como o direito de todos ao ensino público de qualidade; a igualdade de acesso e permanência na escola; o pluralismo de ideias; a gestão democrática do ensino público; a valorização dos profissionais da educação; a vinculação entre educação, trabalho e práticas sociais; o respeito à diversidade étnico-racial e tantos outros elementos que objetivam garantir que a educação cumpra o seu papel social. O artigo 3º dessa lei, apresenta-nos os doze princípios sobre os quais o ensino deve ser ministrado nas escolas do país:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996).

Tomando por referência esses elementos da legislação nacional, que delineiam um ideal de educação a ser alcançado, sem mencionar as tantas outras políticas que se desdobram dessas de maior abrangência, que legitimam o valor da educação como direito inalienável de todos, cabem-nos algumas perguntas: como se justificam os ainda tão elevados níveis de analfabetismo no Brasil? O que dificulta as políticas públicas de atingirem com eficácia os desafios da educação pública? Essas e tantas outras questões, colocam-nos diante dos muitos desafios educacionais ainda enfrentados pelo nosso país e que exigem respostas urgentes, principalmente da parte do Estado, uma vez que é o responsável por promover políticas públicas que garantam com que a educação atinja sua finalidade. Essas indagações nos provocam e nos questionam, uma vez que claramente vemos que as reformas empreendidas no Brasil estão longe de sanar os reais problemas que assolam a população empobrecida. Por esse ângulo, Maia

Filho (2004) questiona a efetividade dessas propostas de reforma empreendidas no Brasil, seja na educação básica como um todo, seja no Ensino Médio, no contexto dos anos 1990:

Na prática, pois, é difícil visualizar como as propostas da Reforma irão resolver os problemas dos “excluídos”, que são a maioria (pela oferta de uma educação básica?), se não está resolvendo nem o problema dos “incluídos”. [...] Como acreditar na universalização do Ensino Médio se não há responsabilidade legal por este patamar de ensino por parte de qualquer esfera governamental? Se não há recursos legalmente constituídos para financiá-la? Como substituir a educação técnica de nível médio e pública, praticamente extinta pelo governo, ao transformá-la em cursos pós-médio? (MAIA FILHO, 2004, p. 252)

Ao analisar os perigos da política reformista, Maia Filho é contundente ao afirmar que *“o problema central não é apenas de exclusão ou inclusão com relação ao modelo do capital. De fato, uma perspectiva para além da exploração, opressão e alienação decorrentes desse modelo só pode, evidentemente, se concretizar com a exclusão do próprio modelo”* (Ibidem). Significa dizer que, dentro do capital, não é possível uma efetiva superação da realidade de exclusão que assola a classe trabalhadora. Por isso a necessidade de uma educação para além do capital, como aponta Mészáros (2015).

Algo que nos ajuda a compreender as problemáticas por trás dessas questões levantadas, é a própria realidade do sistema educacional brasileiro, que não favorece o pleno acesso de todos à escola de qualidade, que não garante condições sociais que viabilizem a efetiva aprendizagem e que não forma os sujeitos para a emancipação e para o exercício crítico do saber adquirido na escola. Mesmo estando sujeita às influências devastadoras das estruturas ideológicas de um Estado vinculado ao capital, a escola não pode perder o seu papel de ser o espaço fomentador de uma nova consciência social, trabalhando pela *“firme união entre as forças que buscam expressar e fazer avançar a luta dos trabalhadores”* (SAVIANI, 2012, p. 169). Desde essa perspectiva, pode-se destacar:

Como aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. [...] Pelo mecanismo das práticas escolares, a formação da força de trabalho dá-se no próprio processo de inculcação ideológica. A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Consequentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa; em primeiro lugar, a inculcação explícita da ideologia burguesa; e, segundo lugar, o recalcamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária (Idem, p. 26).

Sob esse ponto de vista, constatamos a pertinência do alerta que Saviani nos faz, ao sublinhar os perigos de um modelo educacional que atua como um “aparelho ideológico”, uma

vez que está vinculado às diretivas do capitalismo e fadado à reprodução das estruturas sociais que regem a sociedade burguesa, na qual estamos inseridos:

2.3 O Ensino Médio em face da teoria do capital humano e do modelo tecnocrático de educação no contexto da sociedade do conhecimento

A última década do século XX foi marcada especialmente pelo crescimento do neoliberalismo e a consequente globalização dos mercados internacionais, fortalecendo a ideia de um estado mínimo. Esse movimento atingiu os diversos âmbitos da sociedade, especialmente a política, a economia, a cultura e, como não podia ser diferente, a educação. Isso se deu, especialmente, a contar das influências exercidas pelas agências internacionais e multilaterais de crédito e pelo empresariado sobre a educação, especialmente nos países em desenvolvimento. Exemplo disso se verifica desde a atuação do Banco Mundial em países por ele financiados, passando, assim, a ditar os rumos das políticas educacionais e, conseqüentemente, da organização social e do desenvolvimento das forças produtivas.

De modo não diferente de outros países em desenvolvimento, o Brasil, atualmente, configura sua estrutura educacional conforme as orientações advindas do modelo de gerenciamento proposto pelo Banco Mundial, estando devidamente alinhado às exigências do mercado capitalista e sua inclinação à formação de técnicos para atender as demandas produtivas do mercado de trabalho. Sem dúvida, o Ensino Médio é o nível da educação básica que mais sofre os impactos desse processo, sendo progressivamente adequado às estruturas da sociedade tecnocrática, pois nele pode desembocar uma formação terminal para o mercado de trabalho ou intermediar o acesso às possibilidades de inserção nesse mercado com maior qualificação através de uma formação em nível superior. Porém, é justamente essa adequação aos modelos tecnicistas que nos situa diante do novo paradigma sobre o qual o capitalismo se sustenta atualmente, através da chamada “sociedade do conhecimento”, que se insere na cultura da mundialização do capital, atuando fortemente na dinâmica de transformação que o capitalismo atravessa, num permanente processo de readequação de suas estruturas, a fim de manter-se vivo e atuante.

Quando Mészáros (1998, p. 7) afirma que *“o capital, como um sistema de controle do metabolismo social, pôde emergir e triunfar sobre seus antecedentes históricos abandonando todas as considerações às necessidades humanas como ligadas às limitações dos ‘valores de uso’ não quantificáveis, adotou o irresistível modo econômico de extração de sobre-trabalho,*

como mais-valia estritamente quantificável”, já denota a capacidade do capital de remodelar-se aos diferentes contextos econômicos e histórico-culturais com a finalidade de perpetuar sua supremacia e garantir a sua perenidade. É nesse sentido que a sociedade do conhecimento torna-se uma adequação do capitalismo ao modelo desenvolvimentista baseado no tecnicismo contemporâneo. A esse respeito, Lemos, Sindeaux e Nascimento (2012) afirmam:

Essa Sociedade do Conhecimento se insere fortemente na cultura mundializada, tendo em vista a centralidade da informação de uma nova sociedade, na qual é abandonado o trabalho como foco central para se trazer a cena esse novo campo da comunicação, da informação e das novas tecnologias. Em seus princípios encontram-se as ilusões de uma sociedade moderna e informatizada, onde o conhecimento é considerado fator preponderante para a própria sociabilidade no contexto contemporâneo, já que agora o mesmo seria, inclusive, fator produtivo, dentre outros. É inerente ressaltar que todo esse aparato corrobora fielmente com a legitimação de um sistema econômico que busca a todo custo sobressair-se e manter seu poder nessa dinâmica de transformações pela qual o capitalismo atravessa (LEMOS; SINDEAUX; NASCIMENTO, 2012, p. 2).

Conforme Mézáros (1998) apresenta-nos, vivenciamos uma nova fase do capitalismo, que se situa no seu contexto de crise estrutural, obrigando-o a reconfigurar sua forma de atuação ideológica e, assim, garantindo o seu domínio sobre as formas de produção e controle. A ideia de uma realidade social governada pela sociedade do conhecimento, reforça o poder ideológico, que dá sustentação à lógica do capital, especialmente pela descoberta do poder da informação, que modela consciências e cria necessidades conforme interesses pré-estabelecidos. Duarte (2008, p. 13) argumenta:

O capitalismo do final do século XX e início do século XXI passa por mudanças e que podemos sim considerar que estejamos vivendo uma nova fase do capitalismo. Mas isso não significa que a essência da sociedade capitalista tenha se alterado e que estejamos vivendo uma sociedade radicalmente nova, que pudesse ser chamada de sociedade do conhecimento. A sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo.

Segundo essa ideologia, a sociedade pós-industrial construiu-se tendo por base os serviços, através dos quais o motor já não é mais a força muscular ou mesmo a energia, mas a informação. Nesse contexto, o que ganha evidência é capacidade dos indivíduos de gerar e produzir informação. Daí a necessidade de formar e preparar, pela educação, os sujeitos para que ampliem sua capacidade de produzir informações e conhecimentos. Se antes o valor centrava-se na quantidade de bens produzidos, hoje, o valor está centrado na qualidade e na capacidade de gerar serviços que estejam atrelados ao conforto, de modo a atender as necessidades da população que, em sua maioria, são produzidas e geradas pelo próprio capital.

Em outras palavras, o capitalismo neste seu novo contexto, desenvolveu a capacidade de produzir necessidades desejáveis aos indivíduos. É por isso que, hoje, o cidadão exemplar é aquele com a capacidade de consumo, especialmente pela lógica do “diga-me quanto consomes e te direi quanto vales”. Daí se explica a atual cultura da descartabilidade das coisas.

Este modelo educacional centrado no tecnicismo, toma, também, como fundamento, a chamada “Teoria do Capital Humano”, uma concepção que vê o indivíduo apenas como um ser potencialmente produtivo, capaz de gerar e produzir resultados qualitativos e quantitativos. Na compreensão de Lombardi, Saviani e Sanfelice (2002, p.53), essa é uma teoria que *“realizou papel central na certificação e legitimação científica de que as escolas e as políticas educacionais podiam e deviam ser um mecanismo de integração dos indivíduos à vida produtiva”*. A exemplo disso, numa análise crítica do fenômeno educacional brasileiro, podemos observar que as políticas educacionais do país das últimas décadas claramente buscaram atender aos interesses do mercado de trabalho, formando sujeitos capazes de suprir suas demandas, o capital humano. Nessa perspectiva, uma vez que as investidas do empresariado capitalista sobre a educação ganham cada vez mais espaço, a escola torna-se alvo e solo fértil para a difusão cada vez maior da ideologia capitalista.

A concepção que sustenta a Teoria do Capital Humano tem suas raízes históricas com o surgimento do capitalismo e a emergência da burguesia como classe detentora do poder econômico e, posteriormente, político. Adam Smith (1723-1790), filósofo e economista britânico, é considerado o pai da economia moderna e um dos mais importantes teóricos do liberalismo econômico. Em sua clássica obra “A Riqueza das Nações” (1776), Smith (1996, p.49) tece as bases do que viria a se tornar a Teoria do Capital Humano, ao afirmar que o *“esforço natural de cada indivíduo no sentido de melhorar sua própria condição, [...] é um princípio tão poderoso, que ele é capaz, [...] não somente de levar a sociedade à riqueza e à prosperidade, mas de superar centenas de obstáculos.”* Sustentado esse tipo de concepção, o capitalismo se instaurou como nova ordem econômica, passando a ditar os rumos da economia mundial.

Enquanto dado, essa teoria tem seu surgimento em meados dos anos 1950, através das obras de Theodore W. Schultz (1902-1998)²⁵, sendo posteriormente desenvolvida pelo

²⁵ Theodore William Schultz (1902-1998) foi um importante economista norte-americano. Recebeu o Prêmio de Ciências Econômicas em 1979 por seu trabalho sobre o desenvolvimento econômico, centrado na economia agrícola. Analisou o papel da agricultura na economia e seu trabalho teve profundas repercussões nas políticas de industrialização de vários países. No pós-guerra, pesquisou a rápida recuperação da Alemanha e do Japão, comparando a situação desses países à do Reino Unido, onde ainda havia racionamento de alimentos muito tempo

economista Gary S. Becker (1930-2014)²⁶. Considerado o principal formulador da teoria, Schultz (1973) teve como preocupação fundamental explicar os ganhos de produtividade gerados a partir do “fator humano” na produção. Segundo ele, a educação torna as pessoas produtivas e a boa atenção à saúde aumenta o retorno do investimento em educação. Assim, introduziu a ideia de "capital educacional", relacionando-o, especificamente, aos investimentos em educação. Os teóricos dessa linha chegaram à conclusão de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era, sem dúvida, um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, elevando as taxas de lucro do capital. Com uma visão tecnicista, a concepção de produtividade passou-se a modelar apoiada em quatro elementos fundamentais: educação, trabalho, produção e crescimento.

Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano fortaleceu a concepção tecnicista de educação, passando a disseminar a ideia de que a educação é pressuposto para o desenvolvimento do indivíduo e, claro, para o consequente desenvolvimento econômico de uma sociedade. Nessa concepção, a educação adquire, também, valor econômico, resgatando as teorias econômicas neoclássicas, que traziam as ideias de capital e trabalho como fatores de produção e desenvolvimento de toda sociedade. De acordo com Schultz (1973, p.33), *“ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha de posto à disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar”*. Nesse entendimento é que essa teoria legitima a concepção de que os investimentos em educação sejam determinados segundo os critérios de investimento do universo capitalista, uma vez que, segundo a Teoria do Capital Humano (TCH), o ato de educar se torna o ato produtivo por excelência, pelo potencial de canalizar a capacidade produtiva dos indivíduos segundo as expectativas do capital. No que toca a esse assunto, Frigotto (1993, p. 41) afirma:

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

depois da guerra. Concluiu que a velocidade de recuperação se devia a uma população saudável e altamente educada.

²⁶ Gary Stanley Becker (1930-2014) foi um economista estadunidense, que atuou como professor na Universidade de Chicago. Ganador do Prêmio de Ciências Econômicas de 1992, por sua pesquisa ligada aos domínios da análise macroeconômica para o comportamento e a interação humana. Foi um dos grandes responsáveis pelo desenvolvimento e a difusão da teoria do capital humano.

Conforme Schultz (1973), o capital humano pode ser mensurado e direcionado desde um viés quantitativo ou qualitativo, ou seja, quantitativamente pode-se verificar a produção apoiada na população economicamente ativa e o seu número de horas de trabalho; qualitativamente, refere-se ao nível de capacitação técnica e os conhecimentos obtidos que afetam as habilidades humanas e sua conseqüente produtividade. O autor aponta cinco categorias determinantes no processo de formação do capital humano: recursos relativos à saúde e serviços; treinamento realizado no local do emprego; educação formalmente organizada nos níveis elementares, secundário e de maior elevação; programas de estudos para os adultos; migração de indivíduos e de famílias.

Essa concepção ajudou a explicitar o atrelamento entre economia e educação, onde os capitalistas passaram a se dar conta do potencial produtivo e ideológico que o fenômeno educacional exerce sobre os indivíduos, delimitando modelos de formação segundo parâmetros socialmente definidos, a saber, pedagogias formatadas conforme os direcionamentos econômicos da ordem estabelecida e voltadas para o aumento na produtividade do trabalho. De acordo com Silva e Lenardão (2012), a TCH, ao pregar maior investimento na educação, foca-se na ideia do indivíduo mais competente e capaz de concorrer no mercado de trabalho como fonte da mobilidade social pela via da escolarização, e dessa forma, mas colocando nele a responsabilidade por sua condição social, como se pode analisar:

A Teoria do Capital Humano prega que o maior investimento na educação torna o indivíduo mais competente para concorrer no mercado de trabalho e que sua escolarização pode garantir uma posição melhor ou uma mobilidade social. Contudo, esta teoria deposita no indivíduo a responsabilidade por sua condição social. Esta teoria auxilia o capitalismo em seus anseios, formando a mão de obra útil e necessária com os valores e atitudes que fomentam e ajudam o capitalismo em sua perpetuação e que no fundo apenas mantém a estrutura existente e aumenta as mazelas sociais (SILVA; LENARDÃO, 2012, p.515).

Ao apresentar as ideologias por detrás da teoria do capital, Oliveira (1997, p.91) demonstra que *“é depositada na educação a expectativa de que esta possa, através da mobilidade social, melhorar os mecanismos de distribuição de renda e inserção produtiva, através do preparo dos indivíduos para o mercado de trabalho”*. Dentro do contexto de reestruturação do capital, a teoria do capital humano ganha lugar de destaque, uma vez que se torna a ideologia reinante entre os economistas e intelectuais da educação em nosso país, trazendo em destaque a chamada “Pedagogia Tecnicista”, empreendendo os princípios da

racionalidade, da eficiência e da produtividade para o ambiente escolar, reorganizando a estrutura educacional em conformidade com os princípios da economia.

De acordo com Saviani (2012), o tecnicismo busca retirar a subjetividade dos indivíduos, baseado no predomínio da racionalidade produtiva. Desde o pressuposto da neutralidade científica e com inspiração no princípio do eficientismo e da produtividade, o processo educativo é organizado de modo a torná-lo objetivo e operacional, em conformidade com o funcionamento do sistema fabril. Na pedagogia tecnicista o fundamental é “aprender a fazer”, de modo que a educação passa a cumprir o papel de equalizadora social na proporção em que forma indivíduos eficientes e aptos a uma organização social regida pela lógica produtivista do capitalismo. Desse modo, forma indivíduos polivalentes e aptos a exercer múltiplas tarefas, favorecendo o aumento da produtividade e garantindo a estabilidade do sistema capitalista. Como consequência, forma, também, uma gama de marginalizados, indivíduos vistos como incompetentes, improdutivos e ineficientes, uma vez que não se adequam à lógica produtivista própria do tecnicismo.

É justamente essa lógica que dá sustentação à sociedade do conhecimento e da informação que, condicionada aos interesses do capital, apenas contribui para a ampliação do fosso que constitui a sociedade de classes e amplia os antagonismos da segregação educacional. Diante disso, poderíamos nos perguntar: conhecimento para quê e para quem? São essas questões que embasam a crítica marxista. O problema não se assenta sobre os benefícios em torno ao conhecimento e suas possibilidades, mas a quem ele se coloca a serviço. Sobre isso, Krawczyk (2011) reflete:

Por sua vez, na chamada era da sociedade da informação e do conhecimento, pergunta-se sobre o futuro da escola de nível médio diante das novas formas de provisão e modalidades de aprendizagem. A difusão da informação é tão rápida e disponível para a maioria da população que talvez não existam nem instituições nem profissionais capazes de desempenhar mais eficazmente essa tarefa do que as novas tecnologias da informação e comunicação. Mas se pode também afirmar que o conhecimento nunca esteve tão distante dos processos de divulgação da informação e nunca a relação entre ambos foi tão perversa, aprofundando direta ou indiretamente a segregação educacional (KRAWCZYK, 2011, p. 690).

Referente a isso, Saviani (2013), em sua obra “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, fala sobre os diferentes modelos pedagógicos que orientaram a prática educativa no país ao longo da história: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. Ao tratar da Pedagogia Tecnicista, o autor destaca a força com que essa corrente pedagógica permeou o processo educativo brasileiro, especialmente a datar da segunda metade do século

XX, numa espécie de neoescolanovismo. Essa concepção fundamenta-se no princípio da organização racional dos meios, colocando o planejamento, a coordenação e o controle do processo educativo sob o crivo de especialistas. Caberia ao professor e ao aluno posições secundárias no processo de aprendizagem, como podemos observar:

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 2013, p. 382).

Nesse cenário, que a contar dos anos de 1990 no Brasil, as noções de gerenciamento próprias da economia invadem o ambiente educacional e passam a ditar a sua organização. Isso se verifica, especialmente, alicerçado no fortalecimento da chamada “Pedagogia das Competências”, que reforça a TCH, visto que reconhece os indivíduos inicialmente como sujeitos produtivos, passando a ser vistos e valorizados à proporção de sua capacidade de gerar resultados e produzir segundo os padrões pré-estabelecidos pela lógica do capital. Através de mecanismos de controle e gerenciamento, a educação passa, então, a caminhar conforme os ditames dos organismos internacionais vinculados ao capitalismo, que passam a ditar os rumos das políticas educacionais, com padrões de desempenho fixados em sistemas de avaliação capazes de garantir seu efficientismo.

Tal realidade vai ao encontro da crítica de Mészáros (2015, p.45) que critica a função da educação na sociedade calcada no mercado, quando afirma que *“uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”*. É nesse sentido que se alerta sobre os desafios em torno da revolução microeletrônica e da informação, uma vez que tende a reforçar o dualismo estrutural que configura a sociedade de classes em conflito, conforme Krawczyk (2011, p. 690) destaca:

Como se sabe, o modelo atual de organização do trabalho, provocado pela revolução da microeletrônica e da informação, trouxe alterações importantes no cenário de qualificação dos trabalhadores. Entre outros aspectos, passou a requerer poucos trabalhadores dirigentes, altamente qualificados, e pequena massa de trabalhadores para realizar tarefas mecânicas que não requerem muitas habilidades cognitivas, sendo

estas últimas funções, no geral, terceirizadas para pequenas empresas. Ao mesmo tempo, a retração do mercado de trabalho causa o aumento da demanda, cria exigências mais elevadas de escolarização/certificação para o ingresso em qualquer ocupação e produz a desvalorização dos diplomas. Isso tem aprofundado a segmentação vertical entre os diferentes níveis de ensino e vem estabelecendo novas hierarquias entre os jovens trabalhadores.

