

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ ROMERO MACHADO GONTIJO

**REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ASPECTOS PEDAGÓGICOS, FORMATIVOS,
LEGAIS E PERSPECTIVAS**

Uberaba – MG

2018

JOSÉ ROMERO MACHADO GONTIJO

**REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ASPECTOS PEDAGÓGICOS, FORMATIVOS,
LEGAIS E PERSPECTIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Acadêmico em Educação, da
Universidade de Uberaba, como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre
em Educação, sob a orientação da Prof.
Dr. Cílon César Fagiani

Uberaba – MG

2018

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Gontijo, José Romero Machado.
G589r Reforma do Ensino Médio: aspectos pedagógicos, formativos,
legais e perspectivas / José Romero Machado Gontijo. – Uberaba,
2018.

110 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa
de Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento
Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.
Orientador: Prof. Dr. Cílon César Fagiani.

1. Educação. 2. Reforma do ensino. 3. Prática de ensino. 4.
Ensino médio. I. Fagiani, Cílon César. II. Universidade de Uberaba.
Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 370

José Romero Machado Gontijo

**REFORMA DO ENSINO MÉDIO:
Aspectos pedagógicos, formativos, legais e perspectivas.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 30/10/2018

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Cílson César Fagiani
(Orientador)
UNIUBE - Universidade de Uberaba



Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena, da UFU
- Universidade Federal de Uberlândia



Prof.ª Dr.ª Renata Teixeira Junqueira
Freire UNIUBE - Universidade de
Uberaba

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me direcionar no caminho certo e favorecer-me a benesse do conhecimento.

A minha companheira, Edna Soares, e meus amados filhos, Pedro Henrique e Gabriela, razão do meu viver, motivo maior da minha luta e busca incessante da paz, harmonia e felicidade.

Ao meu saudoso pai, José da Costa Gontijo, e minha mãe, Alzira Machado Gontijo, por me ensinarem que, somente com trabalho, persistência e honestidade, há crescimento pessoal e profissional.

Aos meu irmão e irmãs, Mério, Mary, Mércia, Tânia, Milene e todos os demais familiares. Atores importantes no meu cotidiano e assídua plateia torcedora do meu sucesso.

Aos professores e funcionários do programa de Pós-graduação em Educação da UNIUBE, pelo apoio e incentivo.

Em especial ao professor, orientador e amigo, Cílon César Fagiani pelo incentivo, confiança, apoio e aprendizado ao longo deste trabalho.

Aos professores Carlos Lucena e Renata Teixeira Junqueira Freire pela participação e contribuições na banca de qualificação.

Aos colegas acadêmicos de aulas e discussões em grupos, em especial ao Esder e Ralf, por compartilharem comigo momentos de companheirismo, apoio e muito estudo.

A todos meus professores da Educação Básica, em especial ao José Luiz, aos professores e amigos Reginaldo, Rilson Raimundo e a comadre Rosana, que sempre me incentivaram e apoiaram no caminho dos estudos.

Aos amigos Alcides Diniz, Saul, Elias, Enos, Zeca, Tita, Iêde, Zé Neri, Fabiano, Neuza, Jéssica, Geiciele e aos alunos e ex-moradores da República “Jardim Zoológico” (Ouro Preto/MG).

DEDICATÓRIA

*Ao meu pai, **José da Costa Gontijo Neto (Dico)**, e a minha mãe **Alzira Machado Gontijo**, pelos ensinamentos de honestidade e humildade que direcionam meu caminho da vida social profissional e acadêmica.*

*Ao meu filho **Pedro Henrique Silva Gontijo** e minha filha **Gabriela Fraga Gontijo**, que são o motivo principal da busca de minha formação a qual proporcione dias melhores em nossas vidas.*

*A minha companheira **Edna Soares Fraga** que sempre me incentivou e contribuiu para a realização deste importante trabalho.*

Há obras em que se encontra a alma do autor inclusa, na busca de respostas ou afirmações, que somente o leitor poderá avaliar e remeter ao criador o resultado de sua inquietação. Assim, ambos se dialogam e imortalizam nas entre frases e na página após a última página.

José Romero Machado Gontijo, 2018.

“Seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitissem às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica”

Paulo Freire, 1984.

RESUMO

Esse estudo insere-se na linha de pesquisa de “Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem”, do programa de Pós-Graduação em Educação a nível de Mestrado, na Universidade de Uberaba/MG. O objeto principal deste estudo é abordar a Reforma do Ensino Médio, já em prática por algumas escolas, desde 2017. Na expectativa de “salvar” o fracasso do Ensino Médio, que se vem desenhando nos últimos vinte anos, o Governo Federal implantou a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para o Ensino Médio, denominada de Reforma do Ensino Médio. O estudo trata de uma análise clara da estrutura e funcionamento do Ensino Médio, a partir da nova BNCC, abordando aspectos relevantes, como as mudanças curriculares, as implicações pedagógicas da reforma, a diluição da Sociologia, Filosofia em outras disciplinas, a problemática da políticas educacionais e a formação do docente. Para tanto, apresenta-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa descritiva, discutindo teoricamente aspectos legais e pedagógicos e as perspectivas com a implantação da Reforma, sob o ponto de vista de pesquisadores importantes, como Brasil (2018), Cara (2018), Di Giorgi (2007), Fagiani (2016), Freire (2002), Freitas (2018), Frigotto e Ciavatta (2018), Previtali (2012), Demo (2018), Fazenda (2005), entre outros. Nessa linha, a pesquisa trouxe contribuições importantes à literatura sobre a temática, apontando que o currículo proposto na Reforma traz conteúdos da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e itinerários formativos eletivos, de acordo com a oferta feita pelo estabelecimento escolar, sobretudo, valorizando a formação técnica em detrimento da intelectual e da formação cidadã. Há críticas no sentido de que, apesar de ser vantajoso ao discente opinar os itinerários para seguir os estudos, por outro lado, a oferta dos itinerários é de escolha dos sistemas de ensino; a diluição da Sociologia e Filosofia em outras disciplinas; e a retomada da visão reducionista no itinerário formativo “formação técnica e profissional” como opção dual dentro do Ensino Médio. Por certo, o ensino ofertado à elite do país (minorias), com a Reforma, serão mais condizentes com as reais bases curriculares para um ensino abrangente, implicando no crescimento ainda mais do fosso entre ricos e pobres no país, quanto às oportunidades de desenvolvimento intelectual. Contudo, a conclusão que se tem é a de que o Ensino Médio precisa de transformações profundas e estruturais, porém é necessário um ensino de qualidade referenciado socialmente, profissionais da educação valorizados e escolas dotadas de recursos necessários ao processo de aprendizagem social, cultural e profissional. Noutra perspectiva, o Ensino Médio, diante da Reforma, será um instrumento indutor e limitador da formação global da maioria dos jovens brasileiros.

Palavras-chave: Educação Básica. Ensino Médio. Reforma Educacional. Prática docente. Implicações pedagógicas.

ABSTRACT

This study falls in line of research of "Professional Development, teaching work and teaching-learning process", of the graduate program in education at Masters level at the University of Uberaba/MG. The main object of this study is address the High School Reform, already in practice by some schools, from 2017. Hoping to "Save" the failure of the high school, which is drawing in the last twenty years, the Federal Government implemented the new National Curricular Base (BNCC) for high school, named high school reform. The study comes to a clear analysis of the structure and functioning of the high school, from the new BNCC, addressing relevant aspects, such as the curricular changes, the pedagogical implications of the reform, the dilution of sociology, philosophy in other disciplines the problem of educational policies and the formation of the teaching staff. To that end, it presents a bibliographical research, qualitative descriptive approach, discussing legal issues and pedagogical theory and prospects with the implementation of the reform, from the point of view of researchers such as Brazil (2018), man (2018), Di Giorgi (2007), Fagiani (2016), Freire (2002), Freitas (2018), Frigotto and Ciavatta (2018), , Previtali (2012), Demo (2018), Fazenda (2005), among others. In this line, the search brought important contributions to the literature on the subject, pointing out that the proposed curriculum reform brings BNCC content (Common National Curriculum) and elective training itineraries, according to the offer made by the school, especially valuing technical training at the expense of intellectual and civic training. There is criticism that, despite being advantageous to the students a say in the itineraries to follow studies, on the other hand, the offer of itineraries is choice of educational systems; the dilution of Sociology and Philosophy in other disciplines; and the resumption of the reductionist vision in the formative itinerary "technical and professional training" as a dual option in high school. By the way, the teaching offered to the elite of the country (minority), the reform will be more consistent with the actual curricular bases for a comprehensive education, resulting in the further growth of the gap between rich and poor in the country, about the opportunities of intellectual development. However, the conclusion is that the high school needs deep structural transformations, however you need a quality education referenced socially, education professionals valued and schools with resources needed to process of social, cultural and and professional learning. Another thought, high school, before the reform, will be an instrument of global training and limiter inducer of most young Brazilians.

Keywords: Basic Education. High School. Educational Reform. Teaching practice. Pedagogical implications.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CIAD	Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos
CNE	Conselho Nacional de Educação
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Ensino Profissional
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial Continuada
FIES	Financiamento Estudantil
FINOM	Faculdade do Noroeste de Minas
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Instituto Federal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIGA	Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
MP	Medida Provisória
ONG	Organização Não-Governamental
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PANFLOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PROEJA	Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Nacional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos

SEMTEC	Sistema de Tecnologia, Educação e Ciência
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SFI	Sociedade Financeira Internacional
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIUBE	Universidade de Uberaba
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO.....	12
2 - EDUCAÇÃO E SOCIEDADE.....	21
2.1 - Educação e aspectos socioeconômicos.....	23
2.2 - Educação Básica e relações multilaterais	25
2.3 - Concepção de educação materialista histórica dialética.....	29
3- ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	40
3.1 - Aspectos Legais.....	48
3.2 - Aspectos formativos e pedagógicos	59
4- A REFORMA DO ENSINO MÉDIO.....	67
4.1 - Concepções de currículo e a Base Nacional Comum Curricular.....	73
4.2 - Críticas e perspectivas.....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS.....	94
ANEXO.....	105

1 - INTRODUÇÃO

O pesquisador cursou até o Ensino Superior, no ensino público, graduando-se em Farmácia Bioquímica pela Universidade Federal de Ouro Preto. No decorrer do curso, atuou como Regente de Aulas 2 (RA2) nas escolas públicas de Ensino Médio, das cidades de Mariana e Ouro Preto, em Minas Gerais. Posteriormente, amparado por Resolução n. 02/2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE), graduou-se em Química e especializou *lato sensu* em Docência no Ensino Superior, Supervisão Escolar, Orientação educacional e Inspeção Escolar, pela Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM). Desde então, aperfeiçoou à prática docente, de tal modo que decidiu trilhar na tarefa do “ensinar e aprender” na área da Educação. Atualmente, mestrando em Educação, pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). A presente Dissertação é proposta como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

A desigualdade social, que limita e estreita o acesso aos estudos por parte da população menos favorecida, desperta o anseio da busca de uma ideologia de igualdade socioeconômica, sendo que, por intermédio da educação de qualidade, há chances da contextualização desses anseios acontecerem. Dessa forma, a educação escolar tem a missão de participar efetivamente da formação social e profissional do cidadão, capacitando-o a elaborar opiniões sobre o meio onde está inserido.

Além da formação efetiva e comprometida do professor, o que inquieta é a pedagogia de transmissão do conhecimento, a didática e o processo ensino-aprendizagem, pois o que vai direcionar os novos rumos nos estudos ou mesmo a vida social e profissional do discente é exatamente os conteúdos curriculares e a concepção de sociabilidade apropriados por ele. Assim, a formação básica no Ensino Médio (EM) é de suma importância à construção de uma sociedade mais justa e menos desigual, com a capacidade de promover a adaptação e flexibilização do indivíduo dentro de um sistema capitalista, buscando maior transição entre as classes sociais e redução na exploração e descaso socioeconômico e cultural com a classe oprimida.

Por fim, o tema abordado nessa dissertação é de suma importância à sociedade e à literatura sobre o assunto, uma vez que a reforma do Ensino Médio trará novos componentes curriculares e práticas pedagógicas que estarão diretamente relacionados à formação de jovens e adultos, tanto no aspecto profissional quanto na apropriação plena de sua cidadania, e novos caminhos que trilharão o EM, a partir da aplicação da Reforma.

Cabe definir que, neste trabalho, todos os termos referentes a educação devem ser entendidos como educação escolar, aquela desenvolvida em espaços próprios, com saberes fragmentados e alicerçado em bases curriculares nacionais.

Dentro da educação formal, a Constituição de 1988, no artigo 205, estabelece 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), deliberando-a como direito do cidadão ao seu pleno desenvolvimento escolar, tendo como propósito a formação profissional e intelectual.

Para Saviani (2010), a escola viabiliza ao homem à compreensão de mundo, sendo, nesse ambiente, preponderante o papel do professor mediador. Sobre esse papel, vale observar:

O papel do professor é elevar os alunos do nível não elaborado, do nível do conhecimento espontâneo, de senso comum, para o nível do conhecimento científico, filosófico, capaz de compreender o mundo nas suas múltiplas relações e, portanto, passar da visão empírica, fragmentada do mundo, para uma visão concreta, articulada (SAVIANI, 2010, p.145).

A educação e as relações sociais são as principais ferramentas de promoção do desenvolvimento do indivíduo e, com o distanciamento delas, não há possibilidade de construção de uma sociedade justa. A escola responde pela educação formal do cidadão, e, como tal, está sujeita à reprodução das desigualdades próprias de uma sociedade de classes, ou, contrariamente, posiciona-se como um dos agentes com condições de contribuir a sua transformação; dessa forma, assume um papel de diminuir as desigualdades socioculturais e econômicas. A educação, quando voltada aos interesses de uma minoria capitalista, tende a aumentar a desigualdade na sociedade. Nesse aspecto, Freire (1999) aborda:

Uma educação completamente diferente da colonial. Uma educação pelo trabalho, que estimule a colaboração e não a competição. Uma educação que dê valor à ajuda mútua e não ao individualismo, que desenvolva o espírito crítico, a criatividade e não a passividade. Uma educação que se fundamente na unidade da prática e da teoria, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual que, por isso, incentive os educandos a pensar certo. Uma educação que não favoreça a mentira, as ideias falsas, a indisciplina. Uma educação política, tão política quanto qualquer outra educação, mas que não tenta passar por neutra. Ao proclamar que não é neutra, que a neutralidade é impossível, afirma que a sua política é a dos interesses do nosso Povo (FREIRE, 1999, p. 48).

A reforma do Ensino Médio prevê a escolha dos estudantes para uma formação profissionalizante, em conformidade com os itinerários previstos a serem ofertados pelas escolas. Os itinerários são formados pelas áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas e formação técnica e profissional. Ressalta-se que o aluno, ao optar por determinado itinerário, algumas dessas áreas deixarão de ser estudadas, conseqüentemente, prejudicando sua formação básica, visto que os conteúdos curriculares trazem conhecimentos de extrema importância na formação do cidadão social e intelectual. Isso reflete também em um estreitamento da possibilidade de ingresso do discente ao Ensino Superior, pois todos os conteúdos são cobrados no ENEM, dificultando assim o acesso as universidades e, conseqüentemente, a desistência de prosseguir nos estudos.