Dentro dessa lógica produtivista, voltada à transição para o mercado de trabalho e ao acesso ao ensino superior, o Ensino Médio é o nível em que tal questão se manifesta de forma mais notória. Exemplo disso se configura através da histórica dualidade estrutural no que se refere ao papel do Ensino Médio na educação brasileira, especialmente pela tensão entre o chamado “ensino propedêutico” e o “ensino profissionalizante”, que abordaremos com mais afinco a seguir: o primeiro, destinado a uma formação mais abrangente e preparatória para o ingresso no ensino superior, e o segundo, com um enfoque de profissionalização e preparação para o mercado de trabalho.

Diante dessas perspectivas de ensino distintas, que sinalizam as diferenças socioeconômicas que modelam o Brasil, verificamos que, atrelado a essa realidade, e frente ao crescente financiamento do empresariado internacional à educação, observa-se o crescimento da dominação dos interesses do mercado sobre o Ensino Médio como um todo, ordenando os processos educativos de acordo com suas necessidades. Esse processo vem se agudizando desde os anos de 1990, pois se verifica o surgimento e o fortalecimento de conceitos tão usuais hoje como “competências”, “eficiência” e “produtividade”, tão próprios ao mundo empresarial.

Com base no conceito de competência, que procura se instaurar uma nova pedagogia, cuja inspiração advém desse ideário: *“a pedagogia das competências e o discurso da empregabilidade têm sua gênese: formar trabalhadores aptos à multifunção e adequados ao pensamento e interesses empresariais”* (JUNIOR; LUCENA; FERREIRA, 2011, p. 840).

Esse contexto nos coloca diante do desafio de assumirmos uma leitura crítica da realidade educacional brasileira, reconhecendo as sutis imposições e amarras do capitalismo sobre nossas políticas educacionais, impondo sua racionalidade financeira sobre a sociedade como um todo. Isso se nota, claramente, quando ganha força a ideia de que a educação somente será bem-sucedida caso assuma os mecanismos de orientação e controle que regem a lógica neoliberal, fundamentando a política dos mercados e gerando os resultados almejados. É daí que observamos o uso crescente dos instrumentos de avaliação empregados pelo Ministério da Educação nos últimos anos, nos quais todos os níveis de ensino são submetidos a políticas de produção e controle. Azevedo (1997) destaca este deslocamento da função do estado liberal

para a lógica de uma entidade meramente reguladora da política educacional e sua consonância com as leis do mercado:

Quando, pois, a política educacional é estudada segundo as categorias próprias à tradição de pensamento neoliberal, a sua dimensão enquanto política pública – de total responsabilidade do Estado – é sempre posta em xeque. Neste contexto, os problemas que se identificam como causadores da crise dos sistemas educacionais na atualidade, são vistos como integrantes da própria crise que perpassa a forma de regulação assumida pelo Estado neste século. No extremo, concebe-se que a política educacional, tal como outras políticas sociais, será bem-sucedida, na medida em que tenha por orientação principal os ditames e as leis que regem mercados, o privado (AZEVEDO, 2004, p. 17);

Sabemos que o Brasil foi historicamente construído sobre estruturas de exploração e exclusão da classe trabalhadora, em favor das classes abastadas e de seus interesses. Assim também se deu na educação, sendo, por muito tempo, privilégio de uns poucos membros da elite da população. No entanto, sabemos que não será a educação a principal responsável pela mudança das estruturas sociais que constituem a sociedade brasileira, pois faz-se necessária a superação da ordem social vigente, construída sobre os paradigmas do capitalismo.

Sem dúvida, o país teria grandes possibilidades de superar os seus históricos desafios educacionais, desde que adotasse políticas sociais sérias e realmente comprometidas com a eliminação da pobreza e da exploração social. Significa compreender que o problema da educação é consequência de um problema estrutural ainda maior, que é anterior a ela, fruto da realidade de exploração das classes abastadas sobre os trabalhadores, geradora de um gritante abismo social que separa pobres e ricos, onde os primeiros ficam à margem de direitos fundamentais básicos como saúde, alimentação, trabalho, cultura, lazer, etc., e até mesmo impedidos de acessar a educação, especialmente de qualidade. Consequentemente, mesmo quando eles têm a possibilidade de acessá-la, seu desempenho acaba condicionado pela precariedade dos direitos acima citados, tão essenciais a uma efetiva aprendizagem.

Dentro dessa visão, cabe-nos outra reflexão: uma vez que o Estado se encontra tão impregnado e condicionado pelas forças diretivas dos mercados nacionais e internacionais, até que ponto isso não direciona e influencia suas políticas educacionais? Essa indagação se torna importante, especialmente diante de um contexto no qual o neoliberalismo, desde os anos de 1990, incentivou a globalização dos mercados internacionais e fortaleceu a ideia de um estado mínimo. Com isso, o empresariado passou a ditar os rumos da educação, especialmente nos países em desenvolvimento. Para tanto, basta analisarmos a força com que o Banco Mundial se

coloca sobre os países por ele financiados, ditando os rumos da educação através de reformas e, conseqüentemente, da organização social e das suas forças produtivas.

Essa leitura crítica sobre a realidade por detrás da política de investimentos dos bancos internacionais faz-nos conscientes do progressivo processo de endividamento e aprisionamento do Estado brasileiro que, num atestado de incapacidade de resolução dos seus problemas internos, submete-se às diretivas do mercado, deixando de combater as desigualdades sociais e os problemas estruturais, que configuram a sociedade de classes sobre a qual o Brasil hoje se constrói. Vejamos o que Silva (2002) nos esclarece:

As políticas e estratégias do Banco Mundial induzem a exclusão educacional e criam fissuras sociais irreparáveis porque desconsideram a história política, econômica, cultural e social dos países, insistindo numa reforma educacional baseada na racionalidade técnica e linear, derivada de pressupostos da teoria econômica clássica, para uma sociedade heterogênea, mergulhada em conflitos de classes, desigualdades sociais e econômicas, contradições e disparidades salariais fazendo crer que todos têm rendimentos e oportunidades iguais (SILVA, 2002, p. 90-91).

Frente a esse cenário, o neoliberalismo encontra um terreno fértil para o seu desenvolvimento, fomentando uma ideologia de produtividade e alimentando desejos de consumo numa sociedade na qual, além dos objetos de uso e consumo que marcam o cotidiano, também a educação entra nesse jogo desenfreado, no qual vence aquele que produz o modelo educacional mais eficaz, capaz de gerar os maiores e os melhores índices de aprovação nos exames externos. Em consequência, por ser a última etapa da educação básica e porta de entrada para a educação superior, o Ensino Médio torna-se o alvo dessa política selvagem que move o mercado da educação nos dias de hoje, gerando muitos sujeitos produtivos para o mercado e, logicamente, uma camada expressiva de indivíduos excluídos, uma vez que a sociedade do capital precisa sustentar uma parcela dos trabalhadores na condição serviçal ou de exército industrial de reserva.

Se o mercado de trabalho exige cada vez mais a qualificação profissional, a desqualificação passa a significar a exclusão dentro desse novo processo produtivo. Deste modo, cabe à escola o papel de formar profissionais qualificados para suprir essa demanda do mercado. Por isso que a sociedade hoje nomeia como cidadão eficiente e competente aquele que é capaz de consumir com eficiência e sofisticação e competir com seus talentos e habilidades dentro desse mercado que elege os melhores e mais capazes. Para atender a esse mercado, os sistemas de ensino e as escolas reproduzem a lógica de competição e as regras que movem o neoliberalismo, formando um verdadeiro mercado da educação, no qual o ensino é um produto que deve pautar-se pela eficiência, pela concorrência e, principalmente, pela

geração de bons resultados. Esse fato também gera exclusão e abandono, haja vista que nem todos se adequam ao modelo de sociedade defendido pelo capital. É sobre essa realidade que Motta e Frigotto (2017, p.358) refletem:

A ideia de investimento em capital humano como motor de desenvolvimento econômico é uma determinada concepção de formação humana nos marcos restritos das necessidades de mercado. Enfatiza 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, ou para criar condições de empregabilidade, isto é, desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. A formação humana é diretamente articulada com a formação da força de trabalho, sendo esta considerada um dos fatores de produção, assim como o maquinário. Trata-se de uma concepção predominante na história da educação brasileira, legitimada em políticas públicas de educação em diferentes momentos dos ciclos do capital. No caso brasileiro, no período nacional-desenvolvimentista, difundia-se a necessidade de investir no capital humano, articulado ao projeto de modernização da nação, como um mecanismo para avançar etapas de desenvolvimento econômico e social; no atual ciclo de globalização neoliberal, esse investimento é justificado pelo aumento da competitividade no mercado internacional e para gerar condições de empregabilidade.

Esse movimento não possibilitará a formação de sujeitos críticos para a vida em sociedade, para um ingresso mais humanizador no ensino superior e para uma inserção mais consciente e responsável no mundo do trabalho. Sem dúvida, somente uma outra lógica de formação permitirá capacitá-los para que se tornem indivíduos construtores de novas formas de relação, não mais pautadas pela lógica da competitividade, mas por um pacto coletivo em defesa do bem comum e de melhores condições para todos os trabalhadores. Para que isso se efetive, torna-se fundamental superar o atual modelo de organização dessa etapa do ensino que subordina os seus estudantes aos ditames do capital. Brito (2011, p. 196) faz esse alerta:

A manutenção do atual modelo de Ensino Médio, em que o trabalhador é profunda e estruturalmente subordinado ao capital, implica em preservar as graves e históricas disparidades entre as classes sociais, fator de impedimento do desenvolvimento socioeconômico brasileiro e de construção de uma sociedade plenamente democrática e dotada de autodeterminação. Nesse sentido, é oportuno advertir que a promoção do desenvolvimento de uma sociedade em seu sentido mais amplo, não admite sentenciar a classe trabalhadora a produzir cada vez mais “sangue para alimentar os vampiros”.

A expressão de Brito remonta-nos a uma afirmação feita por Marx (2006, p. 271), ao dizer que “*o capital tem seu próprio impulso vital, o impulso de valorizar-se, de mais-valia, de absorver [...] a maior quantidade possível de trabalho excedente; o capital é trabalho morto que, como vampiro, se reanima, sugando o trabalho vivo, e quanto mais suga, mais forte se torna*”. Significa que, para o mercado, mais do que o bem-estar social da população trabalhadora, vale a conservação do bem-estar dos que vivem à custa da exploração daqueles

aos quais é negada a possibilidade de acesso ao trabalho não alienado, seja o trabalho intelectual, seja o trabalho manual. Nesse sentido, não é interesse dos dominadores que os dominados, efetivamente, ocupem o seu lugar na escola e se apropriem dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, haja vista que isso despertará a consciência social da sua condição de explorados e poderá desencadear transformações na ordem social vigente. E Brito (2011, p. 195) continua:

Manter o modelo atual de Ensino Médio público no Brasil, constitui-se em estratégia do capitalista para permitir o acesso do trabalhador a conhecimentos mínimos, de modo que seja possível a intensificação da extração do sobre-trabalho, sem implicar em aumento de salário ao trabalhador. Mais do que isso, na apreensão da realidade do sistema produtivo brasileiro, constata-se que a alienação do trabalhador se encontra, em sua essência, preservada pelo baixo nível de conhecimentos culturais, sociológicos, políticos e econômicos a que tem tido acesso.

O Brasil, cada vez mais se deixa amarrar pelas imposições do empresariado internacional através do financiamento das políticas educacionais do país, visto que nelas são colocadas, também, exigências, de modo a garantir que continuará formando um perfil de estudante que efetivamente se enquadre no padrão exigido pelo mercado capitalista. Isso nos sinaliza o fortalecimento e uma concepção produtiva de educação, que coloca as competências e habilidades como linhas mestras do trabalho educativo, deixando, em segundo plano, o papel da escola como transmissora dos conhecimentos e saberes historicamente acumulados pela humanidade, necessários à transformação social e de formação dos sujeitos para a vida em uma sociedade emancipada dos grilhões do capital.

Ao tratar do “neoprodutivismo e suas variantes”, com destaque para o “neoescolanovismo”, o “neoconstrutivismo” e o “neotecnicismo”, correntes educacionais em voga na atualidade, Saviani (2013) faz o resgate de como a perspectiva produtivista apoderou-se dos processos educativos. Para tanto, o autor retoma a transição entre os grandes modelos de produção fabril da história (fordismo, taylorismo e toyotismo) e a forma como influenciaram a educação, que, também, passou a ser orientada segundo as perspectivas da lógica produtivista que rege os modelos fabris:

O modelo fordista apoiava-se na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa, incorporando os métodos tayloristas de racionalização do trabalho; supunha a estabilidade no emprego e visava à produção em série de objetos padronizados, em larga escala, acumulando grandes estoques dirigidos ao consumo de massa. Diversamente, o modelo toyotista apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o “just in time” que

dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade (SAVIANI, 2013, p. 429).

Conforme vimos, dentre os diversos modelos de produção adotados pelo capitalismo, o toyotismo, em evidência no nosso tempo, apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes, visando à produção de objetos diversificados; requer a utilização de trabalhadores capazes de disputar posições no mercado de trabalho, que “vistam a camisa” da empresa e que elevem os índices de sua produtividade. Dentro dessa concepção, o trabalhador exemplar é aquele que se assume como “colaborador”, que faz a diferença dentro da cadeia produtiva. Pelo poder da ideologia, acreditam-se partícipes dos resultados, não percebendo que, na verdade, continuam apenas produzindo um excedente que garante a elevação da lucratividade dos donos dos meios de produção, significando a mais-valia.

A esse respeito, Saviani (2013) destaca que o neoprodutivismo assenta-se sobre bases econômico-pedagógicas que vêm desde o período dominado pela economia keynesiana e pela política do Estado de bem-estar, na chamada época de ouro do capitalismo. Por isso, “*a versão originária da teoria do capital humano entendia a educação como, tendo por função, preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada*” (p. 430). Entretanto, completa o autor, “*a atual ordem econômica, denominada pós-fordista e pós-keynesiana, pressupõe, ou melhor, assenta-se na exclusão; afinal, nessa nova ordem não há lugar para todos, [...] configurando uma verdadeira ‘pedagogia da exclusão’*” (p. 430-431)”.

O contexto da predominância dos modelos fabris sobre a organização social, colocamos diante de uma realidade bastante presente no século XXI, na qual a técnica tornou-se verdadeira “tecnocracia”, isto é, passou a ordenar o desenvolvimento das forças produtivas e delimitar a forma como as relações se constroem. A esse respeito, destacamos o estudo de Juan Vallet de Goytisolo (1977), em seu livro intitulado “*O perigo da desumanização através do predomínio da tecnocracia*”, no qual fala dos riscos que acompanham o poder ideológico empreendido pela ciência, através do predomínio da técnica.

O autor define tecnocracia como o exercício, no âmbito da economia, da indústria e do comércio, e poderíamos acrescentar “da educação”?!, ao nível do Estado ou da grande empresa, do poder de organização e de decisão mais geral, por um pequeno grupo de homens de formação técnica, que aceitam a disciplina hierárquica e passam a exercer o poder sobre a sociedade. Segundo ele, “*a tecnocracia dota o poder da eficácia em sua ação, ao colocar a seu serviço técnicas modernas de direção da economia e da sociedade: planificação, pressão fiscal, ação*

psicológica, etc.” (p.40). Para ele, a tecnocracia atua diretamente em dois âmbitos, que influenciam todo o restante da sociedade: o político e o social. No político, através de um poder executivo forte, duradouro e organizado, ocorre o amparo da tecnicoburocracia, que decide o seu funcionamento. No social, ocorre a concentração industrial, a uniformização do gênero de vida materializada nas aglomerações urbanas, a automatização e a organização científica dos mercados.

Goytisolo aponta que a tecnocracia se caracteriza através de sete pontos (p.43), amplamente amparadas numa concepção neopositivista de organização social: i) pela primazia, que outorga ao desenvolvimento econômico, ao incremento da produtividade e à elevação do nível de vida; ii) pela práxis-ortodoxa que, para este fim, substitui a ortodoxia doutrinal por uma ortopráxis pelo relativismo, pelo evolucionismo e pelo naturalismo; iii) pelo emprego dos métodos das ciências físicas e da técnica da planificação; iv) pela concentração industrial, uniformização e homogeneização do gênero de vida; v) por um poder executivo forte de organização burocrática, que domine todos os processos de planificação e legislação; vi) seu impulso tem como motor a mística do progresso e da mudança; e vii) dada a evolução, é preciso arrazoar os fatos, registrá-los e ordenar os acontecimentos.

Ao realizar toda uma análise acerca dos alcances da sociedade tecnocrática, Goytisolo aponta, também, o perigo da desumanização, através do predomínio da tecnocracia, ao falar de uma “rebelião das coisas” (p. 189-190), mostrando que, toda a reflexão epistemológica efetuada no século XX tende a provar que os saberes científicos e os saberes técnicos novos não estão à medida do homem, inclusive tendem a escapar do seu controle. Sua eficiência recobre sua eficácia, ao ponto que o homem deixa de dominá-la. Exemplo disso se verifica pelas mais diversas formas de agressão ao planeta ou à própria humanidade através do avanço desenfreado da técnica, movida pela ganância humana. Nas palavras do próprio autor, “*a atividade humana, hoje tão intensa, tão complexa, tão avançada, pode produzir, por si mesma, desajustes e desordens, porque carece de algo essencial, que é o fim, o centro, o porquê de seu grande movimento; carece da autêntica meta, que faz a ação verdadeiramente humana e é a moralidade, a ciência do dever, a ciência do bem, a ciência do verdadeiro fim* (p. 188).

Essas reflexões ajudam-nos a tomarmos consciência acerca dos desafios que envolvem o modelo de desenvolvimento adotado no Brasil e em todos os países regidos pelo capitalismo e pela sociedade tecnocrática e neoliberal. Estando a escola imersa nesse contexto, sofre, também, os impactos desse novo ordenamento educacional, construído segundo a lógica de gerenciamento que modela a lógica produtivista, própria do capital. Em conformidade com o

modelo de produção que sustenta a lógica capitalista, as políticas educacionais brasileiras, tendo organismos como o Banco Mundial garantindo seu financiamento, são ordenadas segundo a supervisão de técnicos gerencialistas que adotam mecanismos de gestão, de avaliação, de desempenho e de acompanhamento com vistas à geração de resultados “educacionais”.

Tal qual ocorre dentro das fábricas movidas pela ideologia capitalista, as escolas devem ordenar-se em conformidade com as metas elencadas pelos organismos financiadores. A grande problemática que se encontra entre o pretendido e o realizado é justamente o descompasso entre o ideal de educação colocado pela legislação e a realidade vivida pelos milhares de estudantes brasileiros, assolados pela pobreza e pela desigualdade social. Em outras palavras, a disparidade entre o ideal e o real é a grande problemática que atinge a sociedade brasileira que não dispõe de uma política social que, efetivamente, garanta a superação dos abismos sociais que perpetuam a sociedade de classes, pois as reformas empreendidas pelos governos das últimas décadas trabalham sobre o currículo e os sistemas de gestão, pouco tratando, ou quase nada, a respeito dos problemas estruturais da sociedade de classes na qual estamos imersos.

Sobre isso, se analisarmos o texto de apresentação do Plano de Ações Articuladas (PAR), do Ministério da Educação (2016), o Ensino Médio é apontado como etapa fundamental e decisiva da formação básica dos estudantes. Para garantir sua eficácia e uma efetiva preparação para o ensino superior e o mercado de trabalho, o mesmo deve ser planejado de acordo com as características sociais, culturais e cognitivas dos seus destinatários, isto é, deve fundamentar-se num processo educativo centrado no sujeito, abarcando todas as dimensões de sua vida, possibilitando o desenvolvimento de suas potencialidades. A seguir, trazemos um pouco dessa percepção oficial acerca do papel do Ensino Médio:

O ensino médio deve ser planejado em consonância com as características sociais, culturais e cognitivas do sujeito humano referencial desta última etapa da Educação Básica: adolescentes, jovens e adultos. Cada um desses tempos de vida tem a sua singularidade, como síntese do desenvolvimento biológico e da experiência social condicionada historicamente. Por outro lado, se a construção do conhecimento científico, tecnológico e cultural é também um processo sócio-histórico, o ensino médio pode configurar-se como um momento em que necessidades, interesses, curiosidades e saberes diversos confrontam-se com os saberes sistematizados, produzindo aprendizagens socialmente e subjetivamente significativas. Num processo educativo centrado no sujeito, o ensino médio deve abranger, portanto, todas as dimensões da vida, possibilitando o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando (BRASIL, 2016).

Não deixa de ser interessante perceber que se apresenta um ideal de Ensino Médio a ser construído no Brasil. Entretanto, nota-se certa lacuna entre o que é idealizado e o que efetivamente se observa no cenário nacional, uma vez que as políticas educacionais, sendo

patrocinadas pelos organismos internacionais, que gerem as políticas econômicas, fomentam uma educação focada em metas estratégicas, que objetivam suprir as demandas do mercado. Em outras palavras, pensa-se uma educação distanciada da realidade concreta dos estudantes, distante de uma análise de contexto tão cara ao método histórico-dialético, o que acaba gerando uma cisão na sua ação educativa, uma vez que não se sentem sujeitos ativos na construção de sua aprendizagem, mas apenas receptores dos modelos educacionais de reprodução da estrutura de dominação que rege a sociedade do capital.