Nesse sentido, é justificável que se aproprie do pleno entendimento da reforma do Ensino Médio, para poder elaborar, com lucidez e visão crítica da realidade educacional, os principais conceitos e argumentos que devem ser mais discutidos pelos principais protagonistas do processo ensino-aprendizagem: educadores e educandos. Aqui, vale considerar o pensamento de Durkheim de que a educação deva formar os indivíduos para o acompanhamento da sociedade em constante processo de mudança, ou seja, enquanto a educação tradicional é 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 busca pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado exigem o acesso a novos conhecimentos. Assim, o indivíduo que não aprender a se atualizar estará sujeito a situações anacrônica e, assim, a uma vida defasada de conhecimentos e compreensão da sociedade onde se encontra inserido.

Este trabalho analisa as propostas de Reforma do Ensino Médio do Governo Federal sob a questão de que, ao serem concebidas, se fornecerão subsídios capazes de melhorar a formação intelectual e profissional do jovem trabalhador e os currículos já em pauta no Ensino Médio e suas implicações pedagógicas, tais como o tempo destinado o desenvolvimento deles, durante sua oferta, as estruturas de gestão, formação e condição do trabalho docente, o financiamento, enfim toda discussão será compreendida, através de Leis, ordenamentos normativos e de estudos e pesquisas já apresentados sobre o tema da reforma do Ensino Médio. Especificamente, é analisado ainda aspectos do Ensino Médio e mudanças com a Reforma, bem como o contexto da Educação Profissional, no país, verificando se está integrada totalmente ao Ensino Médio e à formação da força de trabalho especializada e de cidadãos com visão crítica, autônoma e capazes de adaptar-se com as constantes mudanças sociais e profissionais, impostas

pela evolução tecnológica e a globalização econômica. É visto que a todo instante novas tecnologias surgem, tornando o mercado mais competitivo e exigente, requerendo cada vez mais a adaptação do profissional trabalhador para com os meios de produção.

Dentro da proposta de reformulação do Ensino Médio, é posto o desafio de os conteúdos nela presentes e sua forma de implementação contemplarem melhorias significativas na formação dos educandos e, conseqüentemente, nos indicadores nacionais e internacionais da educação brasileira e na formação intelectual e profissional do jovem trabalhador pelo ensino no tempo integral.

Essa pesquisa traz a análise da estrutura e funcionamento da Educação Básica nacional, a relação da educação com a reestruturação produtiva, a necessidade de uma formação omnilateral na Educação Básica e, por fim, confrontar mudanças propostas pela reforma no currículo e na infraestrutura física e de gestão com a realidade vivida dentro das escolas e do país, analisando a possibilidade real de melhorias na formação intelectual e profissional do jovem trabalhador.

Para que haja uma maior compreensão da relação entre formação social profissional e intelectual com os currículos apresentados pela reforma e seus aspectos pedagógicos, faz-se necessário uma revisão na literatura, onde são encontradas importantes contribuições acerca da temática, como as de Saviani (2010), Freire (2002), Frigotto (2006), Fagiani (2016), Previtalli (2012), Demo (2018), Fazenda (2005), entre outros grandes estudiosos.

São vistos ainda outros trabalhos científicos publicados referentes a Reforma do Ensino Médio com importantes contribuições à discussão, como Ramos (2018) com o entendimento de que a partir da divisão do currículo, proposto pela reforma, em cinco itinerários formativos abre caminho para uma formação utilitarista do conhecimento, levando a uma educação direcionada para o trabalho sem domínio do conhecimento básico e científico, assim trazendo subsídios para uma visão dualista da Educação, formação para o trabalho frente uma formação intelectual, por fim entende-se que essa visão dualista deve ser superada buscando um ensino que seja capaz de valorizar uma formação integral de forma articulada.

Dantas (2018) reconhece, a partir da Reforma, a desqualificação e a desvalorização do professor ao autorizar profissionais de “notório saber” a ministrarem aulas no itinerário formativo. Outro ponto crítico é o “apostilamento” dos materiais pedagógicos curriculares através da BNCC, induzindo uma educação individualizada e única, sem considerar a diversidade social, cultural e intelectual presente no Brasil. Com o aumento da carga horária para 1400 horas, certamente haverá evasão dos estudantes trabalhadores, levando a uma ampliação nas ofertas de processo formativo aligeirados, como EAD na rede privada. Enfim,

ocorre o gerenciamento da racionalidade empresarial na educação pública e a retomada da formulação teórica da “pedagogia das competências e habilidades”.

A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica, análise de documentos e dados divulgados por órgãos oficiais e da imprensa nacional e internacional, sendo que o método é compreendido numa concepção materialista histórica dialética. A pesquisa bibliográfica é o levantamento do material bibliográfico inerente à temática proposta, sendo, portanto, “o estudo desenvolvido com base no levantamento de todo material publicado de um determinado assunto em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas” (VIANELLO, s/d).

Uma pesquisa envolve, de modo geral, o levantamento de questionamentos e dados relacionados a determinado tema, cujas respostas buscam levar o pesquisador a encontrar meios que o auxiliem a chegar a algum lugar com o seu trabalho científico. A metodologia é de fundamental importância, pois se refere ao caminho escolhido para se chegar ao fim proposto pela pesquisa, isto é, é uma escolha pessoal do pesquisador para abordar o objeto de estudo. Para todas as formas de pesquisa é importante conhecer e entender os dois tipos existentes, sendo elas a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa.

A pesquisa, segundo Gil (1994, p.43), possui caráter pragmático, isto é, um "processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos". Para Rúdio (1988, p. 9) “é um conjunto de atividades orientadas para a busca de um determinado conhecimento”. Para que a pesquisa seja considerada “científica”, é necessário o seu desenvolvimento de maneira organizada e sistemática, seguindo um planejamento previamente estabelecido pelo pesquisador. O processo de planejamento da pesquisa determina o caminho a ser seguido na investigação do objeto de estudo. Compete destacar, por fim, que “a pesquisa científica se distingue de qualquer outra modalidade de pesquisa pelo método, pelas técnicas, por estar voltada para a realidade empírica, e pela forma de comunicar o conhecimento obtido”.

Figueiredo (2007) entende a pesquisa documental, assim como a pesquisa bibliográfica, como importante ferramenta de investigação sobre o conteúdo contido em documentos ou publicações. Esse autor reconhece que o conceito de documento vai além de ideias de textos escritos ou impressos. Podendo ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres, os quais podem ser fontes de informações, indicações e esclarecimentos, trazendo em seu conteúdo a elucidação de questões e comprovações de ideias acerca delas, atendendo, contudo, o interesse do pesquisador.

Oliveira (2007) apresenta uma importante diferenciação entre as modalidades de pesquisa, sendo a pesquisa bibliográfica uma modalidade de estudo e análise de documentos de cunho científico, utilizando livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários, artigos científicos, entre outros, devidamente publicados e aprovados por seus respectivos pares. Assim, o principal objetivo da pesquisa bibliográfica é proporcionar ao pesquisador o contato direto com abordagens do tema a ser estudado, sendo que “o mais importante para quem faz opção pela pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidas do domínio científico” (OLIVEIRA, 2007, p. 69).