É justamente nesse patamar que a tecnocracia e a sociedade do conhecimento se estreitam e se alinham em vista dos interesses próprios que regem a ordem do capital, uma vez que técnica e informação passam a fundamentar a organização dos sistemas educacionais e a ditar os rumos dos processos educativos. Assim, entendemos a crítica de Duarte (2011), quando sinaliza que, na verdade, a sociedade do conhecimento se torna também uma ideologia apregoadada pelo capitalismo, o que a situa, muitas vezes, no campo da reprodução ideológica do capital.

Diante do exposto, vemos que a educação só alcançará sua finalidade e sua função social quando for capaz de superar os condicionamentos da ordem estabelecida pelo capital. Deve reconhecer os interlocutores da ação educativa como sujeitos de direitos, de modo a fomentar uma nova práxis educacional com currículos, modelos de gestão e estruturas de investimentos que observem quem são aqueles aos quais a educação se destina, suas singularidades, seus dilemas cotidianos, sua condição sócio-familiar e as realidades de violência, pobreza e miséria a que, muitas vezes, são submetidos. Isso implica uma educação para além das estruturas viciadas e impositivas do capital, que seja capaz de garantir a formação de sujeitos críticos.

4 ENSINO MÉDIO: DO PREDOMÍNIO DA TECNOCRACIA À RESTAURAÇÃO DA CRÍTICA ONTOLÓGICA

O mundo contemporâneo, marcadamente ordenado segundo os princípios da tecnocracia, apresenta grandes desafios à educação, especialmente no que toca à função social da escola e o seu papel na formação de indivíduos para a vida em sociedade. O dualismo estrutural, que configurou e continua configurando o Ensino Médio no Brasil hoje, é reflexo de uma sociedade regida segundo a lógica do capital e sua tendência segregacionista, que amplia o abismo social entre pobres e ricos, burguesia e proletariado. Logicamente, a classe trabalhadora sofre os impactos negativos dessa ordem econômica, que tende a desenvolver mecanismos para sua perpetuação, especialmente no seu contexto de crise estrutural.

Pela lógica da fetichização da mercadoria e da mercantilização do ensino, a educação torna-se, hoje, moeda de troca, estando condicionada ao cumprimento dos normativos capitalistas. Frente a isso, o contexto de predomínio da tecnocracia lança desafios à educação, especialmente no sentido de superar os ordenamentos técnico-produtivistas que sobre ela recaem. Para tanto, é fundamental resguardar o seu papel na luta emancipatória, embora reconhecendo os limites da educação para superar a dimensão do trabalho explorado. A educação continua sendo um processo fundamental para a formação de sujeitos críticos para a vida em sociedade e capazes de lutar pela superação da lógica ideologizante do capital. A crítica ontológica muito tem a contribuir com esse processo, especialmente no sentido de resgatar a centralidade do trabalho e o papel emancipatório da educação.

4.1 O Ensino Médio no contexto do dualismo estrutural: a dicotomia entre o ensino propedêutico e profissionalizante em face predomínio da tecnocracia

Como já temos refletido, historicamente, verifica-se, no Brasil, certa dualidade no que se refere ao papel do Ensino Médio, especialmente pela tensão entre os chamados: “ensino propedêutico” e o “ensino profissionalizante”. São dois modelos de ensino que refletem, também, traços de um ordenamento social, segundo o enquadramento das demandas da organização socioeconômica vigente. O ensino propedêutico possui um caráter mais abrangente, tendo por intencionalidade principal a preparação para o ingresso no ensino superior. O ensino profissionalizante possui um enfoque na perspectiva da preparação para o mundo do trabalho, através da profissionalização. São dois sentidos que revelam o dilema enfrentado por essa etapa de ensino no país e que reflete a existência de divisão de classes.

Essa realidade dicotômica, permite-nos afirmar o quanto as políticas educacionais brasileiras, desde tempos idos, têm trabalhado visando referendar os abismos sociais gerados pela realidade excludente sobre a qual o país se construiu ao longo da história, pautada, principalmente nesta divisão. Daí compreendemos os modelos educacionais dirigidos a diferentes grupos sociais, em conformidade com os interesses das elites detentoras do poder social, político, cultural e econômico. De acordo com Junior, Lucena e Ferreira (2011, p. 854), *“as políticas educacionais nacionais acabam por referendar uma rígida divisão de classes no que se refere à formação educacional. Às classes mais favorecidas, uma educação voltada à pesquisa aplicada e ao saber científico. Às classes trabalhadoras, uma educação de cunho profissional, atendendo às demandas do mercado de trabalho”*.

Esta reflexão, que nos situa diante da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual (MARX, 2002), marca tão distintiva da sociedade de classes, demonstra-nos que a separação entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante, são traços de modelos educacionais que marcam, também, a divisão social do trabalho, definindo os indivíduos de acordo sua condição social. Tudo isso nos coloca em consonância com a mesma discussão empreendida por Gramsci (1991), quando denunciou aos antagonismos que envolviam a escola única e sua proposta de escola unitária, sendo a primeira, notadamente tradicional e de caráter marcadamente profissionalizante. Ao criticar o caráter de classe da escola burguesa, deixou claro que esta estava inteiramente direcionada a atender os interesses da classe burguesa, garantindo a perpetuação de sua ideologia de dominação, deixando o proletariado à margem de qualquer oportunidade educacional efetivamente transformadora.

Antonio Gramsci (1891-1937) filósofo marxista, jornalista, crítico literário e político italiano, considerado uma das principais referências do pensamento de esquerda do século XX. Foi um dos fundadores do partido comunista italiano e, sem dúvida, é reconhecido como um dos marxistas mais influentes da história. É notavelmente conhecido por sua teoria da hegemonia cultural, através da qual descreveu como o Estado utiliza, nas sociedades ocidentais, as instituições culturais para conservar o poder. Gramsci (SCHLESENER, 2007) descobriu que a cultura é uma instância contraditória, organizadora de interesses dominantes, mas também de interesses dos trabalhadores e de suas possibilidades de acesso ao saber. Na sua compreensão, a educação era uma dimensão estratégica fundamental na luta pela transformação da sociedade. Por isso defendeu a organização de um “centro unitário de cultura”, cujo objetivo seria a elaboração unitária de uma consciência coletiva. Nisso se configurava sua compreensão de escola unitária.

Gramsci (1978) criticou a escola única por adequar-se somente às exigências do mundo do trabalho, isto é, atuando em conformidade com as exigências postas pela industrialização e formação do homem. Para ele, o “princípio unitário” relacionava-se à luta para a igualdade social, para a superação das divisões que separam a sociedade entre governantes e governados. Ao estabelecer o “programa escolar” que deveria servir de guia para a organização de um centro de cultura integrado à luta ideológica para a conquista da hegemonia, assinala que o princípio unitário deve, pela sua própria essência, ultrapassar a escola como instituição. Afirmava ele:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário se refletirá, por isso, em todos os organismos de cultura, transformando-os e dando-lhes um novo conteúdo” (GRAMSCI, 2001, p. 40).

Por este ângulo, a perspectiva teórica de Gramsci, que se torna referência para a escola unitária, compreende a ideia do trabalho como princípio educativo. Desde essa ótica, Dore (2014, p. 297) complementa ao afirmar:

É um princípio que ele retoma da escola humanista, cujo objetivo era o de desenvolver em cada indivíduo a capacidade de saber pensar e dirigir-se na vida. O conceito e o fato do trabalho ser seu princípio educativo porque considera a relação dos homens entre si, que cria os diferentes tipos de sociedade, as leis civis, a política, o governo, o Estado, bem como a relação dos homens com a natureza, que cria a ciência, a técnica. Esse é o princípio educativo que Gramsci apresenta como referência para a escola unitária, pensando a noção de trabalho em Marx, a formação de dirigentes e a construção da hegemonia.

De acordo com Nosella (1992, p. 20), “*Gramsci sintetiza, no ideal da escola moderna para o proletariado, [...] um projeto educacional distinto, tanto da concepção humanista do renascimento, quanto da concepção pragmática e racionalista da era capitalista. Para ele, esses dois pólos são organicamente interdependentes*”. O que para Gramsci estava em jogo era a dicotomia entre a escola unitária e a escola única, sendo essa última o perfeito retrato do ensino profissionalizante. Na sua compreensão, as escolas profissionalizantes, ao oferecerem uma pluralidade de qualificações técnico-profissionais, pretendiam dar aos trabalhadores a ilusão de que a formação profissional possibilitava o acesso a posições de poder e prestígio na sociedade. Entretanto, sabia ele que as escolas profissionais contribuía, na verdade, para garantir a divisão de classes existente, uma vez que seu ensino não estava voltado para preparar dirigentes; apenas voltadas para garantir a qualificação da massa trabalhadora conforme os interesses dos donos dos meios de produção.

Através do modelo unitário, Gramsci via um caminho para efetuar a mudança pela conquista de todos os instrumentos de difusão ideológica utilizados pelo capital (escolas, universidades, meios de comunicação, sindicatos...), uma vez que os principais confrontos ideológicos ocorrem na esfera cultural e não nas fábricas, nas ruas ou nos quartéis. Com essa compreensão, abandonou a generalizada tese marxista sustentadora de uma revolução, o que lhe gerou incontáveis críticas. Segundo ele, nem mesmo uma severa crise econômica levaria à revolução, sem que, antes, tenha havido uma preparação ideológica da classe trabalhadora.

Conforme nos fala Schlesener (2007), Gramsci reconhecia as fragilidades organizativas do proletariado. Por isso apontava a necessidade de formar intelectuais orgânicos capazes de romper com os sistemas impostos pela classe dominante. Veja o seu pensamento:

Gramsci reconhece que o proletariado, como classe, é pobre de elementos organizativos e quando forma seus intelectuais orgânicos, o faz árdua e lentamente, suas possibilidades de organização política são reduzidas e, muitas vezes, não consegue superar o nível econômico-corporativo; enfrentar a formidável e bem organizada estrutura ideológica da classe dominante é tarefa difícil e nem sempre fadada ao sucesso. As perspectivas de mudança se colocam a partir do próprio esforço das classes dominadas em criar meios de organização política e cultural, em romper a influência da classe dominante tomando progressivamente consciência de sua própria personalidade histórica (SCHLESENER, 2007, p. 39).

De acordo com o pensamento de Gramsci, o proletariado precisaria, antes de tudo, transformar-se em força cultural e política dirigente, antes de qualquer tentativa de atacar o Estado burguês, sem o receio de parecer que não é também revolucionário. Nessa compreensão, portanto, a formulação de uma proposta para a educação que integre um programa político em direção à igualdade social, é referência para a crítica às desigualdades produzidas pelo sistema capitalista e que se exprimem nas diversas instâncias da sociedade e da cultura, como também na escola. Por isso viu a luta pela unificação do ser humano como possibilidade de realização, como devir.

Desde essa perspectiva, a ideia de uma escola unitária significava justamente permitir ao ser humano o acesso aos bens culturais capazes de formá-lo com um todo, garantindo, também, uma atuação na política e na sociedade capaz de mudar a ordem das coisas. Segundo Schlesener (2007), só assim seria possível a formação do intelectual orgânico, conforme a visão de Gramsci; capaz de emergir do proletariado para tornar-se organizador e dirigente político, assumindo a luta contra as relações de dominação impostas pela classe burguesa:

O intelectual orgânico do proletariado é o organizador e dirigente político, nascido das lutas políticas das classes dominadas; sua ação “não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, persuasor permanente”, a partir da sua atuação política, irá apontar as contradições que perpassam o social, desmistificar o poder e as relações de dominação, despertar a consciência crítica e autônoma; criar um mesmo “clima cultural” que prepare a nova hegemonia (p.39).

Ao reforçar sua compreensão acerca do princípio da unidade do trabalho intelectual e manual, Gramsci (1981) critica os modelos educacionais fundados sobre a ideia de uma profissionalização precoce, uma vez que impossibilitava a formação integral. Por isso defendeu uma formação que propiciasse às classes subalternas não apenas a obtenção de qualificações técnicas que lhes permitisse se inserirem no mundo produtivo, como também defendeu a aquisição de uma sólida formação geral que lhes possibilite ampliar sua esfera de participação no governo da sociedade.

Na concepção do autor, a educação geral deve se tornar parte inseparável da formação profissional. Os indivíduos devem ser formados em sua totalidade, de modo que se tornem trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. Com este pensamento, Gramsci viu a possibilidade de uma intervenção capaz de mudar a ordem estabelecida pelo capital, como se pode notar:

Que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: se já nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (GRAMSCI, 1981, p.144).

A crítica empreendida por Gramsci a um modelo de educação que dicotomiza o papel da escola entre governantes e governados, burguesia e proletariado, ricos e pobres, coloca-nos em consonância com a crítica empreendida pela chamada “teoria da escola dualista”, que integra o quadro das teorias crítico-reprodutivistas da educação (SAVIANI, 2012; 2013). Foi formulada por Baudelot e Establet, em 1971, no livro “L’Ecole Capitaliste em France”. A teoria defende a tese de que a escola está dividida em duas grandes redes: a escola burguesa e a escola do proletariado, sendo essa última com o papel de formação da força de trabalho, em vista da inculcação da ideologia burguesa. Significa dizer que existem duas escolas, opostas e heterogêneas, que reafirmam a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Ao descrever a Teoria, em seu livro “Escola e Democracia”, Saviani (2012, p. 24-25) retoma a análise dos autores, sintetizando-a em seis pontos fundamentais: i) existe uma rede de escolarização que chamaremos rede secundária e superior (rede S. S.); ii) existe uma rede de escolarização que chamaremos rede primária-profissional (rede P. P.); iii) não existe terceira rede; iv) estas duas redes constituem, pelas relações que as definem, o aparelho escolar capitalista. Este aparelho é um aparelho *ideológico* do estado capitalista; v) enquanto tal, este aparelho *contribui, pela parte que lhe cabe*, a reproduzir as relações de produção capitalistas, quer dizer, em definitivo a divisão da sociedade em classes, em proveito da classe dominante; e vi) é a divisão da sociedade em classes antagonistas que explica, em última instância, não somente a *existência* das duas redes, mas ainda (o que as define como tais), *os mecanismos* de seu funcionamento, suas causas e seus efeitos.

Tendo esses elementos como premissas que dão sustentação à escola dualista, Saviani (Idem) explica o sentido dessa teoria, demonstrando o poder avassalador que esta exerce sobre o proletariado e suas formas alternativas de organização, uma vez que tem, por objetivo, suplantar toda e qualquer forma de resistência popular. Por isso a escola se torna a grande propulsora da ideologia de dominação do capital, conforme podemos ver:

No quadro da “teoria da escola dualista”, [...] considerando-se que o proletariado possui uma força autônoma e forja na prática da luta de classes suas próprias organizações e sua própria ideologia, a escola tem por missão impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária. Para isso ela é organizada pela burguesia como um aparelho separado da produção. [...] ela qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, sujeitando o proletariado à ideologia burguesa sob um disfarce pequeno-burguês. [...] A escola é longe de ser um instrumento equalização social, é duplamente um fator de marginalização: converte os trabalhadores em marginais, não apenas por referência à cultura burguesa, mas também em reação ao próprio movimento proletário, buscando arrancar do seio desse movimento (colocar a margem dele) todos aqueles que ingressarem no sistema de ensino” (SAVIANI, 2012, p. 27-28).

No bojo das teorias crítico-reprodutivistas, Saviani menciona (Ibidem), também, a “teoria da escola como aparelho ideológico do Estado”, analisando a “*reprodução das condições de produção que implica a reprodução das forças produtivas e das relações de produção existentes*” (SAVIANI, 2012, p. 21). O autor denuncia um Estado que se sujeitou às diretivas do capitalismo, tornando o legitimador, por excelência, das prerrogativas que dão sustentação ao capital. Nessa perspectiva, o Estado é o grande propulsor da ideologia capitalista.

Neste cenário, todas as ferramentas a seu dispor (política, escola, família, jurídico, informação, cultura, etc.) tornam-se, igualmente, canais de veiculação da lógica de produção do capitalismo. Ao compreender a escola como aparelho ideológico do Estado capitalista,

Saviani pondera que ela exerce a missão de impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a conseqüente luta revolucionária. Essa teoria qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, sujeitando a classe trabalhadora aos ditames da classe burguesa. Esse dualismo garante a perpetuação da divisão de classes e a sustentação das ideologias que fundamentam a sociedade regida pelo capitalismo.

Em síntese, tanto a “teoria da escola dualista” quanto a “teoria da escola como aparelho ideológico do Estado”, colocam-nos diante da grande problemática que envolve o capitalismo na atualidade e o seu poder avassalador sobre a classe trabalhadora. Os modelos educacionais adotados no Brasil, de caráter propedêutico ou profissionalizante, revelam, claramente, uma compreensão de educação que está a serviço do capitalismo e de sua reprodução. Diante disso, uma compreensão materialista, histórica e dialética da realidade, leva-nos a questionar o papel da escola em nossos dias.

É importante termos clareza de que estamos inseridos numa sociedade que foi se construindo a partir de lutas de classes claramente definidas, na qual uma classe se apoderou dos mecanismos de produção e subjugou a outra, à condição de massa produtiva e empregados, que nada mais tem a vender, senão sua própria força de trabalho. Foi determinada por essas forças econômicas que as relações também foram se construindo e, conseqüentemente, a educação também foi se ajustando, de modo a assumir caracteres distintos, conforme o perfil social do grupo ao qual se destina, ou seja, uma educação pobre, para pobres e uma educação rica, para ricos.

Quando nos propomos refletir sobre o Ensino Médio no Brasil e a questão do trabalho na sociedade tecnocrática, ressaltamos os perigos impostos pelo capitalismo e sua lógica tecnicista e produtivista, que vê os indivíduos apenas como seres potencialmente produtivos, destinados a se adequarem às relações de alienação e produção por ele impostas. Nesse quesito, não somente a escola se torna reprodutora dessa forma de relação, mas, passa a compor toda uma engrenagem que modela e condiciona a vida humana para que esteja a serviço do capitalismo, alimentando a capacidade de produzir mais valia e gerar lucros. Nisso se reconhece a especialidade da máquina que move o capital.

Quando falamos da dicotomia entre uma formação propedêutica e profissionalizante, sinalizamos o poder ideológico que cada perspectiva de ensino traz consigo, uma vez que são modelos educacionais que refletem concepções de mundo e de sociedade. Assim, de acordo com o direcionamento pedagógico e curricular assumido pela escola e os princípios ideológicos, culturais, sociais, políticos e econômicos por ela sustentados, poderá se tornar tanto um espaço

de formação crítica dos sujeitos, com a perspectiva de emancipação e transformação da realidade, como também um espaço de conservação, reprodução e manutenção das estruturas de exclusão existentes.

Aqui, entram em evidência dois modelos de escola que refletem, também, dois modelos de sociedade: um na perspectiva reprodutora e conservadora das estruturas sociais e outro na perspectiva emancipadora e transformadora da realidade social. Fundamentado nessa compreensão da realidade educacional, Duarte (2001) reflete, ao criticar os modelos educacionais embasados na pedagogia das competências e no “aprender a aprender”:

As pedagogias centradas no lema “aprender a aprender” (pedagogia das competências) são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade. Se no período de luta contra a sociedade feudal, isto é, no período no qual a burguesia constituía-se em classe revolucionária, ela podia apresentar-se como guardiã e defensora da verdade, o mesmo deixou de acontecer a partir do momento em que essa classe se consolidou no poder e passou a agir como classe reacionária, isto é, classe que luta contra as forças favoráveis ao avanço do processo histórico de desenvolvimento do gênero humano. A burguesia, então, se torna conservadora e passa a ter dificuldades ao lidar com o problema da escola, pois a verdade é sempre revolucionária (DUARTE, 2001, p. 24).

Sabemos que, diante de uma sociedade que historicamente se construiu fundamentado no olhar da classe opressora, os trabalhadores permaneceram na condição de uma classe social subalterna e que, por isso, não deveriam usufruir de bens como educação de qualidade, saúde eficiente, moradia adequada, alimentação, lazer, cultura, etc. Foi condenando essa leitura da realidade que o olhar histórico-cultural reconheceu o papel da escola como lugar de transmissão da cultura e dos conhecimentos sistematizados. Sob esse olhar, ela acredita que somente pela garantia do acesso e permanência na escola e a concomitante melhoria da qualidade de vida da população trabalhadora, será possível a superação de um modelo de escola fundado na manutenção das estruturas postas pela lógica do capitalismo, que sustenta um modelo de educação que, na verdade, tem por base a ideia de conservação e reprodução social. Como já é sabido, isso praticamente se torna inviável dentro dos moldes do capital; por isso, a prática revolucionária é o caminho de emancipação por excelência.

Bourdieu (2014) apresenta, o sistema escolar como um dos fatores mais eficazes de conservação social e de legitimação das desigualdades. As classes abastadas utilizam-se da própria escola para defender seus discursos e sustentar sua hegemonia sobre o restante da sociedade, muitas vezes seguindo um discurso falacioso que coloca a escola como um mecanismo de “mobilidade social”; dito de outra maneira, estudando, qualquer um pode mudar

de vida. Na verdade, isso camufla uma estrutura social excludente e marginalizadora, que impede que os trabalhadores tenham efetivo acesso à educação e aos direitos fundamentais que, no fundo, deveriam anteceder à própria educação, como saúde, alimentação e moradia, pois, sem eles, não há possibilidade de uma aprendizagem adequada. Seu raciocínio corrobora essa leitura crítica:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade as desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2014, p. 45).

A noção de conservação social reflete a lógica de dominação que move a sociedade do capital. Marx e Engels (2002), em *Ideologia Alemã*, expressam claramente como isso se dá, demonstrando que a classe dominante, ao deter o domínio dos mecanismos de produção intelectual, exerce seu domínio ideológico sobre aqueles que a eles estão submetidos. Para eles, *“a classe que dispõe dos meios de produção material dispõe, também, dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido, também, à classe dominante”* (MARX e ENGELS, 2002, p. 48). Desse modo, acabam por manter sob seu controle a cultura e os conhecimentos historicamente acumulados.

Ao trazermos em tela os conflitos em torno ao Ensino Médio, que também permeiam os entraves entre o ensino propedêutico e profissionalizante e as latências entre a escola única e a escola unitária, apontamos o quanto o conflito de classes se encontra em evidência. Não é interesse das elites que a classe trabalhadora chegue às universidades e nem conquistem sua autonomia intelectual. Isso ajuda a entender porque esse nível da educação básica sempre despertou tantos conflitos ideológicos e identitários. O que, na verdade, está em jogo são interesses sociais antagônicos, que revelam modelos de sociedade que se encontram em choque: um voltado à manutenção da ordem social estabelecida pelo capitalismo, e outro voltado à luta pela força da coletividade e em defesa dos trabalhadores.

Melo e Duarte (2011) falam desse conflito, que é mais amplo, mas que se reflete pela divergência entre um ensino propedêutico e profissionalizante:

O ensino médio no Brasil vem sendo historicamente objeto de conflito no campo educacional, tendência que adquiriu diferentes proporções em cada contexto em que invariavelmente se expressavam, sob distintos matizes, traços da dicotomia estrutural da sociedade cindida em classes e atravessada por sucessivos estágios de

desenvolvimento, nos últimos duzentos anos, rumo à consolidação e hegemonia do modo de produção capitalista. Essa dicotomia também se expressa em aspectos estruturais do sistema de ensino, notoriamente conhecidos, dentre os quais pode ser destacada a dualidade entre o ensino propedêutico e o profissionalizante que, a rigor, guardam uma estreita relação de interdependência. Com efeito, as políticas para esses tipos de ensino só podem ser compreendidas em sua profundidade e extensão quando analisadas em conjunto e em articulação com a totalidade das recentes políticas para a educação básica e superior no país (MELO; DUARTE, 2011, p. 232).

Pretendendo melhor entendermos o contexto do dualismo estrutural que tem configurado a educação secundarista no Brasil ao longo da história, apresentamos o quadro a seguir, que apresenta a evolução do Ensino Médio e da Educação Profissional no país, abarcando o período da Era Vargas até suas tendências atuais. O mesmo é fruto das pesquisas de Costa (2015, p. 59-60), em seu estudo “*A integração do Ensino Médio à Educação Profissional Técnica no Brasil: da aparência à essência*”. Através dessa reflexão, o autor demonstra como o projeto de profissionalização da educação secundarista no país encontra-se em curso já há bastante tempo, como meio de atender aos interesses do capitalismo e à nova ordem econômica. Vejamos:

PERÍODO	FATOS HISTÓRICOS
ERA VARGAS (1930-1945)	Reforma de Francisco Campos (1931) – estabelece legislação diferenciada para o ensino secundário e profissional ¹⁷ : I. Organização do ensino secundário – Decreto nº. 19.890/31; II. Organização do ensino profissional comercial – Decreto nº. 20.158/31.
	Leis Orgânicas – Normatizam o ensino secundário e o ensino industrial (1942): a) Decreto-Lei n. 4.244/42 – Normatiza o Ensino Secundário; 2) Decreto-Lei n. 4.073/42 – Normatiza o Ensino Industrial. I Criação Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI; II Criação das instituições de ensino industrial, com base nas escolas de aprendizes artífices.
	1943 - Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) – Decreto-Lei n. 6.143/43.
REPÚBLICA POPULISTA (1945-1964)	I. Lei Orgânica do Ensino Primário - Decreto-Lei n. 8.529/46; II. Lei Orgânica do Ensino Normal - Decreto-Lei n. 8530/46; III. Lei Orgânica do Ensino Agrícola - Decreto-Lei 9.613/46.
DITADURA MILITAR (1964-1985)	A LDB n. 6.692 de 1971, reforma a Lei 4.024/61-estabelecendo a compulsoriedade da profissionalização do 2º Grau – atual ensino médio.
NOVA REPÚBLICA (1985-HOJE)	Lei Federal n. 8948 de 1994 – Cria o Sistema Nacional de Educação Tecnológica.

	Lei Federal n. 9394 de 1996 – Institui o ensino médio, como última etapa da educação básica, preparando para o trabalho e a cidadania.
	Decreto 2.208/97 – Separação entre o ensino médio e educação profissional, e regulamentação da educação profissional.
	Decreto 5.154/200419, revogação do Decreto 2.208/97, abrindo-se, assim, a possibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional.
	Lei 11.741/2008 que altera a LDB N° 9394/96, acrescentando a seção (IV-A) destinada à educação profissional técnica de nível médio (EP T), a qual legitima na forma articulada, a integração entre ensino médio e educação profissional.
	²⁷ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, definidas pelo Conselho Nacional de Educação, em especial na Resolução CNE/CEB n° 06/2012, com fundamento no Parecer CNE/CEB n° 11/2012. A educação profissional técnica de nível médio inclui desde as qualificações profissionais técnicas de nível médio (EPTNM): qualificação, habilitação e especialização técnica, bem como suas principais diretrizes e especificidades.
	²⁸ Lei n° 12.513/2011 – Cria o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

A partir desses destaques, claramente vemos um movimento que reforça o caráter profissionalizante e tecnicista do Ensino Médio desde meados do último século, o que é a clara evidência do caráter dualista que configura essa etapa de ensino ao longo da história, o que, inclusive, é reconhecido pelos próprios organismos governamentais, que reconhecem os desafios que cenário apresenta: “*a identidade do Ensino Médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissional. Importando que se configure um modelo que ganhe uma identidade unitária para esta etapa*” (BRASIL, 2012, p. 16). Sem dúvidas, o país ainda se encontra longe desse propósito, uma vez que é cindido sobre fortes antagonismos sociais, que tendem a somente reforçar a sociedade de classes.

Diante de um cenário de crise política, econômica e ética em que nos encontramos atualmente no Brasil, torna-se importante construir um novo olhar sobre a educação, rompendo com as investidas da sociedade do capital que, muitas vezes, se utiliza da própria situação de

²⁷ Item acrescentado ao quadro a partir de atualizações de nossas pesquisas.

²⁸ Item acrescentado ao quadro a partir de atualizações de nossas pesquisas.

crise, para manter seu domínio sobre a vida social e política. Reconhecer o poder da educação é legitimar um processo de ensino capaz de formar sujeitos para o exercício da criticidade, em vista de uma atuação social transformadora. Isso possibilitará a superação de um ensino meramente conteudista, técnico e mecânico, em favor de uma aprendizagem que tenha sentido e significado na vida dos estudantes. Nessa lógica, o Ensino Médio ganharia novo alento quando se tornaria espaço de formação de indivíduos autônomos e abertos a uma consciência que levasse à coletividade. De acordo com Kuenzer (2000, p. 38), há passos que precisam ser agilizados em vista dessa mudança tão necessária:

Mais do que nunca, o Ensino Médio deverá superar a concepção dual e conteudista que o tem caracterizado, em face de sua versão predominantemente propedêutica, para promover mediações significativas entre os jovens e o conhecimento científico, articulando saberes tácitos, experiências e atitudes. Essa mudança é imperativo de sobrevivência num mundo imerso em profunda crise econômica, política e ideológica, em que a falta de alternativas de existência com um mínimo de dignidade, articulada à falta de utopia, tem levado os jovens ao individualismo, ao hedonismo e à violência, em virtude da perda de significado da vida individual e coletiva.

Ao reconhecer o estudante como agente social, que é influenciado pela organização das estruturas que modelam a sociedade, e que, também, influencia e constrói relações com o meio, o materialismo histórico-dialético instiga-nos para uma compreensão de educação para além do simples ato de “aprender a aprender”, mas deseja formar indivíduos capazes de se posicionar de forma consciente, crítica e proativa diante do contexto em que se inserem. Nessa compreensão, a escola deixa de atuar como espaço de legitimação das estruturas de exclusão e passa a exercer o seu papel fundamental de garantir a socialização do conhecimento elaborado, superando os mecanismos de dominação do capital, que deseja manter sua hegemonia e o seu controle sobre a classe trabalhadora.

Para que esse processo se efetive, faz-se necessário superarmos os modelos educacionais atrelados ao controle do neoliberalismo, que formam meros reprodutores de um sistema segregacionista que, sutilmente, gera divisão e marginaliza os trabalhadores. Isso possibilitará a adoção de práticas educativas emancipatórias, que trarão como perspectiva a formação de sujeitos críticos e conscientes do seu papel como agentes transformadores da realidade. Não há dúvidas de que esse processo representa uma verdadeira mudança nas estruturas, visto que os pobres não olharão sua realidade de pobreza como mera fatalidade ou vontade divina, mas se verão vítimas de um progressivo processo de empobrecimento, que tradicionalmente vem sendo executado pela burguesia e pelas estruturas sociais que trabalham e atuam a seu serviço.

4.2 A educação brasileira no contexto da crise do capital: da fetichização da mercadoria à mercantilização do ensino

Dentre os elementos fundamentais que dão sustentação à lógica econômica que rege o sistema capitalista, que, inclusive, compõem a sua gênese, merecem destaque a propriedade privada, a permanente necessidade de acumulação e a produção de lucro e da mais valia. É justamente essa perspectiva que se expressa nas palavras de Ohlweiler (1986, p. 15), quando afirma que *“a lógica do capital consiste em acumular, acumular mais e sempre mais; o limite do processo de acumulação é o próprio capital”*.

Se tal sistema pressupõe a acumulação, necessariamente também supõe a exclusão, uma vez que, para alguém acumular algo, necessariamente isso se dá às custas de alguma coisa que falta para outro alguém. Dito em miúdos, o capitalismo está intrinsecamente relacionado à noção de desigualdade e sua existência está condicionada à exploração da classe trabalhadora. Por isso já afirmava Adam Smith (1996, p. 164), considerado pai do liberalismo econômico e um dos interpretadores do capitalismo moderno: *“onde quer que haja grande propriedade, há grande desigualdade. Para cada pessoa muito rica deve haver no mínimo quinhentos pobres, e a riqueza de poucos supõe a indigência de muitos.”*

A clássica afirmação de Marx e Engels (2011, p. 39), em “O manifesto Comunista”, quando dizem que *“a história de toda a sociedade até hoje é a história de lutas de classes”*, é a clara demonstração do antagonismo segregacionista que historicamente tem regido a humanidade sob o domínio dos diversos modos de produção ao longo da história. No atual sistema capitalista a luta de classes é travada entre a burguesia e o proletariado. Na afirmação de Engels (Ibidem²⁹),

(...) por burguesia entende-se a classe dos capitalistas modernos, que são proprietários dos meios de produção e empregam o trabalho assalariado. Por proletariado, a classe dos trabalhadores assalariados, que, não tendo meios de produção próprios, são obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver.

É essa dualidade de classes, marcada principalmente pelo predomínio do poder das elites econômicas que, ao longo dos tempos, vem demarcando as relações históricas e o ritmo do desenvolvimento das forças produtivas na sociedade, delineando os rumos da política, da economia, da cultura e, claro, da educação, que tem sido, na atualidade, o instrumento por

²⁹ Nota de Friedrich Engels à edição inglesa de 1888.

excelência de difusão da ideologia capitalista e de conservação das estruturas de exclusão que sustentam esse modelo econômico.

Nesse sentido, uma das mais importantes investidas do capital, no último século, foi, sem dúvida, descobrir o poder da educação como mecanismo de difusão da sua ideologia e de perpetuação de sua condição de supremacia social. Como já discutimos em outra ocasião, as noções que fundamentam a sociedade do conhecimento e a teoria do capital humano têm aí sua gênese. Nesse sentido, compreendemos que por toda a história brasileira a educação foi privilégio de uma camada elitizada da sociedade, sendo direcionada à formação da classe dirigente.

Com o crescente processo de industrialização no mundo que se fez necessário formar a massa trabalhadora para que se adequasse ao novo contexto produtivo e respondesse às novas exigências do mundo do trabalho, a partir de um ensino predominantemente de caráter profissionalizante. Isso demonstrou que o único interesse de qualquer educação dirigida à classe trabalhadora, desde sempre, tivesse como fundamento apenas as próprias necessidades intrínsecas à reprodução do capital e a lógica do mercado. Foi aí que a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, tão criticada por Marx (2002), se achegou ao ambiente da escola, que passa a assumir o caráter de aparelho ideológico (SAVIANI, 2012), agudizando a luta de classes no ambiente escolar, que passa a ser tornar, também, palco de lutas ideológicas entre a burguesia e o proletariado.

A educação passa a atuar com o propósito de fornecer os conhecimentos necessários ao pleno funcionamento da máquina produtiva do capital, mas, também, com o objetivo de transmitir um conjunto de valores que legitimam os interesses dominantes, tornando os indivíduos “educados” segundo os interesses de uma dominação estrutural, garantindo sua subordinação hierárquica. Nesse sentido, a escola se torna o espaço, por excelência, de inculcação da ideologia neoliberal. É sobre isso que Mészáros reflete:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Jimenez e Mendes Segundo (2007, p. 133), deixam-nos claro que o capitalismo, pela sua própria essência, traz a necessidade de (re)produzir-se em todas as esferas sociais, atingindo

o pleno domínio sobre o conjunto dos processos produtivos e das relações sociais. Nesse sentido,

(...) não se trata de transformar a realidade, mas de conservá-la a todo custo, o que impõe, a rigor, o empenho de mistificá-la. Se tal se constitui uma necessidade do processo produtivo, manifesta de modo geral em todos os momentos da história da dominação do capital, muito mais incisiva é sua vigência no atual contexto.

Com essa lógica produtivista desenfreada e irracional, o capital cresceu a tal ponto que, hoje, passa a condicionar grande parte da vida humana, delimitando rotinas, necessidades, formas de relação, processos produtivos, etc. Graças a isso, nas palavras de Marx (1979, p. 712), foi possível produzir, também, *“um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se fosse criado e mantido por ele.”* Afinal de contas, a máquina produtiva precisa, permanentemente, garantir a perenidade de si mesma às custas do contingente explorado da classe trabalhadora. Nesse sentido, *“a acumulação capitalista sempre produz, e na proporção de sua energia e de sua extensão, uma população trabalhadora supérflua relativamente, isto é, que ultrapassa as necessidades médias da expansão do capital, tornando-se, desse modo, excedente”* (MARX, 1989, p. 731)

O advento do liberalismo econômico e o processo de industrialização do século XIX, deram grande impulso para o crescimento e fortalecimento do capitalismo, especialmente nos Estados Unidos. Com o término da Primeira Guerra Mundial (1914-1919), os norte-americanos ficaram responsáveis pelo fornecimento de matérias-primas, produtos industrializados, armamentos e alimentos, tendo em vista a reconstrução da Europa no pós-guerra. Com o crescimento da produção, a máquina produtiva do capital viveu um tempo de euforia, o que, também, gerou uma intensa produção de excedentes, levando a economia norte-americana a alcançar uma extraordinária expansão na década de 1920. Essa euforia originou o que se denominou o “estilo americano de vida” (*“american way of life”*), apregoando padrões de consumo e de valores que se tornaram marcas fortes do capitalismo contemporâneo (HOBSBAWM, 2011).

A produção de excedentes acabou por gerar, em 1929, a famosa quebra da bolsa de valores de Nova Iorque, em 1929, gerando uma crise econômica em escala mundial, atingindo inclusive o Brasil, ainda sustentado na indústria cafeeira agroexportadora. Diante disso, viu-se a necessidade de se acentuar ainda mais o papel do Estado no sistema capitalista; o que se deu através das reformas econômicas promovidas pelo *“New Deal”* (Novo Acordo), implementadas pelo presidente Franklin Roosevelt (1933-1945).

Essas medidas permitiram recuperar a economia norte-americana, de modo que os Estados Unidos despontaram como potência mundial, uma vez que os países europeus perderam a centralidade e o domínio da economia global. O capitalismo se acentuou como ordem econômica hegemônica, passando a reordenar as forças produtivas em conformidade com a suas necessidades, mantendo a capacidade de preservar a ordem produtiva do sistema sempre em alta no contraponto ao desenvolvimento dos países socialistas capitaneados pela antiga União Soviética. Nas palavras de Martins (2014, p. 88), *“a partir dos anos de 1940, o capital financeiro passou por um desenvolvimento da expansão dos monopólios, em constante busca por superlucros que favoreceram um rápido crescimento da produção e sua expansão.”*

No período entre a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e meados de 1970, sob a guia do capitalismo, a economia mundial vivenciou um longo período de prosperidade. Configurou-se nessa fase o chamado “Estado de Bem-Estar Social” (*“Welfare State”*), cujo modelo de Estado, na Europa e nos Estados Unidos, se fundamentava na ideia de “extensão” dos direitos sociais, numa tentativa de diminuir as inquietações populares nos conflitos latentes entre capital e trabalho (HOBSBAWM, 2011) e os apelos do socialismo. Esse crescimento econômico no mundo capitalista moldou, também, um novo cenário de regulação entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento, especialmente pela revolução tecnocientífica empreendida desde então, que impulsionou, posteriormente, o processo de globalização dos mercados internacionais. Em outras palavras, *“o capital organizou, para além do sistema produtivo global, uma arquitetura financeira para facilitar a circulação do fluxo internacional de capital-dinheiro líquido para onde as condições estruturais permitissem melhores taxas de rentabilidade.”* (MARTINS, 2014, p. 93).

Esse processo histórico de reordenamento do capital tornou possível que o mundo se achegasse ao que na história ficou conhecido como os “anos dourados do capitalismo” (HOBSBAWM, 2011), o que claramente denotou a impressionante capacidade de reestruturação do capital frente a contextos de crise. As transformações econômicas, culturais e institucionais advindas com os anos dourados, através das quais foram concedidos certos benefícios à classe trabalhadora, serviram de estratégia defensiva do capital harmonizar os conflitos de classe latentes nesse período em que as elites gozavam dos privilégios do crescimento, enquanto a classe trabalhadora continuava na sua condição de classe subjugada, conforme Balanco e Pinto (2007, p. 27) atestam:

As transformações econômicas, culturais e institucionais dos anos dourados, mediante as quais foram concedidos certos benefícios à classe trabalhadora funcionaram com estratégias defensivas do capital diante da crise de dominação provocada, em grande

medida, pela ofensiva operária anti-sistêmica, principalmente após a Revolução Russa. Tais estratégias centradas no compromisso keynesiano-fordista e no Welfare State buscaram harmonizar a contradição entre as classes. Contudo, esta continuou viva, ficando, porém, disfarçada pelos instrumentos de controle social.

Curiosamente, esse contexto histórico nos faz recordar a famosa expressão de Delfim Neto, ministro da fazenda na década de 1970, quando se apregoava a ideia de um “milagre econômico”, ao afirmar na necessidade de “fazer o bolo crescer, para depois dividi-lo”. É fato que a histórica brasileira atesta que esse bolo cresceu, mas jamais fez plena parte da mesa da classe trabalhadora e muito menos dos empobrecidos da sociedade brasileira. Frente a esse cenário, de acordo com Maia Filho e colaboradores (2004), mesmo diante da intensa euforia produtivista e consumista do capitalismo nesse período da história, é consenso entre os historiadores e teóricos que estudam as transformações da realidade produtiva das últimas décadas, “*que alguma coisa significativa mudou no modo de funcionamento do capitalismo a partir de mais ou menos 1970*” (HARVEY, 1994, p. 163, citado por MAIA FILHO e colaboradores, 2004, p. 63).

De acordo com os teóricos marxistas, é neste período da história, num contexto marcado por tantas contradições, em que se instaura a chamada “crise do capital”, na qual o capitalismo, num verdadeiro colapso de seus princípios e fundamentos, esbarra em seus próprios limites, frente a irracionalidade produtiva que lhe é característica. A esse respeito, Maia Filho e colaboradores (2004) explicam:

A crise pode ser definida, em linhas gerais, como o colapso dos princípios e fundamentos que marcam o modo de funcionamento da sociedade capitalista de produção. Para Marx, as causas da crise no sistema do capital devem ser buscadas no modo de acumulação próprio do sistema capitalista de produção, cuja lei básica de funcionamento resulta na tendência decrescente das taxas de lucros. Esta tendência está associada ao avanço das forças produtivas combinado com a irracionalidade característica da concorrência entre os capitais (MAIA FILHO e colaboradores, 2004, p. 63).