Lima e Miotto (2007) afirmam que a pesquisa bibliográfica tem como premissa básica, antes mesmo de iniciar a elaboração ou desenvolvimento do trabalho científico, o estudo de publicações que sustentem teoricamente a temática que está sendo proposta. Essa etapa não pode ser aleatória, e, por esse motivo, acarreta em um conjunto ordenado de procedimentos buscando soluções sempre fideis ao objeto de estudo. A metodologia é um parâmetro fundamental à garantia de aspectos seguros e confiáveis para uma pesquisa de cunho científico.

Portanto, as técnicas utilizadas no decorrer da pesquisa foram previamente determinadas e analisadas, na metodologia proposta, sendo usadas de formas coerentes, ordenadas e padronizadas. A fidelidade a esses parâmetros é de fundamental importância para se obter um bom trabalho, pois é capaz de influenciar todas as etapas da pesquisa, inclusive a revisão da literatura, na qual se alicerça a legitimidade da pesquisa científica. É importante ressaltar que a pesquisa bibliográfica e análises documentais apresentam diferentes fases, entre elas, o levantamento, seleção, fichamento, arquivamento de informações e, finalmente, a conclusão da pesquisa com a aquisição e incorporação dos conteúdos de análises, que, por sua vez, trouxeram colaborações importantes ao estudo. Contudo, assenta-se que tal pesquisa é original, afastando qualquer hipótese de plágios, quando não dialogando diretamente com as palavras dos autores.

Com base neste estudo, espera-se promover uma ampla discussão sobre a Reforma no Ensino Médio, partindo do princípio de que a educação brasileira, em razão de estar inserida num sistema capitalista amarrado a organismos internacionais, tem sofrido interferências diretamente nos processos de gestão e organização das estruturas físicas e pedagógicas educacionais no Brasil, tendo em vista seus interesses econômicos exploratórios, acumulativos e intervencionistas. Ao analisar a Reforma e a nova BNCC, as contribuições são variadas, pois possibilitam uma análise crítica da padronização das práticas pedagógicas e restrição à integração e progressão das habilidades específicas do discente, dificultando a formação integral do aluno e direcionando-a para a formação do cidadão produtivo, sem preocupação com a formação crítica e autônoma dos discentes; a valorização da educação profissionalizante

sobre a primordial missão de educar também para a formação cidadã; a diluição de disciplinas importantes, como Sociologia e filosofia, entre os conteúdos de outras disciplinas e a escolha dos itinerários não representativos dos interesses do discente, visto que compete à instituição oferecê-los. É necessária a Reforma no Ensino Básico, isso é fato, porém não valorizando a formação técnica em detrimento da intelectual, bem como a formação cidadã.

O presente trabalho está estruturado da seguinte forma: resumo, introdução, três seções, considerações finais, referências e anexo. A primeira seção dispõe sobre a Educação e Sociedade, abordando a relação da educação com a formação social, intelectual e profissional do indivíduo, sendo um processo pedagógico capaz de intervir no metabolismo social, ou seja, propor a um grupo ou sociedade aparato de conhecimentos que o permite sobreviver e desenvolver-se, como acontece no metabolismo de uma célula. Portanto, leva em consideração os aspectos socioeconômicos que estão diretamente relacionados com o processo ensino-aprendizagem. Aborda ainda as relações multilaterais entre organismos públicos e privados, as quais sofrem interferência direta de organizações mundiais, mediante aprovação de financiamentos, das diretrizes educacionais brasileiras, além de abordar a relevância de uma formação omnilateral para o exercício pleno da cidadania, profissional e intelectual.

A segunda seção contextualiza o Ensino Médio no Brasil, fazendo um breve histórico da Educação Básica até os dias atuais, os aspectos legais e normativos que regem e estruturam o ensino, sobretudo, o Ensino Médio e Técnico Profissionalizante. Também são abordados os aspectos formativos e suas influências na formação integral do discente.

A terceira seção aborda a Reforma do Ensino Médio, que é tema central dessa pesquisa, numa abordagem crítica avaliativa das regras propostas na reforma curricular, a avaliação do currículo apresentado, ressaltando os aspectos pedagógicos decorrentes das alterações contidas nele e subsidiando as medidas que são necessárias para garantir uma educação integral de boa qualidade e o respeito à equidade, conforme está estabelecido na LDB.

Por fim, nas considerações finais, é apresentada a análise reflexiva do tema em questão, abordando de forma complexa e integrada todas as questões discorridas no trabalho. É confrontado os conteúdos e a forma de implementação presentes na proposta da Reforma do Ensino Médio, observando as reais e necessárias mudanças no sistema educacional brasileiro. Tal análise é fortalecida com o embasamento teórico (revisão bibliográfica), a partir de trabalhos publicados acerca da temática, incluindo leis vigentes e atos normativos de órgãos educacionais.

Todo o material bibliográfico e informações levantadas e utilizadas na elaboração deste trabalho encontram-se referenciados no final. As Referências citadas no texto estão identificadas com base nas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas ABNT.

2 - EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

A educação, como processo pedagógico sistematizado de intervenção na dinâmica da vida social, é considerada atualmente objeto prioritizado de estudos científicos, com vistas à definição de políticas estratégicas para o desenvolvimento integral da sociedade, sendo entendida como mediação básica da vida social de todas as sociedades. Para Severino (1986) a educação é definida como prática mediadora da existência histórica dos homens, levando em consideração seus desafios e compromissos diante da situação real no contexto social político e cultural brasileiro. Nesse aspecto, compreende-se:

A humanidade vive, hoje, um momento de sua história marcado por grandes transformações, decorrentes sobretudo do avanço tecnológico, nas diversas esferas de sua existência: na produção econômica dos bens naturais; nas relações políticas da vida social; e na construção cultural. Esta nova condição exige um redimensionamento de todas as práticas mediadoras de sua realidade histórica, quais sejam, o trabalho, a sociabilidade e a cultura simbólica. Espera-se, pois, da educação, como mediação dessas práticas, que se torne, para enfrentar o grande desafio do 3º milênio, investimento sistemático nas forças construtivas dessas práticas, de modo a contribuir mais eficazmente na construção da cidadania, tornando-se fundamentalmente educação do homem social (SEVERINO, 1986, p. 65).

A escola enfrenta no seu cotidiano todos os reflexos do que está acontecendo na sociedade. Considerando que a sociedade desse novo Milênio tem tido diversos problemas, sobretudo, a violência, a intolerância, o preconceito, a sustentabilidade ambiental, entre outros, a educação precisa alinhar-se a eles, de maneira efetiva e sistemática, colocando-os em debate no espaço escolar e comunidade. A participação da comunidade na escola a condiciona conhecer melhor o meio onde estão inserido seu público e, a partir desse “olhar”, promover a construção de um aluno ativo e participativo desse meio. O papel da escola, nesse novo Milênio, ultrapassa os muros escolares, mediando um saber voltado à realidade do aluno, em todos os seus mais variados meios sociais, culturais, políticos, etc.

Pode-se então equacionar a existência humana baseada em um tríplice universo: trabalho/sociedade/cultura, tendo a educação como mediadora e legitimadora da prática histórica humana. Portanto, só é possível a constante harmonia dentro da esfera do universo humano e suas relações com a natureza, se a educação formar o homem social, intelectual e profissional. Em outra linha, o homem torna-se produto, mercadoria a ser utilizada pelos ideais da sociedade capitalista e globalizada; e educação perde a sua principal essência: construir o

sujeito crítico e social, apoderado de um conhecimento que lhe concebe interpretar e, se necessário, intervir no mundo que o rodeia.

Na concepção de Marx (2004), o trabalho é o elemento fundador da sociedade capitalista, o ato ontológico inerente ao ser social, isso porque possui os elementos que fazem dele o objeto responsável pelo salto ontológico do ser natural para o ser social. Visualiza que, na sociedade capitalista exploratória e acumulativa de capital, o indivíduo vale somente como força de trabalho e não um ser humano integrante e modificador do meio.

Portanto, não é papel da educação transformar a sociedade capitalista, mas reproduzir a moral social, através da adaptação do indivíduo à sociedade, de forma a ordenar a sociedade para que esta tenha um bom funcionamento e equilíbrio intelectual e profissional. Nesse aspecto, vale comentar que a educação não pode ser vista apenas como ferramenta a serviço da sociedade capitalista, mas deve ser mediadora, de maneira que possa intermediar o conhecimento ensinado na escola e, ao mesmo tempo, levar o discente ao (re)conhecimento de si próprio como ser social, cujo papel maior é exercer sua cidadania de forma crítica e participativa. Não se pode esquecer que a missão maior da escola é a de gerar cidadãos críticos e conscientes do seu papel no meio onde estão inseridos.

A educação e a formação profissional são questões centrais, sendo-lhes conferidas funções essencialmente instrumentais, ou seja, capazes de possibilitar a competitividade e intensificar a concorrência, adaptar trabalhadores às mudanças técnicas e minimizar os efeitos do desemprego. O papel de organismos internacionais reguladores tem sido fundamental para tanto, como é possível apreender a partir de prescrições do Banco Mundial (1996):

Detalhados estudos econométricos indicam que as taxas de investimentos e os graus iniciais de instrução constituem robustos fatores de previsão de crescimento futuro. Se nada mais mudar, quanto mais instruídos forem os trabalhadores de um país, maiores serão suas possibilidades de absorver as tecnologias predominantes, e assim chegar a um crescimento rápido da produção. (...) O desenvolvimento econômico oferece aos participantes do mercado de trabalho oportunidades novas e em rápida mudança (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 26-35).

A educação é responsável por repassar historicamente os conhecimentos científicos, profissionais e culturais adquiridos por uma sociedade em constantes mudanças. Esse processo pedagógico de formação de uma nova sociedade pode ser improfícuo, pois além dos conhecimentos científicos e tecnológicos, a educação tem o poder de formar o cidadão crítico e social, assim uma vez controlada pela classe dominante capitalista tende direcionar a educação

a uma formação de trabalhadores produtivos que serão, juntamente com suas proles, condenados ao trabalho manual, explorador e condicionado a sobreviver com o mínimo de dignidade e sem perspectiva de melhor futuro. Desta forma, a formação de uma sociedade se dá mediada pela educação, sendo ela um mecanismo de controle do metabolismo social, formando as gerações no âmbito social, cultural e profissional.

2.1 - Educação e aspectos socioeconômicos

Para Previtali (2012), o processo de reestruturação produtiva dos setores econômicos passa pela globalização, no âmbito da nova ordem do capital, ressaltando as estratégias nas relações interfirmas e os novos mecanismos de controle do capital sobre o trabalho. O capitalismo busca à expansão e acumulação, tendo a necessidade de novos mercados, redefinindo as relações inter e intra países, estabelecendo nova relações interfirmas, levando o controle do capital sobre o trabalho e o metabolismo social, e, noutra mão, trazendo consigo a alienação do trabalho e fetichismo sobre o produto, além de torna-lo produto em que a força de trabalho é explorada em prol de condições mínimas de sobrevivência. Assim, compete explicitar:

É inegável que ao longo da história o processo de formação e consolidação do sistema do capital implicou em aumento de produtividade e na sua globalização via expansão dos mercados, inovação técnica e/ou organizacional e barateamento das mercadorias. Mas por outro lado, é igualmente inegável que houve a perda do controle sobre o sistema de reprodução social em sua totalidade, dada a separação entre produção e controle, ainda que essa perda permanecesse oculta durante as fases de expansão (PREVITALI, 2012, p. 188).

Na concepção de Previtali (2012), as tentativas de controle da produção caracterizam-se temporais e manifestam-se em conflitos e confrontos entre forças sociais antagônicas e hegemônicas. Com isso, surgiu a formação, consolidação e esgotamento do padrão de acumulação tayloristafordista dos anos 1930-1970 e a formação da acumulação flexível, na década de 1980, quando houve a adaptação e imitação dos métodos japoneses pelos setores econômicos ocidentais (modelo japonês ou toyotismo), com maior controle sobre o fluxo do processo de trabalho e movimento sindical; nos anos 90, empresas passaram a implementar programas de abordagem mais sistêmica das práticas toyotistas, implantando o Controle Total da Qualidade e, paralelamente, intensificando a reestruturação produtiva. Dessa forma:

A reestruturação produtiva e a globalização, associadas ao avanço das tecnologias de comunicação e da microeletrônica representou nova exigência na qualificação dos trabalhadores. O que se observa durante essa nova fase de reestruturação do capital é a redução do tempo de trabalho físico e manual direto, característico do taylorismo-fordismo, combinada com o crescimento do trabalho multifuncional, flexível e participativo, elementos centrais do toyotismo (PREVITALI, 2012, p. 198).

Dentro dessa temática, Previtali (2012) acrescenta:

Dessa forma, o trabalho reestruturado é marcado pela intensificação do trabalho (gerenciamento *by stress*); pela flexibilização da produção, do trabalho e do trabalhador; exige-se desta flexibilidade para que se submeta a jornada de trabalho prolongadas, incluindo-se horas extras, polivalência para executar diferentes tarefas e operar vários tipos de máquinas e equipamentos, além de aptidões que favoreçam o trabalho em equipe (PREVITALI, 2012, p. 200).

Para Previtali (2012), a educação participa das transformações na produção capitalista, ajustando-se às exigências e as demandadas nos novos modelos e propostas pedagógicas associadas a evolução das tecnologias e das novas formas de organização da produção, implicando em profundas transformações no processo educacional e nas políticas públicas educacionais.

A nova educação profissional orienta-se pelo conceito de empregabilidade. Como consequência, tem havido um processo de individualização da formação do trabalhador, pelo qual se indica que cada um é responsável por buscar suas competências o desenvolvimento das habilidades básicas, específicas e de gestão. Observa-se atualmente a configuração de uma proposta de formação para o trabalho que se propõe a estar totalmente separada da educação formal e escolarizada (PREVITALI, 2012, p. 202).

Percebe-se claramente a presença do Estado no processo de reestruturação econômica e profissional se afirmando como poder regulador das relações entre capital e trabalho, ao longo das cadeias produtivas, sobretudo, na formação profissional bancada pelo dinheiro público atendendo as necessidades capitalistas e implantando a formação técnica unilateral por meios de medidas autoritárias e mascaradas, como reformas e programas que escondem os mecanismos com os devidos fins capitalistas.

O fato de a regulamentação da educação profissional formulada a partir da LDB (Lei n. 9.394/96) (BRASIL, 1996), especialmente com o Decreto n. 2.208/97 e as Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino Técnico e o Ensino Médio, ter sido contestada pelas forças progressistas da sociedade brasileira e assimilada pelos segmentos conservadores, deixa claro que estas reformas não contemplam as melhorias coerentes com a utopia de transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira, uma vez que a regulamentação apresentada não atende, em seu todo, a necessária formação acadêmica básica e intelectual que os meios de produção exigem e que são fundamentais para formação de uma sociedade justa e desenvolvida.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), no artigo 39, parágrafo 2º, os cursos profissionalizantes se dividem em três níveis distintos: básico, técnico e tecnológico. No nível básico, os mesmos podem ser oferecidos por qualquer unidade escolar, pois são articulados para atender pessoas com nível de instrução mais baixo. O nível técnico já exige autorização das secretarias estaduais de educação, e atendem estudantes do nível médio, ou seja, o aluno cursa um nível de ensino médio e sai qualificado profissionalmente. Já os cursos tecnológicos são realizados por faculdades, instituições ligadas ao Ensino Superior e aparecem como nível de graduação ou especializações (pós-graduações).