Na concepção de Marx (1983, p. 945), “*as crises do mercado mundial têm de ser concebidas como a convergência real e o ajuste à força de todas as contradições da economia burguesa*”, isto é, a crise tem sua gênese na própria ordem cíclica do capital e é marca distintiva das contradições que caracterizam a economia burguesa. Sobre isso, de acordo com Maia Filho e colaboradores (2004), para uma justa compreensão acerca da crise devemos, didaticamente, distingui-la em duas vertentes: as “crises conjunturais ou colapsos parciais” das “crises gerais ou estruturais”. De acordo com os autores, as crises parciais estão associadas a surtos aparentes de crescimento acompanhados de declínios; já as crises estruturais, de caráter amplo e

sistêmico, se associam a ativação dos limites absolutos do capital, como afirmou Mészáros (2002), onde o próprio sistema tende a se autodestruir, uma vez que a crise é crônica e profunda. Na sequência trazemos a tese defendida por Maia Filho e colaboradores (Ibidem):

É importante, no entanto, distinguir didaticamente, embora na prática elas se encontrem estreitamente associadas, entre as crises conjunturais ou colapsos parciais das crises gerais ou estruturais que atingem os princípios organizativos do sistema social e conduzem à transformação desta sociedade. As crises parciais estão associadas aos ciclos econômicos e elas são as faces mais visíveis do sistema capitalista de produção: elas envolvem surtos de crescimento e prosperidade aparentemente ilimitados acompanhados de declínio da atividade econômica e de “queima” de capital. Já as crises do segundo tipo resultam naquilo que MÉSZÁROS (2002) denominou de “ativação dos limites absolutos do capital”, em que os limites intrínsecos ou absolutos do sistema foram atingidos e não podem ser transcendidos sem que seus pressupostos básicos sejam transformados e, portanto, que seu modo de funcionamento e controle seja qualitativamente alterado (MAIA FILHO e colaboradores, 2004, p. 64).

Em sua obra “Além do Capital: rumo a uma teoria da transição”, ao falar do processo das crises cíclicas à crise estrutural, Mészáros (2011, p. 795-796) menciona que “*crise do capital que experimentamos hoje é fundamentalmente uma crise estrutural. [...] A última coisa que o capital poderia desejar seria uma superação permanente de todas as crises, mesmo que seus ideólogos e propagandistas frequentemente sonhem com isso.*” Para tratar do diferencial dessa atual crise, o autor menciona quatro aspectos que caracterizam a “novidade histórica da crise de hoje”:

1. seu *caráter é universal*, em lugar restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular da produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, como sua gama específica de habilidades e graus de produtividade, etc.);
2. seu *alcance é verdadeiramente global* (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises do passado);
3. sua *escala de tempo é extensa, contínua* – se preferir, *permanente* – em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital;
4. em contraste com as erupções e colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu *modo de desdobramento poderia ser chamado de rastejante*, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro; isto é, quando a complexa maquinaria

agora ativamente engajada na “administração da crise” e no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua força.

É diante dessa crise sem precedentes do capital que situamos a atual crise enfrentada pela educação, no Brasil e no mundo, que se encontra tão fortemente condicionada aos desígnios do capitalismo, através das diretivas dos organismos internacionais a seu serviço. De acordo com Maia Filho e colaboradores (2004), a tese de Mészáros nos coloca na mesma direção da crise do emprego e suas consequências no que toca o processo de inserção dos jovens no mundo do trabalho. A ideia do dualismo estrutural que configura a crise no Ensino Médio é um reflexo desse contexto que aponta a necessidade de qualificação das forças produtivas para responder as demandas do mercado de trabalho, uma vez que deve sempre adequar-se às necessidades de reprodução do próprio capital. O discurso da empregabilidade, que ganha evidência especialmente a partir dos anos de 1990, demonstra, na verdade, que o capital humano e as forças produtivas devem sempre responder às exigências do mundo do trabalho. E os autores afirmam:

Se a tese de Mészáros está correta, o debate sobre a crise do emprego e suas consequências para a inserção dos jovens no mundo do trabalho tem que ser referendado em termos da própria crise do capital. A proximidade dessa discussão com a Reforma do Ensino Médio justifica-se porque, em tese, no discurso governamental, a Reforma é colocada como a resposta necessária às modificações que vêm ocorrendo na base produtiva da sociedade e no mercado de trabalho. Diante destas mudanças, são exigidas novas qualificação do trabalhador, de modo a garantir à força de trabalho uma constante "empregabilidade". Nesta perspectiva passa-se a creditar à educação um papel central na reconversão tecnológica, na melhoria do capital humano e na equalização social (MAIA FILHO e colaboradores, 2004, p. 64).

Sobre o conceito de “empregabilidade”, Maia Filho e colaboradores (Ibidem) afirmam que ele ganhou grande visibilidade a partir da ascensão das ideias neoliberais que se tornaram hegemônicas no país a partir dos anos 1990, última década do século XX. Os pesquisadores insistem que *“neste contexto, cabe ao próprio trabalhador investir, de forma permanente, na sua formação para o trabalho, de modo a garantir sua constante empregabilidade, tendo em vista que o mundo da produção está passando por mudanças igualmente constantes e cabe ao trabalhador se preparar e se adaptar a estas mudanças”* (p. 64). Nisso se pode perceber que algumas políticas empregadas pelo governo brasileiro nos últimos anos, como o PRONATEC, respondem exatamente a essa demanda de empregabilidade imposta pelo capital. O PRONATEC foi implementado em 2011 pela Lei nº 12.513, com a finalidade de ampliar a

oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

O discurso da empregabilidade, tão em voga no nosso tempo, responde aos anseios da teoria do capital humano, assolando ainda mais a crise em torno desemprego. Dentro dessa lógica, o “estar empregável” torna-se sinônimo de obtenção das condições mínimas exigidas pelo mercado de trabalho. Aqueles que não se adequam a essa lógica, acabam excluídos de quaisquer oportunidades. A qualificação profissional se associa, também, à falaciosa ideia de ascensão social, visto que a educação passa a assumir um caráter salvacionista, tornando a ferramenta através da qual todos os problemas sociais serão resolvidos. É nesse sentido que o capital procura identificar os grandes anseios da população trabalhadora e passa a adotar estratégias que diminuam ou minimizem seu senso de revolta frente a sua própria condição de classe explorada.

Dentro da lógica do capital, a tese que passa a dominar a consciência popular é esta: quem estuda prospera, quem se qualifica acompanha as tendências do mundo contemporâneo; aqueles que não conseguem atingir esses patamares, estão fadados ao fracasso, ficando para trás de todas as possibilidades oferecidas pelo capitalismo contemporâneo. Com isso crescem o individualismo e o desejo de prosperar, custe o que custar. Nessa lógica, estrategicamente recai sobre o próprio trabalhador a responsabilidade pela sua condição de explorado, tornando o capital o mocinho da história, uma vez que ele oferece as oportunidades, mas nem todas as pessoas aproveitam. Aqueles que não o acompanham ficam fadados a permanecer à margem da história e à margem dos seus próprios direitos. É justamente esse pensamento que fundamenta o poder ideológico do capital, fazendo o pobre acreditar ser ele mesmo responsável por sua condição de marginalidade e de pobreza. A esse respeito, ao refletir sobre “a crise do capital e a relação com a educação brasileira”, Rafael, Ribeiro e Segundo (2016) destacam justamente isso:

Outro destaque é também a presença do capital humano ainda nos dias atuais, porque a sociedade também culpa o indivíduo pela sua não inserção exitosa no mercado de trabalho, instigando-o a competitividade, é preciso provar o tempo todo não apenas que somos bons, mas que somos melhores que os outros. O capital humano tão presente no modelo de produção fordista agora cede espaço para a empregabilidade (RAFAEL; RIBEIRO; SEGUNDO, 2016, p. 377).

Ao citar Freres (2008, p. 62), os autores ainda afirmam que a origem da ideia de empregabilidade está relacionada à problemática do emprego/desemprego, *“constituindo-se como uma categoria muito utilizada no mercado de trabalho e nos meios educacionais. Sua lógica, refere-se à responsabilização do indivíduo por um problema que é gerado na*

materialidade das relações sociais que subordina o trabalho e as atividades humanas dele decorrentes ao jugo do capital.” (Citada por RAFAEL; RIBEIRO; SEGUNDO, 2016, p. 377).

Quando Maia Filho e colaboradores (2004) sinalizam que a reforma no Ensino Médio responde a uma crise mais ampla na própria educação, destacam, também, que essa crise está associada à lógica do próprio capital que passa a demandar um novo contingente de massa trabalhadora para atender as suas necessidades dentro do novo processo produtivo no contexto da crise em que se situa. Os autores afirmam:

A Reforma do Ensino Médio responde a uma crise mais ampla da educação, no Brasil e no mundo, que se acentuou da década de noventa aos dias de hoje, portanto ela se situa dentro de uma reforma mais geral do próprio sistema educacional. Estas reformas na educação, por sua vez, estão intimamente associadas a uma crise sem precedentes na organização econômica do sistema do capital atualmente vigente, com extensas implicações sobre o mundo do trabalho, a organização da sociedade e sobre a formação do trabalhador (MAIA FILHO e colaboradores, 2004, p. 22).

Nessa lógica, *“a crise econômica tem sido usada como a justificativa mais forte para a inserção, no espaço educacional, de uma perspectiva cada vez mais gerencialista e economicista da escola”* (Idem, p. 23). Daí entendemos a atual urgência empreendida pelo governo brasileiro no que toca à efetivação da reforma no Ensino Médio. O movimento gerado em torno à aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular responde exatamente a esses anseios, uma vez que o currículo é a ferramenta através da qual um modelo de indivíduo a ser formado responde a uma demanda da sociedade que a educação deve efetivar. É nessa perspectiva que insistimos na afirmação de Krawczyk (2011, p. 757), ao demonstrar que *“o currículo do ensino médio sempre foi um campo de disputa entre diferentes projetos sociais”* e, por isso, se torna, também, palco de acirradas lutas ideológicas.

Dentro dessa compreensão, os grandes protagonistas da reforma educacional brasileira passam a ser o currículo, o financiamento e a gestão do ensino, garantindo as balizas da política de controle do Estado, porém, sob a guia dos organismos internacionais que financiam as políticas educacionais adotadas. Pelo currículo se garante a formação/formatação dos indivíduos segundo interesses pré-definidos pelo capital; pelo financiamento garante-se a histórica parceria governamental com os credores do mercado internacional; pela gestão garante-se as políticas de controle e gerenciamento do capital. Desse modo, torna-se possível que os processos educativos caminhem segundo seus interesses do capital, influenciando a formação docente, os processos de avaliação e os mecanismos de gestão, adequando-os aos interesses dos mercados internacionais. É nesse sentido que as discussões em torno aos fundos públicos (financiamento e gestão) ganham destaque, uma vez que as políticas educacionais

estão diretamente relacionadas aos direcionamentos das políticas econômicas, conforme Maia Filho e colaboradores (2004) expõem:

De fato, a preocupação com o financiamento e a gestão do ensino deixou de ser subsidiária no pensamento e nas discussões dos educadores para se tornar em preocupação central, no objeto mesmo a ser decifrado sob pena mesma deste processo, em tese, entrar em falência e não subsistir. Em termos das categorias mais amplas, uma primeira discussão sobre o financiamento e a gestão educacional se deu em torno de uma discussão crítica acerca dos fundos públicos, *locus* privilegiado das decisões econômicas na perspectiva de alguns teóricos (MAIA FILHO e colaboradores, 2004, p. 23).

A reflexão sobre educação brasileira no contexto da crise do capital é um convite a desvendarmos as artimanhas ideológicas utilizadas pelo capitalismo para manter-se como sistema econômico hegemônico. A dialética marxista possibilita-nos elementos para uma leitura crítica da realidade, reconhecendo os caminhos que ainda possibilitam ao capitalismo manter a classe trabalhadora na condição de classe subjugada. Sem dúvida, a educação é hoje a ferramenta por excelência por ele utilizada para difusão de sua ideologia de dominação. Sobre isso, como sabemos, com o crescente processo de globalização dos mercados internacionais e de crescimento dos organismos multilaterais, especialmente a partir dos anos e 1990, a educação assume papel de destaque sob a guia do capital. Neste novo cenário os conceitos de fetichismo de mercadoria e de mercantilização do ensino ganham novo alento.

A categoria “fetichismo da mercadoria” foi cunhada por Marx, em *O Capital*, designando as nuances que as mercadorias possuem dentro do sistema capitalista, especialmente no sentido de ocultar as relações sociais de exploração do trabalho existentes. Na sua compreensão, a mercadoria

“[...] é, antes de mais nada, um objeto, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for sua natureza, a origem delas. [...] Não importa a maneira como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, objeto de consumo, ou indiretamente, como meio de produção (MARX, 2006, p. 57)”.

Marx entende que, sob o ponto de vista da teoria do valor, o cerne dessas relações encontra-se na obtenção de lucro por parte dos donos dos meios de produção. Nessa compreensão, além do valor de uso, que há em qualquer produto, existe também o valor de troca. O valor de uso consiste na utilidade ou propriedade material que um determinado produto possui no sentido de satisfazer as necessidades humanas. Já o valor de troca diz respeito a uma relação quantitativa de troca de valores que se pode abstrair de um material ou produto.

De acordo com essa visão, Marx compreende que *“a essência da mercadoria se situa na dupla relação valor-de-uso e valor-de-troca intrínseca ao mundo do trabalho”* (BERNARDELLI, 2010, p. 15). Assim sendo, o valor de uso traz como princípio elementar a utilização ou o consumo, constituindo o conteúdo material da riqueza. O valor de troca é a propriedade que a mercadoria possui de servir como objeto de troca com outra mercadoria. Desse modo, entende-se que *“valor de uso e valor de troca são duas propriedades contrárias que caracterizam uma coisa como mercadoria e não como coisa enquanto tal.”* (Ibidem)

A crítica de Marx em torno à fetichização da mercadoria se dá quando há predominância do valor de troca sobre o valor de uso, isto é, justamente onde se dá a exploração do trabalho e a obtenção do lucro por parte do capitalista, uma vez que promove o trabalho alienado, gerando a mais valia também sobre o produto. É justamente a esse processo que Marx nomeia como *“fetichismo”*. De acordo com ele, *“o fetichismo do mundo das mercadorias decorre do caráter social próprio do trabalho que produz a mercadoria”* (MARX, 2006, p. 92).

Nessa compreensão, a mercadoria deixa de ser vista e compreendida como fruto do trabalho humano para satisfação de suas necessidades vitais para tornar-se instrumento de geração de lucro. Quanto mais algo possui a possibilidade de gerar riqueza sobre si, melhor para o capital; afinal de contas, a ideia de fetichismo da mercadoria está justamente na potencialidade de torná-la comerciável e, conseqüentemente, geradora de lucro. É nessa perspectiva que Marx (2002) diz que a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta com a desvalorização do mundo dos homens, uma vez que o trabalho alienado converte o trabalhador em mercadoria, como se pode ver:

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadoria; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens (MARX, 2002, p. 111).

É nesse ponto da nossa reflexão, que nos situamos diante da supervalorização da mercadoria como valor de troca e de coisificação do trabalho humano, que trazemos, também, o processo de mercantilização do ensino, no qual a educação se torna objeto de acirradas disputas mercadológicas. Nessa perspectiva, vale a pena resgatarmos e refletirmos acerca da função social da escola. Em tese, *“o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”* (SAVIANI, 2013, p. 13).

Nesse sentido, a escola tem o papel fundamental de garantir a socialização do conjunto de conhecimentos e saberes que permitiram a humanidade chegar ao seu atual estado de desenvolvimento. Dito de outra forma, a prática educativa deve contribuir com o próprio processo de hominização e de humanização do ser humano, possibilitando-lhe continuar o seu processo evolutivo, atuando de forma crítica e proativa na construção da sociedade.

Sob a dominação do capitalismo ocorre uma inversão de valores e uma verdadeira cisão dentro do processo educativo. A educação sob lógica do capital provoca um verdadeiro processo de alienação nos indivíduos, moldando-os de acordo com sua perspectiva. Dentro da compreensão por ele apregoada ocorre um verdadeiro desvirtuamento da compreensão de trabalho desde sua raiz ontológica, retirando do ser humano a sua condição de “ser”, para coisificá-lo e torna-lo, também, uma mercadoria, que nada mais tem a vender que sua força de trabalho. Desse modo, os processos educativos passam a estar diretamente relacionados e condicionados aos processos produtivos. Nisso se configura uma educação construída sob os moldes do capital, conforme Rafael, Ribeiro e Segundo (2016) nos apresentam:

A educação nos moldes do capital atende aos anseios da produção e do consumo, conseqüentemente, a formação nesses moldes tende a reproduzir os interesses capitalistas na relação professor-aluno, todavia, o que resguardamos é uma formação que vai contra essa concepção, embasada criticamente e que desenvolva uma prática que leve ao desenvolvimento da criticidade nos educandos. [...] Romper com a lógica do capital na área da educação equivale a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente; é romper com a estrutura de naturalização das desigualdades e com o discurso da meritocracia (RAFAEL; RIBEIRO; SEGUNDO, 2016, p. 383).

O fenômeno da mercantilização do ensino é, talvez, uma das marcas mais contundentes do capitalismo contemporâneo. Sob essa lógica, a educação passa de bem historicamente construído pela humanidade à moeda de compra e venda; uma das mercadorias mais rentáveis dentro da nova ordem do capital. A esse respeito, em seu estudo “A mercantilização do ensino na agenda do capital e as estratégias de marketing utilizadas na venda da mercadoria-ensino”, Machado (2004) demonstra que, a internacionalização dos mercados internacionais e a onda de privatização vivenciada pelo Brasil a partir dos anos e 1990, agudizaram ainda mais as contribuições do neoliberalismo no processo de mercantilização do ensino. Com isso, cresceram as interferências do Banco Mundial como corroborador das políticas privatizantes, especialmente pela utilização das estratégias de marketing na promoção e na venda da mercadoria-ensino. A esse respeito, a autora reflete:

Com a agudização da crise do capital, este busca, incessantemente, adotar saídas das mais diversas para retomar seu crescimento. Assim, a educação foi e está sendo

tomada como um de seus alvos principais, ao se dar um tratamento mercantil e a tudo que se refere ao ensino, coisificando o saber e atribuindo-lhe um caráter de pura mercadoria. Nesse sentido, em meio à crise do capital, a profusão da mercantilização do ensino assume um caráter oportuno para gerar lucros e garantir um novo mercado, já anunciado pela imprensa como um dos mais rentáveis (MACHADO, 2004, p. 142).

Não obstante as investidas do capitalismo no universo educacional, inicialmente com mais força na educação superior, hoje, vemos, também, o crescimento assustador das redes de ensino privado também na educação básica. No que toca a educação pública, essas investidas ficam a cargo de instituições como o Banco Mundial, garantindo que as políticas educacionais brasileiras caminhem segundo os moldes de gerenciamento próprios do capitalismo. De acordo com Jimenez (2001, p. 93), *“os arautos dessa visão fazem a apologia do mercado como legítimo e benfazejo, regulador de relações e processos sociais como força capaz de impulsionar o desenvolvimento com liberdade e responsabilidade, levando a que vençam os mais hábeis, mais fortes e mais competentes.”*

A partir disso, percebemos que a ideia de um Estado Mínimo, tão defendida pelo neoliberalismo, revela a compreensão de que o Estado, como setor público, é o grande responsável pela crise do capital por sua ineficiência na gestão dos recursos públicos. Desse modo, *“o mercado privado é entendido como sinônimo de eficiência e qualidade na produção de bens e na prestação de serviços”* (MACHADO, 2004, p. 143). É justamente com essa lógica que o mercado passa a direcionar o âmbito da organização social e das forças produtivas, condicionando os diferentes aspectos da vida social segundo seus interesses.

Na compreensão de Machado (2004), ao submeter-se à política de investimentos do Banco Mundial o país deve obedecer ao seu assessoramento, como meio de evitar que os recursos sejam mal aplicados. Conforme a autora, os investimentos vão desde os aspectos pedagógicos aos de cunho administrativo e financeiro. Com isso, o Banco é composto prioritariamente por economicistas e não por educadores. Daí se explica a política de efficientismo que demarca a pedagogia das competências. É nesse sentido que *“o Banco vem a contribuir de forma significativa para a mercantilização do ensino, uma vez que reforça a necessidade de investimento no setor privado”* (p. 150). Por isso Coraggio afirma:

Em consequência, não seria de estranhar que sua proposta básica para o sistema educativo consista em (até onde for possível) deixar a atividade educacional a mercê do mercado e da concorrência para que a interação entre consumidores e fornecedores de serviços educacionais defina a quantidade de educação, seus conteúdos e pedagogias, suas formas de estruturação em que áreas e a que preços devem ser oferecidas (CORAGGIO, 1998, p. 103).

Daí entendemos com maior clareza o que Marx quis dizer quando afirmou que, *“para o capitalista, o meio mais útil de aplicação do capital é aquele que, com mesmo grau de segurança, lhe proporciona o maior lucro”* (2001, p. 84). Se a educação é um espaço de geração de lucros desmedidos, é o palco ideal para o capital continuar desenvolvendo sua ideologia de dominação. É nesse sentido que *“a educação se configura como o grande alvo do mercado que, sob forma impiedosa, arrebatava mentes juvenis supostamente maduras a condição de marionetes prontas para o consumo.”* (MACHADO, 2004, p. 157). Isso já nos mostra porque o Ensino Médio historicamente tem se tornado palco de disputadas ideológicas tão acirradas no Brasil.

4.3 A restauração da crítica ontológica, a centralidade do trabalho e suas implicações à formação no Ensino Médio

Para uma justa compreensão acerca do complexo da educação no contexto da fetichização da mercadoria e da mercantilização do ensino, torna-se importante entendermos os impactos do capitalismo sobre o fenômeno educacional, especialmente no que toca suas influências sobre a educação no Ensino Médio. Como já temos refletido, sem dúvida é a etapa da educação básica que mais sofre os impactos da lógica produtivista do capital. A dicotomia entre o ensino propedêutico e profissionalizante é a marca histórica do antagonismo social que demarca a luta de classes e condiciona as forças produtivas de acordo com as necessidades do mercado de trabalho.

Os fundamentos que dão sustentação às ideias de profissionalização, de empregabilidade, da pedagogia das competências, da sociedade do conhecimento e da informação, e da teoria do capital humano, estão fundados no próprio capital, uma vez que se constrói segundo a lógica da competitividade, da geração de resultados e da produção de lucro. Para o capitalismo moderno, o cidadão exemplar é aquele que se adequa às tendências de consumo e produtividade. Aqueles que não acompanham esse processo estão fadados ao fracasso, portanto, não tem utilidade dentro da configuração econômica que viabiliza o capital. Dentro dessa ótica pragmática de produção-consumo, o dito popular ganha nova conotação sob crítica do sociólogo uruguaio Eduardo Galeano, demonstrando o novo imperativo social: *“diga-me quanto consumes e te direi quanto vales”*³⁰.

³⁰ GALEANO, Eduardo. **El império del consumo**. El Grano de Arena, nº 379, 15 de enero de 2007. Disponível em: < <http://www.archive.attac.org/attacinfoes/attacinfo379.pdf> >. Acesso em 20 jul 2018.

Pensar a educação no Ensino Médio sob a perspectiva histórico-dialética significa desmistificar todo o poder ideológico que as políticas reformistas adotadas pelo governo brasileiro trazem consigo. De acordo com Kuenzer (2015, p. 15), sob o patrocínio dos bancos e organismos internacionais a serviço do capital, a atual reforma no Ensino Médio iniciada nos 1990 reforça o discurso da profissionalização tecnicista a partir dos *“cursos aligeirados de formação profissional, que supostamente melhorarão as condições de empregabilidade”*. Entretanto, afirma a autora, *“constituem em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência”*. A crítica de Frigotto (2015) reforça justamente o consequente processo de exclusão do dito mercado de trabalho, uma vez que, sob a lógica do capital, só há lugar para os “competentes”:

O capital já não necessita de toda a força de trabalho e já não há lugar para a estabilidade do trabalhador. Há apenas lugar 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 (FRIGOTTO, 2015, p. 220).

Frente a esse cenário, o método dialético de Marx, como estratégia de pesquisa que favorece uma análise crítica da realidade, provoca-nos a retomarmos os grandes fundamentos da tradição marxista, forjando caminhos e possibilidade para uma verdadeira prática emancipatória; o que sabemos ser, em grande parte, inviável dentro da lógica do capital.

De acordo com o método marxista, a produção da existência se dá de forma material, ou seja, a realidade existe independente do querer do homem, da sua subjetividade ou de qualquer força metafísica. Assim, compreendemos que a construção da humanidade se dá a partir da interação estabelecida entre ser humano e o meio social. Desse modo, para Marx (SAVIANI, 2015), a realidade é histórica, porque não progride de forma linear e se transforma com o passar do tempo e essas diferenças podem ser observadas de acordo com a dinamicidade da história. Ela é dialética porque ao mesmo tempo em que o indivíduo interfere no meio, pela sua força de trabalho, para mudar a sua existência, esse meio também interfere nele e no seu processo de desenvolvimento. Por isso o método marxista, como método de análise da realidade, é chamado de materialismo histórico-dialético.

Como já pontuamos em alguns momentos do nosso estudo, Marx (2014) aplica essa dialética para analisar as relações de produção na sociedade. Segundo ele, existe uma luta de classes que demarca o modo como se dá a organização social. Essa luta é travada a partir do

relacionamento entre duas classes sociais principais: os donos dos meios de produção e aqueles que a eles se submetem, vendendo sua força de trabalho, a burguesia e o proletariado. Na compreensão de Marx o processo de alienação sofrido pelo trabalhador ocorre dentro dessa relação de produção, isto é, quando os atos de uma pessoa passam a ser governados por outros segunda a lógica da exploração econômica, de modo que o trabalhador produz com sua força de trabalho e o dono do meio de produção é quem usufrui dos frutos deste trabalho.

Para definir isso, Marx cunhou o conceito de “mais valia”, que caracteriza a disparidade entre o salário pago e o valor agregado ao bem produzido (excedente), o que denominamos lucro, que é a base do sistema capitalista. Nesse sentido, cabe ao trabalhador apenas usufruir do fruto do seu trabalho, o salário, para garantir a sua sobrevivência, sendo impossibilitado de participar dos benefícios da sua própria produção; tornando-se, portanto, um trabalhador alienado, que produz para satisfazer as necessidades do mercado. O trabalho alienado passa a ser marcado pela exploração do trabalhador, pela rotinização das atividades laborais, pelo desprazer e pelo embrutecimento do trabalhador. É exatamente essa realidade de alienação que Marx (2004) expressa nos seus Manuscritos Econômico-filosóficos (Primeiro Manuscrito, XXIII):

Primeiramente, o trabalho alienado se apresenta como algo externo ao trabalhador, algo que não faz parte de sua personalidade. Assim, o trabalhador não se realiza em seu trabalho, mas nega-se a si mesmo. Permanece no local de trabalho com uma sensação de sofrimento em vez de bem-estar, com um sentimento de bloqueio de suas energias físicas e mentais que provocam cansaço físico e depressão. Nessa situação, o trabalhador só se sente feliz em seus dias de folga enquanto no trabalho permanece aborrecido. Seu trabalho não é voluntário, mas imposto e forçado. O caráter alienado desse trabalho é facilmente atestado pelo fato de ser evitado como uma praga, desde que não haja a imposição de cumpri-lo. Afinal, o trabalho alienado é um trabalho de sacrifício, de mortificação. É um trabalho que não pertence ao trabalhador, mas, sim, à outra pessoa que dirige a produção (MARX, 2004, p. 82-83).

Compreendemos, assim, como se dá esse processo de alienação, mostrando que o trabalho alienado acaba se tornando algo externo e não pertencente ao trabalhador, portanto, não constitui parte do seu ser. Para a sociedade do capital, o valor está concentrado no resultado da produção e na sua realização como mercadoria. Nesse sentido, o trabalhador só possui valor na sua condição de máquina produtiva, ou seja, enquanto tem capacidade de produzir e gerar lucro; fora disso, não é alguém a ser considerado, senão apenas um consumidor. É nessa concepção que a teoria do capital humano encontra sua sustentação e o seu fundamento. De fato, se o trabalhador se torna uma mercadoria, ele não é um capital, mas um meio de produção comprado pelo capital. É diante dessa realidade que a compreensão de trabalho resgatada no

marxismo procura superar esse desvirtuamento provocado pelo capitalismo, resgatando a ideia de trabalho como princípio ontologicamente vital que constitui o ser humano. Nessa perspectiva Marx (1983) destaca:

O trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1983, p. 149).

Essa compreensão nos ajuda a entender que, no pensamento de Marx (1983), o trabalho é categoria fundante. Significa compreender que constitui a manifestação da força objetiva do homem, isto é, é sua forma de intervenção no mundo e instrumento para o seu próprio desenvolvimento, que torna possível o seu processo de hominização e de humanização. Dentro da ótica marxista, a noção de objetividade implica a visão de totalidade e da história, uma vez que caracteriza o homem em si, como sujeito histórico, que se insere na concretude da sua própria existência, modificando o mundo a sua volta e modificando-se a si mesmo. Em outras palavras, podemos dizer que a objetividade constitui sua forma de ser e estar no mundo; e o trabalho é o meio através do qual ele estabelece essa relação com a realidade objetiva. Tonet (2010) afirma-nos que o trabalho é o ato ontológico fundamental do ser social, conforme apresentamos:

Para Marx, o trabalho é o ato ontológico fundamental do ser social. Isso porque o trabalho contém em si os elementos que fazem dele a mediação responsável pelo salto ontológico do ser natural para o ser social. Ele, porém, deixa claro que isso se refere ao trabalho enquanto criador de valores-de-uso e não de valores-de-troca. Naquele sentido, portanto, o trabalho é uma determinação ineliminável do ser social, pois é através dele que o homem realiza o seu intercâmbio com a natureza (TONET, 2007, p. 10-11).

Numa compreensão marxiana da realidade, a “ontologia” se situa como uma das categorias centrais do seu pensamento. Desde essa perspectiva, a ontologia diz respeito ao estudo do ser e de seus fundamentos, abarcando o conjunto das determinações objetivas que constituem o ser natural e o ser social. A esse respeito, Tonet (2013, p.12) esclarece, afirmando que

(...) a ontologia é o estudo do ser, isto é, a apreensão das determinações mais gerais e essenciais daquilo que existe. A ontologia pode ter um caráter geral, quando se refere a

todo e qualquer existente ou um caráter particular, quando diz respeito a uma esfera determinada do ser, como, por exemplo, o ser natural ou o ser social.

Nessa compreensão, o trabalho assume um lugar privilegiado, uma vez que constitui o fundamento da ontologia do ser social e garante o processo de interação do ser humano com a objetividade da história. Sobre isso Marx (2004) afirma:

Um ser objetivo age objetivamente, e não agiria objetivamente se a objetividade não fizesse parte de seu ser essencial. Um ser não-objetivo é um não ser. Suponhamos um ser que não seja objeto por si mesmo nem tenha objeto. Em primeiro lugar, um ser assim não seria o único ser; nenhum outro existiria fora dele, e ele estaria sozinho e solitário. Pois, desde que existam objetos fora de mim, logo que eu não esteja só, sou um outro, uma outra realidade com relação ao objeto exterior a mim (MARX, 2004, p. 126-127).

Ao afirmar que “um ser não-objetivo é um não ser”, Marx apresenta-nos o quanto a objetividade é intrínseca à existência humana, isto é, o homem só pode afirmar-se homem estando em relação a outros homens e em relação ao meio onde se situa. Na qualidade de ser histórico, encontra-se em pleno processo de evolução de si mesmo. Por isso, busca sua realização e sua “autotranscedência” (Ibidem, p. 128). Para ele, o trabalho é fundamental, pois, é através dele que, historicamente, o homem se constrói e se autorrealiza como indivíduo. Para Marx (2004):

O homem, como ser sensível objetivo, é um ser padecedor/sofredor, e como sente seu sofrimento, um ser apaixonado. A paixão é o esforço das faculdades do homem para atingirem seu objetivo [...]. Contudo, o homem não é apenas um ser natural; ele é um ser natural humano[...]. E como tudo o que é natural tem de ter uma origem, o homem tem então seu processo de gênese, a História, que é para ele, entretanto, um processo consciente e, portanto, conscientemente auto transcendente (MARX, 2004, p. 128).

A crítica de Marx ao modelo capitalista dá-se, especialmente, por ele tornar o trabalho não como um meio de realização do homem, mas o instrumento gerador de uma sociedade de classes e um mecanismo de exploração e alienação da classe trabalhadora. Essa realidade nega ao homem a possibilidade do usufruto dos resultados e benesses de sua própria força produtiva, gerando, assim, o estranhamento e a sensação de não-pertença àquilo que, para ele, deveria constituir sua própria objetividade, sua realidade de ser “conscientemente autotranscedente”. Vale dizer que, como “antimetafísico” (DUARTE; SAVIANI, 2015), para Marx, essa realidade de autotranscedência e realização deve se dar não no campo das abstrações, mas, na própria materialidade da história.

Ao definir o homem como um “ser padecedor/sofredor”, Marx refere-se à sua historicidade objetiva e à sensação de incompletude que ele traz consigo, que, a priori, é vital no seu próprio processo de desenvolvimento, por tirá-lo da estagnação e colocá-lo em movimento. Entretanto, sua condição de “ser sofredor” é, negativamente, agravada pela própria realidade de alienação à qual é sujeito, uma vez que lhe é negada a possibilidade de, pelo trabalho, desenvolver suas potencialidades de realização como espécie, como ser genérico.

Se o trabalho é a manifestação mais acabada da força objetiva do homem, sua forma privilegiada de intervenção no mundo e o caminho para o seu próprio desenvolvimento e humanização, é por ele que se busca superar essa sensação de incompletude e de necessidade. Aqui entra o papel fundamental da educação, que contribui para viabilizar a mediação do ser humano para acessar a cultura e os conhecimentos historicamente acumulados, permitindo a continuidade do processo evolutivo da espécie. A afirmativa de Marx (2004), caracterizando o homem como um ser que sofre, faz-nos lembrar semelhante relação feita por Madalena Freire (2014) ao também definir os indivíduos como seres que lidam com o sofrimento e com a dor da falta, ou melhor, com a angústia gerada pela sua sensação de incompletude. A autora ilustra essa realidade explicitando o papel da educação e do professor no processo de formação dos sujeitos. Para tanto, ela define o educador como aquele que “educa-a-dor”.

O educador educa-a-dor da falta. Educa a fome do desejo. O educador educa a dor da falta cognitiva e afetiva para a construção do prazer. É da falta que nasce o desejo. Educa a aflição da tensão, da angústia de desejar. Educa a fome do desejo. Para (re) acender o (re) conhecimento de desejos, sonhos de vida – esperança que nasce da apropriação do próprio pensamento – na prática pedagógica é necessário a presença instrumentalizadora de um educador [...]. É na fala do educador, no ensinar, na expressão de seu desejo, casado com o desejo do que foi lido, compreendido pelo educando que ele tece seu ensinar. O ato de ensinar, aprender, construir conhecimento é movido pelo desejo e pela paixão (FREIRE, 2004, p. 31).

Ao trazermos a premissa do trabalho como categoria fundante e como processo de realização do ser humano, apontamos, também, as possibilidades para um caminho que parte da restauração da crítica ontológica à prática emancipatória. Com isso, apontamos a atualidade do pensamento de Marx, que é um permanente convite para enxergarmos a realidade desde o ponto de vista da classe trabalhadora, não somente sob a ótica da burguesia e dos aparelhos históricos que estão a seu serviço. Resgatando os fundamentos do pensamento marxista, apontamos a necessidade de superarmos o capitalismo e construirmos uma nova ordem social, na qual a educação não atue como uma ferramenta de legitimação das classes dominantes e de suas estruturas de exclusão.

Como temos refletido ao longo do nosso estudo, que tem o Ensino Médio e a questão do trabalho como categorias centrais, torna-se fundamental reconhecermos as investidas do capitalismo sobre as políticas educacionais, uma vez que reforça os princípios da sociedade tecnocrática sobre a formação dos indivíduos. Por ser etapa de transição entre a educação básica, o ensino superior e o mercado de trabalho, o Ensino Médio torna-se, por excelência, palco de acirradas disputas ideológicas e objetivas, visto que a escola é real e seus efeitos também. A dicotomia entre a formação propedêutica e profissionalizante é a marca histórica do dualismo estrutural que constitui esse estágio da vida escolar.

É justamente essa percepção que o estudo nos ajudou a construir, uma vez que é na perspectiva da sociedade tecnocrática que estão enraizadas a sociedade do conhecimento, da informação, da gestão, da tecnologia e, claro, a sociedade produtivista. Atrelada à perspectiva da racionalidade produtiva e nos moldes de gerenciamento e controle em prol do capital, articula tecnologia e burocracia, garantindo o atual modo de produção em um novo modo de regulação, conseqüentemente, em um novo modo de relacionar trabalho e conhecimento. Nisso concluímos que, no que toca o âmbito da educação, ciência e tecnologia são os grandes instrumentos através dos quais a noção de sociedade tecnocrática ou sociedade do conhecimento ganham materialidade, uma vez que passam a compor os modelos de gestão e de organização curricular nos sistemas de ensino e de aprendizagem.

Desde essa perspectiva, quando analisamos a configuração do Ensino Médio no Brasil, vemos claramente que a relação entre ciência e tecnologia nada mais faz do que referendar um modelo educacional ainda atrelado ao dualismo estrutural, uma vez que ainda se pauta na ideia de instrumentalização dos indivíduos conforme as demandas e necessidades do mercado de trabalho. Baseado na estreita relação que se estabelece entre trabalho, ciência e tecnologia, vemos o claro fortalecimento, também, do fenômeno do desemprego estrutural, uma vez que nem todos os indivíduos respondem igualmente e tais demandas elencadas pelo mercado de trabalho. Em outras palavras, aqueles que não se profissionalizam e não acompanham essas tendências são considerados desqualificados, logo, sem condição de atender às exigências do mercado, o que alimenta também os índices de desemprego.

Como já temos dito, a divisão de classes mostra-se claramente definida nos processos educativos, sendo que, em sua maioria, aos filhos da classe trabalhadora é ofertada uma educação precária e, por vezes, de caráter profissionalizante, de curta duração e com menos custos para o Estado, sendo claramente destinados a suprir as demandas do mercado de trabalho de baixa qualificação. Aos filhos das classes abastadas são ofertadas outras oportunidades, de

caráter amplo e propedêutico, de modo que possam dar continuidade ao “legado” de seus antepassados e se formem como classe dirigente, confirmando o *status quo* e a ordem naturalizada pelo capital. Daí entendemos a crítica de Marx e Engels (2002) a essa realidade:

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante (MARX; ENGELS, 2002, p. 48).

Uma compreensão marxista de educação coloca-nos com um olhar mais crítico e aguçado diante de discursos ideológicos que trazem consigo propostas de governabilidade neoliberal, travestidas de uma falsa política social. Isso nos alerta para o fato de que nossa sociedade foi historicamente moldada pela força ideológica daqueles que exercem o poder de dominação sobre os dominados. Significa dizer que, conforme o materialismo histórico-dialético nos esclarece, é impossível compreender a origem e a função da ideologia sem relacioná-la à luta de classes, uma vez que ela objetiva a manutenção e a conservação das estruturas sociais de dominação dos detentores do poder econômico sobre os trabalhadores. É nesse sentido que Chauí (1980, p. 33) ajuda a refletir:

Em termos do materialismo histórico e dialético, é impossível compreender a origem e a função da ideologia sem compreender a luta de classes, pois a ideologia é um dos instrumentos da dominação de classe e uma das formas da luta de classes. A ideologia é um dos meios usados pelos dominantes para exercer a dominação, fazendo com que esta não seja percebida como tal pelos dominados.

Se o Ensino Médio representa a conclusão da educação básica e a porta de entrada para a educação superior e o mercado de trabalho mais qualificado, é, também, a etapa que lida com o sujeito adolescente e jovem que se encontra em fase de autoafirmação como indivíduo a ser inserido na sociedade. Por isso, a escola tem o desafio de articular conhecimentos, subjetividades, princípios morais e éticos, visões de mundo e todas as implicações que envolvem a construção dos sujeitos em sociedade.

Isso demonstra que a educação tem o papel ético-social de contribuir para que esse indivíduo se desenvolva nas suas múltiplas possibilidades; de alguém que pode ter um papel social mais determinante e pode contribuir com o desenvolvimento da humanidade, não por meio de modelos ideologizantes, mas de perspectivas capazes de contribuir para emancipar e potencializar a existência humana. É com esse olhar sobre o Ensino Médio que se reconhece

sua capacidade transformadora na vida daqueles que por ele passam. Nessa direção, Krawczyk (2011) afirma:

Para pensar o ensino médio é necessário ousar. Não há que ser econômico em ideias, nem em ações, mudanças, formação e orçamento. As exigências postas pela configuração socioeconômica do Brasil, caracterizada por extrema desigualdade e concentração de renda, somadas à grave situação educacional do ensino médio, apresentam um conjunto de desafios que não se esgotam neste texto. Alguns deles foram aqui mencionados, outros requerem aprofundamento pelas pesquisas e análises próprias. A escola tem que estar comprometida com a comunidade na qual está inserida, mas também com os desafios apresentados pela realidade, complexa e controversa. Há que deixar o mundo e suas contradições entrarem na escola por meio do cinema, teatro, Internet, da arte de todo tipo, do conhecimento de política internacional, do conhecimento das diversidades culturais etc. (KRAWCZYK, 2011, p. 766-767).

Tudo isso nos faz compreender que, entre a educação que desejamos e a que temos, existe um espaço abismal, mas que não impede a possibilidade de uma luta permanente contra as investidas do capitalismo. Quando Krawczyk afirma que *“a escola tem que estar comprometida com a comunidade na qual está inserida e com os desafios apresentados pela realidade, complexa e controversa”*, demonstra que a grande força da classe trabalhadora é sua consciência de coletividade. A força do povo é sua consciência de classe oprimida e marginalizada. É isso que o torna capaz de tomar consciência da sua realidade de oprimido para tornar-se sujeito consciente e agente transformador da realidade. Por isso, o novo modelo de sociedade defendido pela corrente marxista *“supera o estado atual das coisas”* (MARX e ENGELS, 2002, p. 32) e propõe uma nova ordem social pautada por relações verdadeiramente humanizadoras.

Nessa perspectiva, superar o estado atual das coisas implica numa mudança de paradigmas que entra em choque com o modelo econômico hegemônico atualmente, que, por sua lógica de exploração e baseado na geração de lucro, pouco a pouco, vai tornando insustentável a vida no planeta. Para falar dessa luta necessária, Saviani (2012) recorda a chamada *“teoria da curvatura da vara”*, em referência à expressão usada por Lênin quando criticado por assumir posições extremistas e radicais. Afirmava ele: *“quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado apostado”* (ALTHUSSER, 1977, p. 136, apud. SAVIANI, 2012, p. 37).