Em se tratando de educação para o trabalho, Fagiani (2014) ressalta que o valor das mercadorias é alterado de acordo com a produtividade do trabalho, que depende fundamentalmente da técnica e da habilidade para fazer algo, com isso, a produção do homem é um processo educativo em que se apropria coletivamente dos meios de produção da existência, no qual acontece a troca de conhecimentos, produzido no interior das relações sociais que se estabelecem entre os homens e destes com a natureza. Infelizmente, nesse estágio apenas uma pequena parcela da população tem acesso às condições para compreender a totalidade do processo de produção social: o seja, o ciclo de exploração.

A educação não é alheia às transformações ocorridas no modo de produção capitalista com forte tendência a se ajustar às exigências desta. Fagiani (2014), enfatiza que o desafio de hoje, tanto na teoria quanto na prática, é entender a relação de produção especificamente capitalista além de compreender o processo de exploração nas relações produtivas, buscando minimizar a exploração na força de trabalho e uma maior integração entre o trabalho mental e manual com mais qualificação profissional e intelectual.

2.2 - Educação Básica e relações multilaterais

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (Lei n. 9394/1996), convém enfatizar que a educação básica foi conceituada e definida no art. 21 como

em nível da educação nacional e que congrega, articuladamente, as três etapas a seguir: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. O art. 22 estabelece os fins da educação básica: A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

O multilateralismo é um conceito amplamente utilizado dentro das Relações Internacionais no que se refere à situação de vários países, que trabalham em conjunto em relação a um mesmo aspecto ou questão. A Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMS), entre outros, são alguns dos organismos multilaterais conhecidos atualmente, em que o país está submetido também ao cumprimento de ajustes e metas também na área da educação.

O Banco Mundial se constitui enquanto instituição que financia e oferece empréstimos internacionalmente para outros países, e é composto por cinco organismos internacionais: 1) Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento BIRD; 2) Associação Internacional de Desenvolvimento AID; 3) Sociedade Financeira Internacional SFI; 4) Agência Multilateral de Garantia de Investimentos MIGA; e 5) Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos CIADI. Tais organismos atuam em diferentes frentes de trabalho que se complementam com o objetivo de reduzir a pobreza e promover o desenvolvimento sustentável (BANCO MUNDIAL, 2001).

Assim, o Banco Mundial (2001) passa a atuar definitivamente no setor social, especialmente, na educação, saúde e produção agrícola. Tal modificação na centralidade das preocupações do BM é justificada a tese de Robert S. McNamara, presidente do Banco de 1968 a 1981, de que a educação e saúde são áreas importantes à ampliação da produtividade da população marginalizada, fundamentalmente para a segurança nacional, tendo em vista que a pobreza significava uma ameaça à economia das nações desenvolvidas, devido os pobres serem sensíveis e propensos ao comunismo.

É preciso considerar que acesso à saúde e educação ou às políticas sociais em geral, são caminhos de ampliação de atendimento à classe trabalhadora no que diz respeito ao acesso à direitos fundamentais e que, contraditória e dialeticamente, fortalecem no mesmo movimento, o Estado capitalista. Com isto, o Banco Mundial volta-se “[...] por meio de escolas técnicas, programas de saúde e controle de natalidade, ao mesmo tempo em que promove mudanças estruturais na economia desses países, como a transposição da “revolução verde para o chamado Terceiro Mundo” (LEHER, 1999, p. 22).

A educação, para o BM, tem papel estratégico no acúmulo de capital humano para alavancar o crescimento econômico (BANCO MUNDIAL, 1996), tal como traz o Informe Anual do BM, em Washington, de 1993, ao definir que “o trabalho é a principal propriedade do pobre, o incremento na oferta e qualidade da educação representa um mecanismo-chave para redução de grandes desigualdades e reduzir o número de pessoas na pobreza” (PRONKO; NEVES, 2008, p. 98).

Acerca da multilateralidade na perspectiva neoliberal de pensar a educação, os desafios podem ser solucionados pelas reformas, sobre, as que apontem, dentre outras oportunidades, a de formar profissionais para um mercado de trabalho. Nessa concepção, Preti (1998) ressalta:

O projeto neoliberal vem assumindo, no discurso e na prática, contornos cada vez mais nítidos tem conseguido, através dos meios de comunicação, o convencimento da sociedade de que é a única saída para a crise que impera nos campos da economia, da política e, no nosso caso, da educação. Parte do pressuposto ou da “constatação” estatística de que a educação formal se expandiu, estando disponível a todos os segmentos da sociedade (PRETI, 1998, p. 21-22).

A reforma da administração pública brasileira, no fim da década de 1990, apontou políticas e diretrizes para que a reforma na educação fosse capaz de superar os déficits apontados pelo tripé da eficiência, da eficácia e da produtividade. De fato, os anos 90 do século XX configuraram-se como um período de importantes reformas no mundo e no Brasil, sobretudo no período de governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso FHC, em que o marco de suas práticas governamentais se processou a partir de propostas e práticas para a realização de uma significativa mudança na estrutura estatal, identificada como “Reforma Gerencial do Estado”, a partir da qual o Estado passou a assumir o papel gerencialmente competente, com estruturas ágeis, capaz de dar respostas às demandas da sociedade.

Uma das justificativas para essa reforma pautou-se na lógica utilizada acerca das análises dos movimentos das crises internacionais e econômicas, as causas e consequências que levaram o país a vivenciar uma crise de Estado. A análise das propostas para a reforma na administração pública permite afirmar que, dentre seus pressupostos, destaca-se a busca por uma nova administração, que tenha caráter gerencialista, que seja centrada na obtenção de resultados, no atendimento dos interesses do cidadão e focalizada no incentivo à criatividade, à inovação e à produtividade.

Essas propostas, portanto, para alcançarem êxito, deveriam ser desenvolvidas por um tipo especial de contrato de gestão, que se pautasse, sobretudo, na perspectiva da flexibilização,

da descentralização e, portanto, da privatização. Esses pressupostos de caráter ideológico da reforma permitiriam alocar os direitos sociais – das áreas da saúde, da educação e da cultura – no setor dos serviços, definidos pelos princípios do mercado. Assim, com os anseios sociais sendo preteridos pelas necessidades do mercado, promove-se uma clara implantação dos interesses capitalistas e, conseqüente, diminuição dos direitos democráticos.

O metabolismo social está em constante controle pelas instituições que asseguram a coleta, definição e análise de informações estatísticas, dentro da comunidade social, que colaboram com as estratégias elaboradas para implantação e intervenção nos meios sociais por intermédio da educação escolar mascaradas pelas reformas educacionais.

Constitui-se, assim, o que Haas (*apud* MELLO; COSTA, 1995) denomina comunidade epistêmica, que tem como principal fonte de poder certa autoridade técnico-científica que ampara modelos de políticas. O grupo dominante possui as informações consideradas pertinentes, o poder de financiamento e os meios para influenciar certas categorias de atores nacionais. Dispõe de canais importantes para construir o senso comum e o repertório de argumentos para apoiar decisões políticas (ROSEMBERG, 2000).