Essa afirmativa nos torna convictos sobre a necessidade de superar o estado degradante em que as coisas se encontram. Torna-se fundamental mudar a forma como as relações de classe foram se estabelecendo dentro da sociedade capitalista, deixando os trabalhadores à margem

dos direitos fundamentais de cidadania. Quando se pensa em transformação social, não bastam simplesmente políticas reformistas e compensatórias, mas se faz necessário mudar a forma como as relações sociais se estabelecem nessa sociedade excludente em que nos encontramos, de modo a garantir ao povo o pleno acesso aos bens culturais e sua produção, assim como às condições necessárias a uma vida digna.

Doravante, entendemos que o fortalecimento dos indivíduos e da classe trabalhadora torna possível a formação de sujeitos críticos e capazes de atuar em vista da transformação social. Para tanto, faz-se necessário ressignificar o papel da escola e sua forma de organização, de modo que se supere o conteudismo e se construa processos de ensino e aprendizagem voltados à criticidade e à prática emancipatória. Sem dúvida, esse movimento permitirá a formação de estudantes capazes de atuar como agentes transformadores da realidade em que se encontram. É nesse sentido que afirmamos ser possível uma formação no Ensino Médio para além dos currículos desconexos da realidade, das cargas horárias deficitárias ou exorbitantes, de modo que forme indivíduos para uma efetiva emancipação. Isso tornará possível a construção de sujeitos críticos para a vida em sociedade e não mais meros reprodutores das estruturas e dos mecanismos de exclusão impostos pela sociedade capitalista.

É fato que o contexto de crise do capital tem gerado uma verdadeira crise civilizacional, levando a humanidade a uma verdadeira encruzilhada. Diante de sua incontrolável gana pela exploração desenfreada, o próprio planeta tem sentido os impactos negativos dessa prática desgovernada. É mediante essa realidade que nos vemos, como humanidade, diante de um paradoxo que não pode mais ser tardado: ou superamos o capitalismo ou corremos o risco de destruímos a vida no planeta. O desenvolvimento de uma consciência que resguarde a perenidade existencial de todos, deve partir de uma prática educativa que esteja além do capital e favoreça uma efetiva emancipação humana, criando caminhos para a revolução necessária. A reflexão de Saviani (1994) a esse respeito, revela ser essa uma condição *sine qua non* para que a humanidade continue a existir:

O quadro que se descortina no limiar do terceiro milênio: superação do capitalismo ou destruição da humanidade e do planeta. Assim, a luta pela superação do capitalismo coincide com a luta em defesa da humanidade em seu conjunto. Para tanto, a consciência da situação, embora não suficiente, é uma condição prévia, necessária e indispensável. E o desenvolvimento dessa consciência implica um trabalho educativo sem o qual resultará impossível a mobilização da população para a realização das transformações necessárias (SAVIANI, 1994, p.103).

Diante desse cenário de verdadeira crise humanitária em que nos encontramos atualmente, não temos dúvidas de que a revolução é o caminho necessário a ser percorrido, de

modo que o capitalismo possa dar lugar a uma nova configuração social. Tendo em vista a busca pela efetivação desse processo, apontamos a necessidade de problematizarmos o debate em torno à perspectiva emancipatória, uma vez que é ela que torna possível a formação de uma nova consciência social.

Todavia, faz-se necessário melhor compreendermos a categoria da emancipação, tomando diferentes olhares teóricos como perspectiva e vendo os possíveis caminhos que ela apresenta para a educação dentro do atual contexto em que nos encontramos. De antemão, podemos dizer que essa categoria foi amplamente discutida por Marx; sendo que, para ele, ela deveria ser compreendida sob o prisma da totalidade, de modo que fundamentasse a luta da classe trabalhadora contra a classe burguesa e os mecanismos a seu serviço.

A assertiva de Marx, quando afirma que *“toda emancipação constitui uma restituição do mundo humano e das relações humanas ao próprio homem”* (MARX, 1975, p. 63), já nos ajuda a compreender o papel dessa categoria dentro da teoria marxista, que busca, acima de tudo, elevar a classe trabalhadora à sua máxima dignidade. Por isso, reforça a noção de que uma emancipação humana deve se sobrepôr a uma emancipação meramente política, como veremos a seguir, uma vez que, ontologicamente, compreende o ser humano na sua integralidade.

A esse respeito, de acordo com Chagas (2007, p. 19), desde a juventude até a maturidade, Marx fez a distinção entre a emancipação humano-social e a emancipação política. Desde essa perspectiva, entendia que

(...) a emancipação social se situa na perspectiva da totalidade, porque é um protesto do homem contra a vida inumana, é a verdadeira comunidade do homem, a essência humana; já a emancipação política consiste, pelo contrário, numa universalização abstrata [...], exercida por uns em nome de outros, como na democracia representativo-burguesa.

O autor ainda afirma que a compreensão de Marx não está situada na ideia de não-existência da política, mas, que esta deve ter o seu papel fundamental resguardado, tendo em vista a transformação social, conforme destacamos:

Marx, desde a juventude até a maturidade, se põe pela emancipação humano-social como oposição a emancipação política, mostrando a absurdidade de uma emancipação social com “alma política”, embora admita uma emancipação política com alma social, no âmbito da sociedade capitalista, como estratégia para a efetivação de uma sociabilidade que transponha o capital, isto porque, quando se dissolve a sociedade anterior, tem-se a emancipação social, mas quando se derruba o velho poder, mantendo o Estado, tem-se a política. [...] Deve-se, sim, ter partidos; deve-se, sim, fazer política. Mas uma política como meio, instrumento, que não visa a tornar perfeito o Estado burguês, mas que se incumbirá das tarefas preparatórias para a transformação social (CHAGAS, 2007, p. 19-20).

Nessa mesma ótica que nos ajuda a compreendermos as distinções entre a emancipação humana e a emancipação política, ao citar Marx Chasin (2000) afirma que *“sem dúvida a emancipação política subentende um grande progresso. Porém, não constitui a forma final da emancipação humana, ainda que seja a última forma da emancipação humana dentro da ordem humana atual”* (MARX, apud CHASIN, 2000, p. 146). É nessa perspectiva que podemos dizer que a compreensão de Marx acerca da emancipação, sem dúvida, serviu de base e inspiração para as lutas populares ao longo da história que lhe sucedeu, uma vez que, através dela, também se tornava possível a transformação da realidade. É nesse sentido que se pode afirmar a ideia de que a emancipação das classes trabalhadoras deverá ser conquistada pelas próprias classes trabalhadoras. Em outros termos, é a convicção de que a coletividade e a consciência de classe foi e continuará a ser as armas fundamentais que potencializam a luta do proletariado.

A exemplo disso podemos citar a elaboração dos Estatutos Gerais³¹ da Associação Internacional dos Trabalhadores³², em 24 de outubro de 1871, quando Karl Marx expôs o conceito da emancipação como um dos elementos que deveriam fundamentar a existência e a prática da Associação, que tinha por finalidade ser um espaço de organização operária em escala internacional. O Estatuto constituía um verdadeiro guia de organização das lutas da classe trabalhadora, fortalecendo o poder de luta da classe trabalhadora. Dentro suas várias indicações, o texto afirmava: i) que a emancipação das classes trabalhadoras deverá ser conquistada pelas próprias classes trabalhadoras; ii) que a luta pela emancipação das classes trabalhadoras não significa uma luta por privilégios e monopólios de classe, e sim uma luta por direitos e deveres iguais, bem como pela abolição de todo domínio de classe; iii) que a servidão em todas as suas formas, toda miséria social, toda degradação intelectual e dependência política é o resultado da sujeição econômica do trabalhador aos monopolizadores dos meios de trabalho, isto é, das fontes de vida; iv) que a emancipação econômica das classes trabalhadoras é, portanto, o objetivo primordial a que todo movimento político deve subordinar-se como meio; v) que todos os esforços visando a esse magno objetivo fracassaram até agora em virtude da

³¹ MARX, Karl. **Estatutos Gerais da Associação Internacional dos Trabalhadores**. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1871/10/24.htm>>. Acesso em 04 ago 2018.

³² A Associação Internacional dos Trabalhadores, também conhecida como Primeira Internacional ou simplesmente Internacional, foi uma organização fundada em setembro de 1864, que teve como um de seus principais membros Karl Marx. Foi a primeira organização operária de cunho internacional. Essa organização abrigou trabalhadores das mais diversas correntes ideológicas de esquerda. Ao longo de sua existência, a Internacional contribuiu para o desenvolvimento do movimento operário, apoiando greves, a formação de sindicatos e inúmeras lutas populares.

falta de solidariedade entre os operários das diversas categorias de trabalho em cada país, bem como pela ausência de um vínculo fraternal de união entre as classes trabalhadoras dos diferentes países; vi) que a emancipação do operariado não é um problema local ou nacional, mas sim um problema social, abrangendo todos os países onde existe a sociedade moderna, e dependendo para sua solução do apoio prático e teórico dos países mais avançados; vii) que o atual ressurgimento do movimento operário nos países mais industriais da Europa, embora abra uma nova perspectiva, constitui uma solene advertência contra a repetição dos velhos erros e reclama a associação imediata dos movimentos ainda dissociados.

Esses elementos que embasavam a luta da classe operária nos ajudam a entender a compreensão que Marx defendia como fundamental: a noção de que a emancipação das classes trabalhadoras deveria ser o objetivo primordial a que todo movimento político deveria subordinar-se, tendo como horizonte a superação da exploração e da expropriação da classe trabalhadora. Desse modo, tornaria, também, um meio eficaz para a superação do próprio capitalismo e a instauração de uma nova ordem, que não implicaria na luta por privilégios e monopólios de classe, mas por direitos e deveres iguais, abolindo a domínio de uma classe sobre outra. Para que esse processo emancipatório seja possível, faz-se necessário fortalecer a consciência da força social que congrega e empodera a luta operária. Em outras palavras:

Só quando o real homem individual reincorpora a si o cidadão abstrato; quando como indivíduo, em seu trabalho individual e em suas relações individuais se converte em ser genérico; e quando reconhece e organiza suas próprias forças como forças sociais, de maneira à nunca mais afastar de si força social sob forma de força política, só então é levada a cabo a emancipação humana (MARX, 1975, p. 63).

Aqui vale ressaltar o papel da educação dentro desse processo, uma vez que não é possível pensar em emancipação plena sem pensar na função da educação nesse processo. A emancipação está diretamente relacionada com a formação da consciência de classe dos trabalhadores. Por isso, afirmamos a necessidade de uma educação emancipatória, que seja capaz de garantir ao ser humano o pleno acesso aos bens culturais e ao processo de sua produção, de modo que as classes oprimidas possam superar sua realidade de opressão. Nisso visualizamos o poder da emancipação como manifestação da força revolucionária que constitui a essência ontológica do ser humano. Sem dúvida, a educação assume um papel fundamental e insubstituível nesse processo.

Quando trazemos em discussão para o Ensino Médio no Brasil e a questão do trabalho e do conhecimento na sociedade contemporânea, denunciemos os impactos negativos que o modelo tecnocrático de educação tem exercido sobre essa etapa da educação básica,

especialmente por seu enfoque num modelo de formação marcadamente profissionalizante com vista a inserção no mercado de trabalho e sua marca tecnicista. Essa estratégia das elites visa dirimir as possibilidades de investimento no acesso ao ensino superior, uma vez que demanda mais tempo de formação e maior investimento por parte das instâncias governamentais. Há uma estreita relação de conveniência para o Estado, uma vez que, atrelado aos interesses do capital, tem a possibilidade de formar o profissional com menos tempo e com menor investimento, tornando-o apto a atuar no mercado de trabalho compatível com nossa posição na diversão internacional do trabalho do capitalismo mundial. Isso acaba por gerar na classe trabalhadora a “pseudo-sensação” de valorização, de formação e trabalho; que, na verdade, acaba por camuflar as deficiências dos organismos públicos no sentido de não garantir possibilidades de acesso e permanência no Ensino Superior.

É esse cenário que as nossas reflexões têm procurado descrever. Sob a diretiva dos organismos internacionais a serviço do capitalismo globalizado, as políticas educacionais brasileiras vêm sendo orientadas segundo os interesses do mercado de trabalho, de modo a garantir o controle sobre os indivíduos e garantindo um ordenamento social em conformidade com os interesses das classes dominantes. Nessa perspectiva, o currículo, a gestão e o financiamento da educação são os grandes mecanismos através dos quais esse controle é assumido. A partir disso, poderíamos nos perguntar: como pensar a emancipação em um contexto social, educacional e político tão adverso? É realmente possível construir práticas emancipatórias para a educação no Ensino Médio? Como garantir à classe trabalhadora o pleno acesso aos conhecimentos e bens culturais historicamente acumulados e sua capacidade de questioná-los e usá-los para seus fins, de modo a fortalecer sua luta por justiça social?

Mesmo cientes de que a educação não possui e nem deve possuir um papel salvacionista, reconhecemos, também que, sem ela ainda é mais difícil a transformação da realidade. Portanto, pensar educação desde a perspectiva emancipatória é possibilitar a todos os indivíduos a apropriação da herança cultural da humanidade enquanto seres que a produziram, abrindo caminhos para o surgimento de uma nova consciência humanitária. As palavras de Jimenez e Mendes Segundo (2007) nos alertam sobre esse perigo, mas, também, apontam que a busca pela superação do capital deve estar no fundamento de toda prática revolucionária:

Ontologicamente derivada do complexo do trabalho, a educação – a exemplo da política, ou da cultura – não pode, porém, ocupar o papel de primeira força transformadora da realidade social, ainda que se preste, formidavelmente, ao projeto de manutenção da ordem, adaptando as consciências e habilitações dos indivíduos às prerrogativas do mundo da mercadoria. [...] Todavia, se, por um lado, a educação não detém a possibilidade ontológica de erradicar a pobreza, [...], por outro lado, não

podemos negar, perseguindo a mesma perspectiva ontológica, que a educação cumpre um papel ineliminável no processo de reprodução do ser social, operando um complexo de mediações que contribuem para que o indivíduo se aproprie da herança cultural da humanidade (JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2007, p. 15).

Ao apontarmos o papel da educação na formação dos indivíduos, apontamos, também, o quanto o Ensino Médio possui um lugar determinante, uma vez que demarca o perfil de sujeito que comporá o futuro da sociedade. Por isso, uma formação desde a perspectiva emancipatória torna possível a construção de sujeitos críticos capazes de forjar uma nova realidade sociocultural para além das amarras impostas pelo capital. Mais do que a reprodução dos paradigmas que historicamente moldaram as sociedades e legitimaram as estruturas de exclusão, a escola pode assumir o lugar no qual são forjadas novas relações, que tenham a emancipação humana como intenção e como base estruturante para uma nova sociedade.

Desde essa perspectiva, as palavras de Montaño (2014) nos provocam no sentido de nos conscientizarmos acerca do processo de alienação sofrido pela classe trabalhadora e empreendermos ações que apontem caminhos para a prática revolucionária, de modo a fortalecer suas lutas como sujeitos de transformação social:

O caminho para a revolução exige, primeiramente, o esforço da esquerda radical (revolucionária) para a *clara determinação do Sujeito* fundamental de transformação social, que vai comandar as lutas de classes e o processo revolucionário. Tal caracterização não remete apenas a uma questão teórica, mas dela emana a capacidade de determinação tática e estratégica. Por outro lado, nesse caminho, torna-se fundamental o fortalecimento das organizações cujas lutas se articulam na contradição fundante entre capital e trabalho, confluindo num projeto revolucionário comum. Aqui, Sindicatos e Partido precisam reassumir o papel central de inserção dos trabalhadores e articulação das suas lutas (MONTAÑO, 2014, p. 17).

Por fim, uma convicção nos é clara: uma sociedade emancipada representa uma organização social livre dos grilhões do capital, capaz de superar seus mecanismos geradores de dominação, de exploração e de exclusão. Significa recuperar o trabalho como fundamento ontológico que dá sentido à existência humana, favorecendo o pleno desenvolvimento do ser humano e tornando possível uma educação para além da reprodução social e dos interesses de classes. Para tanto, é preciso formar sujeitos críticos capazes de pensar para além do capital. Por isso, uma educação emancipadora demanda educadores conscientes das bandeiras de luta da classe trabalhadora, plenamente convencidos do seu papel na formação crítica dos indivíduos, construindo as bases para a verdadeira emancipação humana e social como desejava Marx.

5 CONCLUSÃO

Ao longo do nosso estudo tivemos a oportunidade de refletir sobre o Ensino Médio no Brasil e a questão do trabalho e do conhecimento na sociedade contemporânea, apontando desafios históricos que envolvem essa etapa da educação básica, marcada especialmente pelas influências do dualismo estrutural que caracteriza a sociedade de classes. Desde esse ponto de vista, procuramos analisar as interferências e os impactos do capitalismo globalizado sobre as políticas educacionais brasileiras, definindo rumos e diretrizes alinhadas aos interesses dos organismos de gerenciamento e controle patrocinados por instituições de financiamento como o Banco Mundial.

Ao trazermos em tela o modelo tecnocrático de educação e seus impactos sobre as políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas, apontamos a força com que os organismos multilaterais, a serviço do capitalismo, como o Movimento de Educação para Todos capitaneado pelo Banco Mundial, vêm atuando. Ele define políticas e rumos para a educação nacional, tendo em vista, principalmente, a formação de indivíduos para atender às demandas do mercado neoliberal no contexto da sociedade digital. Nesse sentido, denunciemos os nefastos impactos desse modelo educacional, patrocinado pelos organismos internacionais a serviço do capital, sobre a educação básica como um todo, especialmente sobre o Ensino Médio, por configurar-se como etapa de transição entre o ensino superior e o mercado de trabalho mais qualificado e complexo. Esse debate se torna particularmente importante diante da configuração de uma nova ordem de regulação produtiva sob a égide do capital.

Conforme pudemos constatar em nossas discussões, sob patrocínio do paradigma da “sociedade do conhecimento”, a educação brasileira, ao longo das últimas décadas, vem se emoldurando segundo a lógica das competências e habilidades que regem um novo ordenamento das forças produtivas. É nesse sentido que cabe uma compreensão crítica acerca da sociedade do conhecimento, uma vez que é ela tem papel importante na organização produtiva dentro do capitalismo contemporâneo, configurando-se, também, como um novo paradigma em favor da velha ordem. Por isso assume um papel fundamental na reprodução ideológica a favor do mercado, pautada na lógica racional e produtivista do capitalismo cada vez mais ancorado na tecnologia a seu serviço. É desde essa compreensão que apontamos a centralidade da sociedade do conhecimento como uma estratégia de negação da objetividade e como produto fundamental da reprodução ideológica da crise estrutural do capital, tanto no plano ideológico quanto no plano material.

Por meio da crítica onto-marxista ao sistema sociometabólico do capital, observamos que este estudo nos ajudou a compreender que, no curso da reestruturação do capitalismo, ele lança mão de todas as estratégias possíveis a fim de garantir a perenidade de sua lógica expansionista, elevando seus patamares de acumulação e subjugando a classe trabalhadora.

Dentro deste cenário, a educação tornou-se um grande alvo de interesses do capitalismo, que passou a vinculá-la ao mercado, de modo a torná-la um importante instrumento de legitimação da ordem estabelecida e de naturalização da exploração capitalista. O mercado atualmente é a força organizativa central da vida humana e a educação passou à condição de mercadoria, estando cada vez mais vinculada aos interesses do mercado. Por isso, atualmente o mercado educacional tornou-se uma fonte de grande interesse do mundo capitalista.

O advento da nova ordem econômica do capitalismo globalizado, especialmente a partir das últimas décadas do século XX, marcou a necessidade da construção de um novo projeto educacional global, capaz de atender às necessidades da nova ordem social que emergiu com o advento do novo milênio. Este momento foi materializado através do Movimento de Educação para Todos, especialmente por meio da Conferência de Jomtien, ocorrida na Tailândia, em 1990. Foi daí que se efetivou as diretrizes para uma educação segundo os moldes da “sociedade do conhecimento” e das “competências” alinhada à lógica da racionalidade produtiva e aos moldes da ordem produtiva do capital no atual contexto da sociedade dita digital e tecnológica.

Foi a partir dessa constatação que nossa reflexão se pautou numa análise crítica acerca do cenário educacional brasileiro, com destaque para os desafios enfrentados pelo Ensino Médio dentro da conjuntura do dualismo estrutural. Daí a necessidade de uma discussão capaz de promover o desvelamento das mistificações que o paradigma da sociedade do conhecimento traz consigo, uma vez que se configura como negação da objetividade e como produto da reprodução ideológica do capital, que, em meio ao seu contexto de crise, necessita garantir sua reprodução. Por isso, o foco na sociedade do conhecimento tornou-se base do novo paradigma técnico-econômico dentro do contexto da nova ordem do capital.

Ao tomarmos o materialismo histórico-dialético como referencial teórico-metodológico para a construção pesquisa, assumimos como parâmetro central o princípio da totalidade, resgatando os fundamentos ontológicos da crítica marxista para uma análise crítica do nosso objeto. Foi desde essa perspectiva que nos propusemos a construir um itinerário que partisse do domínio da tecnocracia, em voga no contexto atual, à restauração da crítica ontológica, como caminho para a superação do capitalismo.

Quando compreendemos que as relações sociais são inteiramente interligadas às forças produtivas, entendemos os impactos do sistema capitalista de produção sobre o todo da organização social, reforçando os antagonismos sociais existentes. Assim, percebemos suas diversas influências sobre o complexo da educação e suas mediações, controlando e ordenando os rumos das políticas educacionais, objetivando a conservação das estruturas segregacionistas que historicamente emolduram a sociedade capitalista.

Conforme pudemos apresentar, a LDB nº 9.494/96 reza que o Ensino Médio, como etapa final da educação básica tem por finalidade a consolidação dos conhecimentos do Ensino Fundamental, a preparação para o trabalho, para o exercício da cidadania, seu aprimoramento como pessoa humana, sua autonomia e formação ética. Embora conceitualmente sejam informações relevantes, os desafios históricos em torno dessa etapa de ensino mostram-nos o quanto tem sido desafiador para o país garantir uma educação capaz de priorizar esses elementos. Foi desde essa perspectiva que nossa pesquisa partiu de uma análise histórica do Ensino Médio no Brasil, resgatando os desafios inerentes ao caráter historicamente elitista da educação brasileira, que se torna, também, reflexo de uma sociedade moldada segundo as diretrizes do capitalismo, que, por sua própria gênese, segrega os indivíduos conforme sua classe social.

Conforme sinalizamos ao longo deste estudo, as reformas educacionais direcionadas ao Ensino Médio sempre tiveram uma clara influência dos organismos internacionais calcados nos ditames da sociedade liberal-conservadora, regida pela lógica do capital. É exatamente isso que se expressou na atual LDB, por claramente trazer consigo as diretrizes de uma ideologia liberal, alinhada aos interesses da elite.

As reflexões que fizemos permitiram-nos perceber que a LDB foi, de certa forma, a legitimação para que as políticas patrocinadas pelos organismos a serviço do capital tivessem ampla margem de atuação e de intervenção no cenário educacional brasileiro. Daí percebemos os rumos da reforma educacional brasileira, que nunca sanou nem teve o interesse de sanar os reais problemas que envolvem a educação no país. Afinal de contas, a educação só pode efetivamente ocorrer caso haja condições sociais, políticas e econômicas adequadas para que os indivíduos possam, de fato, se apropriar da cultura historicamente acumulada pela humanidade. Em outras palavras, precisa-se garantir condições mínimas para o pleno desenvolvimento do ser humano.

Ao longo das discussões pudemos verificar que, quando se trata de refletir sobre o sistema educacional brasileiro, o Ensino Médio é o nível de ensino que gera os debates mais

controversos e acirrados. Prova disso são as mais recentes discussões sobre a reforma no Ensino Médio. É fato que os fatores que mais ganham destaque nos debates estão relacionados à sua identidade, ao seu currículo e à sua função. A esse respeito, pudemos compreender que as deficiências atuais do Ensino Médio no país são expressões da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil ainda inacabado.

Diante de uma organização social que se configura a partir da lógica da sociedade tecnocrática, marcada pela lógica da racionalidade produtivista e do neotecnicismo, a educação torna-se mercadoria enquadrada sob o prisma da mercantilização do ensino e como instrumento de perpetuação da ordem social estabelecida. Vimos que o Ensino Médio é o nível de ensino que mais sofre esses impactos, especialmente por estar estreitamente relacionado às forças produtivas direcionadas ao suprimento das demandas do mercado de trabalho.

Foi nesse sentido que procuramos resgatar a centralidade do trabalho dentro do processo de desenvolvimento do ser social, em contraposição ao predomínio da tecnocracia sobre a construção dos indivíduos. É nessa direção que apresentamos os desafios que envolvem o contexto da dualidade estrutural que tem configurado o Ensino Médio no Brasil atualmente, o que tem se expressado especialmente pela tensão entre dois modelos de ensino nessa etapa da educação básica: propedêutico e profissionalizante, o que responde aos interesses da ordem produtiva do capital.

Apontamos que a atual reforma do Ensino Médio não responde aos seus problemas históricos e enraizados no complexo de exclusão que configurou a sociedade brasileira ao longo dos tempos. Uma reforma pautada principalmente sobre o currículo, a gestão e o financiamento, procura, apenas, garantir o ordenamento ideologizante que perpetua a atual condição social brasileira. Essas premissas, especialmente o currículo, têm sido consideradas como espaços de disputas ideológicas entre distintos projetos de sociedade, conforme Krawczyk (2011, p. 757) nos apresentou: *“o currículo do ensino médio sempre foi um campo de disputa entre diferentes projetos sociais, que concorrem pela apropriação de parcela do conhecimento socialmente produzido”*.

Diante dessa constatação, procuramos construir uma reflexão que partisse de uma análise crítica da realidade, entendendo os percalços e desafios da educação secundarista no Brasil. Para tanto, partimos de uma análise histórica do Ensino Médio no Brasil, demonstrando que os atuais problemas enfrentados por esse nível de ensino estão enraizados no equivocado processo educacional desenvolvido desde o período colonial, o qual passou por sucessivos processos de crises e reformas, que não resolveram essas problemáticas.

Neste mesmo sentido, quando fizemos a análise comparativa do Ensino Médio no Brasil e em países como Portugal, Espanha, Singapura, Finlândia, México, Argentina e Estados Unidos, procuramos observar suas formas de organização em distintos cenários políticos e econômicos, o que nos permitiu constatar que, no fundo, o modelo estrutural dualista encontra-se presente em todos eles, o que sinalizou uma educação profundamente atrelado ao processo de profissionalização tecnicista para as classes trabalhadoras, de modo que esta permaneça vinculada à manutenção da ordem produtiva do capital.

Na ocasião em que apresentamos os impactos do modelo tecnocrático na educação brasileira, demonstramos de que forma o currículo e a gestão passaram a ordenar os rumos da educação nacional, especialmente no sentido de atuarem como campos de formação e de disputa ideológica. Nisso vimos que o processo que envolve a reforma do Ensino Médio sempre teve a dimensão curricular como força motriz, especialmente pela sua capacidade de perpetuar a ordem estabelecida pelo capitalismo, garantindo a formação e indivíduos em vista da conservação da ordem das coisas. Isso se expressou especialmente no processo de reforma que se estruturou desde os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio até a Base Nacional Comum Curricular, que gerou tantas discussões e contraposições nos diferentes cenários da sociedade civil. Sem dúvida, isso nos permitiu perceber que atualmente temos um modelo de Ensino Médio mais preocupado com a reprodução para o mercado do que com a emancipação dos indivíduos para a vida em sociedade.

Sem dúvida, assim como toda a educação básica, essa etapa de ensino encontra-se atualmente profundamente atrelada aos pressupostos que fundamentam a chamada teoria do capital humano, uma vez que enxerga os indivíduos desde o seu potencial produtivo e não como sujeitos concretos. Sob a ideologia da sociedade do conhecimento, o modelo tecnocrático de educação passou a ordenar os processos pedagógico-administrativos na atualidade. O materialismo histórico dialético nos permitiu analisar criticamente esses processos que envolvem a educação no contexto da crise estrutural do capital, uma vez que ela se tornou a grande ferramenta orientadora do capitalismo no seu cenário de reestruturação.

Esse cenário de fortalecimento das forças neoliberais sobre a educação e sobre as políticas de governo adotadas no Brasil nas últimas décadas, reforça a ideia de um Estado Mínimo, terceirizando e privatizando aquilo que deveria ser de responsabilidade da nação. Diante disso, nossas reflexões apontaram que, hoje, mais do que uma formação que favoreça a emancipação do sujeito, temos uma educação voltada à reprodução para o mercado. Assim, denunciemos as amarras impostas pelo capitalismo à organização social e à ação educativa,

demonstrando que, através de um currículo impregnado de ideologias capitalistas, se deseja a formação de indivíduos segundo os moldes do pensamento neoliberal.

Quando trouxemos os elementos que fundamentam a restauração da crítica ontológica, denunciemos um modelo de educação e de organização social fundado nos paradigmas do capitalismo, tendo em vista o resgate da centralidade do trabalho desde a ótica marxista, trazendo-o como fundamento do processo evolutivo do ser humano e não como instrumento de exploração e de alienação da classe trabalhadora, como apregoado pelo capitalismo. Portanto, entender o complexo da educação desde a perspectiva emancipatória é trazer à tona os fundamentos ontológicos que devem reger um novo ordenamento social, no qual a sociedade classes dará lugar a relações fundas nos princípios de igualdade e justiça social. E a educação pode, e muito, contribuir para formação de uma nova consciência social, capaz de derrubar o capitalismo e sua lógica de exploração da classe trabalhadora.

Portanto, é fundamental que construamos novo “*éthos educativo*” (SAVIANI, 2015, p.81) capaz de forjar uma nova concepção de homem, de sociedade, de cultura, de educação e de currículo, de modo a superarmos as imposições da cultura do capital, reconhecendo o ser humano não somente em sua capacidade produtiva, mas como indivíduo que se encontra em processo de humanização e pode criar possibilidades para a construção de uma educação transformadora e emancipadora, fazendo valer o que Duarte (2015, p. 50) sinaliza: “*o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando ele se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessária à sua humanização.*”

Por fim, acreditamos ser fundamental garantir uma formação no Ensino Médio capaz de formar sujeitos críticos para a vida em sociedade, capazes de pensar para além do capital. Mais do que condicionada à lógica de reprodução dos paradigmas que historicamente moldaram as sociedades e legitimaram as estruturas de exclusão, vemos que a escola pode assumir o lugar propício para a formação da classe trabalhadora, ajudando a alimentar a consciência daquilo que Marx já afirmava, isto é, “*que a emancipação das classes trabalhadoras deverá ser conquistada pelas próprias classes trabalhadoras*”. Oxalá consigamos fortalecer as bases populares para forjarmos a construção de uma nova ordem social, não mais fundamentada na sociedade de classes, mas que reconheça e valorize os indivíduos como sujeitos em processo de humanização.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lenildes Ribeiro da Silva. Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “reprodução”. **Inter-Ação: Revista de Educação da UFG**, Goiânia, n. 28, v. 30, p 139-155, jan./jun., 2005.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun., 2002. Disponível em www.scielo.br. Acesso em 16 mai 2018.

ANDRADE, M. C. P; NEVES, R. M.; PICCINI, C. L. **Base Nacional Comum Curricular: disputas ideológicas na educação nacional**. Disponível em: <<http://www.nieparx.blog.br/MM2017/anais2017/MC37/mc373.pdf>>. Acesso em 12 dez 2017.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BALANCO, Paulo; PINTO, Eduardo Costa. Anos dourados do capitalismo: uma tentativa de harmonização entre as classes. **Pesquisa e Debate**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 27-47, mai./jun., 2007. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/view/11814/8539>>. Acesso em 24 nov. 2018.

BASTOS, Remo Moreira B. O surpreendente êxito do sistema educacional finlandês em um cenário global de educação mercantilizada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 70, p. 22, jul./set., 2017.

BERNARDELI, Tania Mara dos S. A contribuição de Marx para a análise da crise socioambiental no capitalismo. **Anais do IV Simpósio Lutas Sociais na América Latina**, 14 a 17 de set. de 2010, Londrina, UEL. Disponível em: < http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/anais_iv.html>. Acesso em 12 jan. 2018.

BOLLMANN, Maria da Graça N.; AGUIAR, Letícia Carneiro. **LDB: projetos em disputa: da tramitação à aprovação em 1996**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. **Diário [da] República Federativa do Brasil**, poder executivo, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 05 mar 2018.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, poder executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 16 mai 2018.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em 13 jul 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em 22 ago 2017.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Ações Articuladas**: uma concepção para o Ensino Médio. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/par?id=13561>>. Acesso em 07 nov. 2017.

_____. Senado Federal. **Proposta de Emenda à Constituição nº 55/2016**. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>>. Acesso em 20 dez 2016.

_____. Senado Federal. **Medida Provisória nº 746/2016**. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>>. Acesso em 20 dez 2016.

BRITO, Wanderley Azevedo de B. **Ensino Médio Público**: formação humana ou para o mercado? Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

CARVALHO, J. M. **A construção da ordem**: a elite política imperial. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

CHASIN, Joseph. **A determinação ontonegativa da politicidade**. São Paulo: Ad Hominem, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CORAGGIO, L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

CORREA, Luís Grosso. Dilemas do ensino secundário-liceal em Portugal nos alvares do liberalismo. **Educação, Sociedade e Culturas**. São Paulo, v.22, nº 42, p. 43-65, 2014.

COSTA, Cesar Lima. **A integração do Ensino Médio à Educação Profissional técnica no Brasil**: da aparência à essência. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: UECE, 2015.

DESCARTES, René. **Discurso do método meditações, objeções e respostas, paixões da alma e cartas**. São Paulo: Victor Civita, 1983.

DORE, Rosemary. **Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci?** Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n94/0101-3262-ccedes-34-94-0297.pdf>>. Acesso em 15 mai 2018.

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **Fundamentos da pedagogia histórico-crítica:** a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton; SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2015.

EPSTEIN, E.H. Principais correntes epistemológicas da educação comparada. TELLO, C. (Coord.). **Epistemologias da política educativa: posicionamentos, perspectivas e enfoques.** Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 541-552.

FELDFEBER, Myrian; GLUZ, Nora. Políticas para a educação básica na Argentina: os desafios da “inclusão. **Revista Retratos da Escola**, São Paulo, v. 8, n. 14, p. 65-79, jan./jun., 2014.

FERNANDES, Florestan. **Em busca do socialismo:** últimos escritos e outros textos. São Paulo: Xamã, 1995.

FERREIRA, Antônio Gomes. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, mai./ago., 2008.

FOSTER, John. Educação e a crise estrutural do capital: o caso dos Estados Unidos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, 85-136, jan./abr. 2013.

FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação e Sociedade**, v. 22, n. 72, p. 200, agosto, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**, v. 10, n. 20, p. 206-233, jan./mai., 2015. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_20/10_>. Acesso em: 02 abr 2018.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos:** o breve século XX 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. **Fundamentos Teóricos e Filosóficos da Educação Brasileira.** Curitiba: IBPEX, 2005.

GOYTISOLO, Juan Vallet de. **O perigo da desumanização através do predomínio da tecnocracia.** São Paulo: Mundo Cultural Ltda., 1977.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Cartas do Cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Cadernos do cárcere.** Os Intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 10, n. 49, p. 119-137, jan./jun., 2007.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. **A educação e a relação teoria-prática**: considerações a partir da Centralidade do Trabalho. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

JUNIOR, João dos Reis; LUCENA, Carlos; FERREIRA, Lucina Rodrigues. As relações entre o ensino médio e a educação superior no Brasil: profissionalização e privatização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 839-856, jul./set., 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a12v32n116.pdf>>. Acesso em 02 jun. 2018.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, set./dez., 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação e Sociedade**, v. 35, n. 70, 29-32, abril, 2000.

_____. **Ensino médio e profissional**: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **O Ensino de 2º Grau**: O trabalho como princípio educativo. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Demerval; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

LEMO Ana; SINDEAUX Rebeca; NASCIMENTO, Thiago. **Sociedade do conhecimento, trabalho e educação**: notas críticas, 2012. Disponível em: <<http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/f57a2f557b098c43f11ab969efe1504b.pdf>>. Acesso em 02 jul 2018.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, ago./dez., 2012.

_____. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.159, p.38-62, jan./mar., 2016.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

LOPES, S. A; ALMEIDA, J. S. **Estado brasileiro e políticas voltadas para a inclusão**. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6193547.pdf>>. Acesso em 18 abr 2018.

MACHADO, Rozimar. A mercantilização do ensino na agenda do capital e as estratégias de marketing utilizadas na venda da mercadoria ensino. **Trabalho, educação e luta de classes: a pesquisa em defesa da história**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004.

MAIA FILHO, Osterne Nonato. **A reforma do Ensino Médio: da Pedagogia das Competências à Gestão Tecnocrática em Educação**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2004.

MAIA FILHO, O. N.; MENDES SEGUNDO, M. D.; RABELO, J.J. O problema do mundo do trabalho no atual contexto da crise estrutural do capital. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 1, jan./abr., 2016.

MAIA FILHO; JIMENEZ, S., CHAVES, H.; RIBEIRO, L.T.F. O princípio da contextualização na reforma do ensino médio no Brasil: em busca de uma leitura ontológica. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, abr./jun., 2018.

MARSIGLIA, Ana C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS, Valter. Crise e reestruturação do capital: a busca pela recomposição das taxas de acumulação. **Textos e Contextos**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 87-101, jan./jun., 2014.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**, Livro 1. O Processo de Produção do Capital, v. 2. Trad. de Reginaldo Sant'Anna. 21ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Manuscritos econômicos e filosóficos: Primeiro Manuscrito, XXIII**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002. 198p.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Para a crítica da economia política. Trad. José A. Giannotti. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1975.

_____. **A Lei Geral da Acumulação Capitalista** (cap. XXIII), In: *O Capital* (Livro Primeiro, vol. II). Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1979.

_____. **O capital**. Crítica da economia política. Tradução Reginaldo Sant'Anna. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **O capital**. Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **O capital**. Teorias sobre a mais-valia: história crítica do pensamento econômico. Livro IV de O capital. Vol. 2. São Paulo: Difel, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Trad. Luís Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** Trad. Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011/2015.

_____. **A crise estrutural do capital.** São Paulo: Boitempo, 1998.

MELO, S. D. G; DUARTE, A. **Políticas para o ensino médio no Brasil:** perspectivas para a universalização. Disponível em:< <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>>. Acesso em 16 mai 2018.

MIRANDA, Margarida. **Código pedagógico dos jesuítas:** Ratio Studiorum da Companhia de Jesus. Campo Grande: Esfera do Caos, 2009.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 17 n. 49 jan./abr., 2012.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e a questão social:** crítica ao padrão emergente de intervenção social. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Marxismo e transformação social:** tendências e contra tendências. I SEMINÁRIO MARX HOJE. Programa de Pós-Graduação em Psicologia (UFRN). Grupo de Pesquisa Marxismo & Educação. Natal, 4 de abril de 2014.

MOTTA, Vânia; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio?** Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid>. Acesso em 12 mai 2018.

MORAES, Carmen Sylvia. 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.

MORMUL, Najla M.; MACHADO, Maria Cristina G. Rui Barbosa e a educação brasileira: os pareceres de 1882. **Cadernos de História da Educação**, São Paulo, v.12, n. 22, p.277-294, 2003.

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.

NASCIMENTO, Manoel N. M. **Ensino Médio no Brasil:** determinações históricas. UEPG. **Ciências Sociais Aplicadas**, Ponta Grossa, v. 15, n. 32, p. 77-87, ago./set., 2007.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 7-8, dez., 2011.

_____. **A escola de Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

OHLWEILER, Otto A. **O Capitalismo Contemporâneo.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação:** desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Ramon de. **Empresariado industrial e a educação brasileira: qualificar para competir?** São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, J. M.de R. **O Ensino Médio**. In: OLIVEIRA, R.P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Organização do Ensino no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2002.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 2015.

POSAR, Maristela Martins R. Análise das diretrizes do banco mundial na área educacional tendo como exemplo o desenvolvimento e educação da primeira infância na década de 1990. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 5 n. 10, p. 30-45, jan./jun., 2012.

RAFAEL, Ivania M.; RIBEIRO, Luís Távora F.; SEGUNDO, Maria das D. M. A crise do capital e a relação com a educação brasileira. **Educação**, Santa Maria, v. 41, n. 2, p. 375-386, mai./ago., 2016.

RABELO, Jackeline; LEITÃO, Vânia Alexandre. Os antecedentes históricos do Movimento Educação para Todos. Org. SEGUNDO, Maria das Dores M; JIMENEZ, Susana V.; RABELO, Jackeline. **Educação para Todos e a Crítica Marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

RUMMERT, Sonia; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 18 n. 54, p. 724, jul./set., 2013.

SANTOS, Deribaldo. **Educação e precarização profissionalizante: crítica à integração da escola com o mercado**. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4ª Ed. Coleção Memória da Educação. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 3 ed. São Paulo: Autores Associados, 1992.

_____. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Marxismo e Educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun., 2015.

_____. **Escola e Democracia**. 34 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 3 ed. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SCHLESENER, Anita Helena. **Hegemonia e cultura: Gramsci**. Curitiba: UFPR Editora, 2007.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa**. Trad. Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SEGUNDO, Maria das Dores M; JIMENEZ, Susana V.; RABELO, Jackeline. **Educação para Todos e a Crítica Marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

SILVA, Edilaine C.; LENARDÃO, Edmilson. **Teoria do capital humano e a relação educação e capitalismo**. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/>>. Acesso em 05 mai 2018.

SILVA, Maria Abadia. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, A.; SOUZA, A.; FEIJÓ, J. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. UFRN, 2017.

SIQUEIRA, Sandra M.; PEREIRA, Francisco. **Marx e Engels**: luta de classes, socialismo científico e organização política. Salvador: LeMarx, 2014.

SMITH, A. **A riqueza das nações**: Investigação sobre sua natureza e suas causas. Vol. I e II, 3ª ed. Trad. Luiz João Baraúna, São Paulo: Nova Cultural, 1996.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Conclusão do Ensino Médio no Brasil**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/sala-de-imprensa/releases/32164/apenas-543-dos-jovens-brasileiros-concluem-o-ensino-medio-ate-os-19-anos/>>. Acesso em 03 mai 2018.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Poder político e educação de elite**. São Paulo: Cortez, 1980.

_____. **História da Educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.