Porém, deve-se atentar que organizações multilaterais não detêm um superpoder capaz de determinar diretamente as orientações nacionais de política social. Analisando os impactos das propostas contemporâneas do BM nas reformas educacionais da América Latina, Rosa Maria Torres mostra que sua aplicação na prática pode diferir consideravelmente de um país para outro. Isto ocorre não apenas porque cada realidade se encarrega de moldar a proposta, mas, porque, de fato, existem margens na sua definição e negociação, margens estas utilizadas em algumas contrapartidas nacionais, e alguns técnicos do BM, e não utilizadas em outras, na medida em que alguns países têm a capacidade de contrapor alternativas próprias e outros não (MELLO; COSTA, 1995; TORRES, 1996).

Essa capacidade nacional de contrapor alternativas próprias é construída, também, pelo acervo de conhecimentos disponível localmente. E, assim, classifica-se os seguintes períodos: no primeiro, a influência preponderante da UNESCO e do UNICEF, de acordo com a tipologia proposta por Stallings (1992, p. 52), teria sido mais do tipo "conexão" (*linkage*), isto é, uma "tendência de certos grupos, no terceiro mundo, de se identificarem com interesses e perspectivas de atores internacionais e apoiarem, então, coalizações e políticas em consonância". Nesse primeiro período, parece ter ocorrido, sobretudo a circulação de ideias da UNESCO e do UNICEF entre formadores de opinião e tomadores de decisão no plano das políticas educacionais brasileiras e pouco financiamento direto de projetos para implantar programas de EI.

Tendo apenas como base o estudo de Nogueira (1999, p. 187-191) relativo aos anos de 1960-1965 sobre o montante de dotações das principais agências financiadoras, recebidas pelo Brasil, no setor educacional. A UNESCO foi responsável por 1%, o UNICEF por 1,6% e a USAID por 73% das dotações, naquele período. Além de reduzidas, as dotações efetuadas pela UNESCO, entre 1960-1965, destinaram-se, em sua totalidade, ao Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, tendo sido empregadas para a vinda de experts, orientação de técnicos e profissionais e para a realização de pesquisas. Isto é, as dotações destinaram-se à circulação de ideias.

Um segundo tipo de influência assinalado por Stallings é o *leverage* (alavanca, poder, força) e o exemplo que a autora oferece, aqui, é o da associação entre o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o BM quanto à condicionalidade dos empréstimos a reformas do Estado. No caso das políticas educacionais brasileiras, a influência do BM se fez sentir na década de 90 mediante o aumento do volume de empréstimos. Como mostrou Soares (1996, p. 34), no período 1991-1994 o montante do empréstimo do BM para o setor educacional brasileiro foi da ordem de US\$1059 milhões (ou 29% do total de empréstimos aprovados), muito superiores aos US\$74 milhões (2% do total) do período anterior (1987-1990). Ao lado dos empréstimos, a difusão de ideias, por meio de assessorias, continua ocupando posição proeminente na ação contemporânea do BM no setor educacional.

O Banco Mundial está fortemente comprometido em sustentar o apoio à Educação. Entretanto, embora financie na atualidade aproximadamente uma quarta parte da ajuda para a educação, seus esforços representam somente cerca de meio por cento do total das despesas com educação nos países em desenvolvimento. Por isso, a contribuição mais importante do Banco Mundial deve ser seu trabalho de assessoria, concebido para ajudar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países (BANCO MUNDIAL *apud* CORAGGIO, 1996).

2.3 - Concepção de educação materialista histórica dialética

A transmissão do conhecimento adquirido é incorporada aos conceitos primordiais e concretos de uma sociedade e acontece, contínua e pedagogicamente, reproduzindo, sobretudo, leituras culturais e sociais de gerações para gerações. A escola, há tempos, vem sendo uma ferramenta, onde o processo de movimento do conhecimento é responsável pela formação cultural, social e profissional da sociedade.

Acerca da transmissão do conhecimento escolar, Pires (1997) argumenta:

Esta construção lógica do método materialista histórico que fundamenta o pensamento marxista, apresenta-se como possibilidade teórica (instrumento lógico) de interpretação. O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história. Este instrumento de reflexão teórico-prática pode estar colocado para que a realidade educacional aparente seja, pelos educadores, superada, buscando-se então a realidade educacional concreta, pensada, compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos (PIRES, 1997, p. 83).

No pensamento de Marx (2004a), o homem na relação com seus pares domina a natureza e a transforma, e, com isso se faz homem, diferenciando-se da natureza e nesse movimento cria conhecimento que vai se acumulando ao longo da história da humanidade. Para esse autor, é fundamental uma educação socializada e igualitária a todos os cidadãos.

Trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que apenas o ser humano trabalha e educa. Isso porque, no processo de surgimento do homem, constata-se a necessidade de ele produzir sua própria vida agindo sobre a natureza e ajustando-a as suas necessidades. A existência humana passa a ser produto de seu trabalho, seu agir sobre a natureza (FRIGOTTO, 2006; SAVIANI, 2010).

No pensamento de Marx (2004 a), a educação é um objeto de pesquisa que está inserida numa sociedade com luta de classes. Antes de tudo é importante destacar que ele não elaborou uma teoria da educação. No entanto, sua obra legou alguns princípios importantes que devem ser levados em conta, quando buscar uma prática educacional transformadora do contexto social no qual todos estão inseridos.

Nas palavras de Marx (2004 a, p. 108), o homem se apropria de sua essência unilateral de uma maneira unilateral; cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários. A única e possível forma de o homem tornar-se total, completo, é por meio da oferta da formação educação unilateral, que integre o saber e o fazer, a individualidade efetivada na comunidade.

O modelo unilateral de educação, segundo o pensamento marxista, devolve ao homem a possibilidade de revolucionar sua postura e o seu pensamento diante do sistema capitalista, podendo, desse modo, modificar o quadro de desigualdades inerentes à sociedade capitalista. Se a educação não realiza a revolução, é impossível pensar a revolução sem ela.

Nas palavras de Bordin (2010):

O primeiro passo para garantir uma mudança social e evitar o retorno ao momento histórico anterior é fazer com que todo o povo esteja bem preparado intelectualmente, com uma cultura por ele formada, seja consciente dos percalços que virão e tenha sabedoria e entendimento para posicionar-se na nova maneira de conceber o mundo (BORDIN, 2010, p.125).

A educação deve ser concebida como uma ferramenta capaz de conferir unidade entre a escola e a sociedade, uma vez que é impossível educar com igualdade, pessoas que se situam em distintas posições diante da realidade que se apresenta.

Mészáros (2005, p. 44) postula que “assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema”. A educação pelo fato do homem ser um ser ativo e encontrar nas alternativas a liberdade como possibilidade, pode produzir resultados distintos ou contrários aos postos como objetivos a serem atingidos e, por conseguinte, constituir-se ao mesmo tempo como fator de desconstrução da ordem e instrumento de transformação.

A educação não pode desprezar o trabalho, deve contribuir à superação da sua exploração a favor do próprio sistema onde está inserida. O direito à educação engloba a família, o Estado, a comunidade em geral e os próprios educandos, mas é obrigação do Estado garantir esse direito, inclusive quando o assunto é qualidade. Di Giorgi (2007, p. 124) explica que “há uma inegável hegemonia neoliberal no campo educacional, a ponto de ser difícil hoje discutir política educacional, e educação de uma forma geral, sem se falar de ‘formação de capital humano’, ‘relação custo-benefício’ e etc.”.

Marx (2004) é conhecido como o fundador de uma área de conhecimento dentro das ciências humanas, cujos trabalhos buscam explicação sobre História, Filosofia, Economia e Sociologia. É inegável a contribuição marxista para a economia, principalmente, sobre a teoria do valor econômico e no desenvolvimento dos conceitos, como o de mais-valia, o fetiche da mercadoria, entre outros. Para a história, a concepção materialista é considerada divisor de águas. Um dos esforços da Teoria de Marx foi compreender a sociedade burguesa e chegar a outras formas de relação de produção social, buscando novos meios de produção e distribuição econômica que fosse capaz de igualar os homens em suas condições materiais e sociais, liberando-os da alienação.

É necessário que se estabeleça uma prática revolucionária, uma teoria viva, que passa a existir a partir da prática concreta (MARX, 2004). Em suma, “o indivíduo exerce o principal papel na construção da nova sociedade e, conseqüentemente, numa dimensão dialética, de um novo homem” (FILHO, 2008, p. 01).

A educação pode ser vista como elemento conservador da sociedade, mas por ser um instrumento formador e de expressividade em qualquer tipo de sociedade, não deve ser vista dentro de limites fechados, analisada fora do contexto sócio-político e econômico em que vive tal sociedade. Mas sim deve ser encarada como parte integrante e necessária de um sistema, já que é usada de acordo com seus interesses. De acordo com vários pensadores, um reflexo da política adotada em um país e do interesse desse país em coordená-la, é um dos maiores instrumentos de dominação em massa dentro de um sistema, perdendo apenas para a mídia que é acessada por muito mais pessoas do que o sistema educativo. Nesse contexto, Delors (2004) enfatiza:

Um dos principais papéis reservados à educação consiste antes de tudo, dotar a humanidade de capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades (DELORS, 2004, p. 28-29).

Marx (2004) observa na instrução das fábricas, criada pelo capitalismo, qualidades a serem aproveitadas para um ensino transformador, principalmente, no rigor com que encarava o aprendizado para o trabalho. O mais importante, no entanto, seria ir contra a tendência "profissionalizante", que levava as escolas industriais a ensinar apenas o estritamente necessário para o exercício de determinada função. Marx entendia que a instrução deveria ser ao mesmo tempo intelectual, física e técnica.

Marx (2004) explicita que numa sociedade onde predomina o capitalismo as relações de produção inevitavelmente provocam as desigualdades sociais, sendo que essas desigualdades são a base da formação das classes sociais. Esse autor foi o primeiro a empregar o termo "classes sociais", explicitando:

A história de todas as sociedades que existiram até hoje tem sido a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora aberta, ora disfarçada: uma guerra que sempre terminou ou por uma transformação revolucionária de toda a sociedade, ou pela destruição das duas classes em luta (MARX, 2004, p.37).

Nos Manuscritos de 1844, surgem elementos fundamentais para a compreensão do conceito de omnilateralidade. Com base nestes pode-se afirmar que o homem omnilateral

equivale ao homem rico que Marx desenvolve no texto: “El hombre rico es al mismo tiempo, el hombre necesitado de una totalidad de manifestaciones de vida humanas¹” (MARX e ENGELS, 1987, p. 624).

Marx (2004) entende que a atividade prática é, além da possibilidade de adquirir experiência útil, a possibilidade de aplicar e criar o saber teórico, portanto, indispensável à formação omnilateral. Ainda, Marx destaca a necessidade da instrução aliada a atividade prática enquanto forma de progressiva crítica da condição alienante que assume na sociedade capitalista.

Marx (2004) discute a riqueza humana identificando a capacidade de desenvolver demandas humanas, isto é, a riqueza aqui diz respeito à carência de manifestações humanas não-fetichizadas: um homem é tanto mais rico quanto mais demanda manifestações humanas e “la más grande de las riquezas, (es) el otro hombre².” (MARX e ENGELS, 1987, p. 624, grifo do autor). A omnilateralidade tem como condição a superação do capital, da alienação e da propriedade privada.

Para Mészáros (2005), “o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível” (MÉSZÁROS, 2005 p. 27), a não ser uma mudança radical na estrutura social e a emancipação plena dos sentidos humanos. A contradição fundante do capital reside no fato de sua reprodução depender diretamente da exploração do trabalho que leva ao desenvolvimento das desigualdades sociais, as quais são ofuscadas pelo estabelecimento da igualdade formal.

Assim, com a exploração do trabalho no sistema capitalista ocorre acúmulo de capital econômico por parte da sociedade dominadora. A classe burguesa por intermédio do sistema educacional, o qual também está sob seu controle por intermédio do Estado, utiliza-se de conhecimentos e técnicas de forma a atender suas necessidades econômicas e formar o “cidadão produtivo”, vivendo “escravo” do trabalho e oprimido pelo capital desumano.

Freire (1970), ao constatar a desumanização sobre a classe oprimida, inicia-se as indagações sobre a outra viabilidade, a de sua humanização. Ambas, se inscrevem em um permanente movimento histórico, real, concreto e objetivo, nesse contexto, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. A humanização é considerada como “vocação dos homens” e a desumanização de “vocação negada”, negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Essa negação é afirmada no anseio da liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade

¹ O homem rico é, ao mesmo tempo, o homem que precisava de uma das manifestações de vida humana.

² A maior das riquezas é o outro homem.

roubada por um sistema de domínio e controle sobre as possibilidades de dias melhores e uma sociedade mais justa e menos desigual.

Nas palavras de Freire (1970), fica bem demonstrada a definição da desumanização que se evidencia na relação escola/sociedade/cultura. Nesse sentido, expõe:

A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e está, o *ser menos* (FREIRE, 1970, p.16).

Freire (1970) acredita que somente o oprimido pode se libertar através da reflexão e da ação em comum, alcançando, assim, o saber da realidade, da sua situação de oprimido e descobrir-se que é capaz de se refazer permanentemente, através do conhecimento escolar. Assim, a participação dos oprimidos para sua libertação vai além da pseudo-participação e depende exclusivamente de seu engajamento. Porém, esse sentimento de libertação não pode ser feito somente através da concepção intelectual, deve levar a um diálogo crítico e libertador comum entre a classe oprimida para que possa chegar a ações concretas e práticas.

Após se descobrirem como auto libertador deve-se identificar o opressor e iniciar o processo de libertação, segundo Freire (1970):

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “conivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis.

O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. Não um diálogo às escâncaras, que provoca a fúria e a repressão maior do opressor.

O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos é o conteúdo do diálogo. Substituí-lo pelo anti-diálogo, pela sloganização, pela verticalidade, pelos comunicados é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos da “domesticação”. Pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um

incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra.

Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem (FREIRE, 1970, p. 29).

A descoberta da opressão, da libertação só pode vir pelo conhecimento advindo da escola, que, por sua vez, deve levar o indivíduo ao (re)conhecimento de si próprio na condições de uma força oposta àquela que a opõe, a força opressora. Na concepção freireana, a reflexão deve gerar ações de cunho cultural, levando a práxis, onde não pode haver participação parcial dos membros revolucionários libertadores e, muito menos, o uso das mesmas ações de seus opressores. Dessa forma, Freire (1970) expressa:

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, "ação cultural" para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo. Opressor, este é que se serve desta dependência para criar mais dependência. A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém, não é doação que uma liderança, por mais bem-intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de "coisas". Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns feita por outros.

Não se pode realizar com os homens pela "metade". E, quando o tentamos, realizamos a sua deformação, mas, deformados já estando, enquanto oprimidos, não pode a ação de sua libertação usar o mesmo procedimento empregado para sua deformação.

O caminho, por isto mesmo, para um trabalho de libertação a ser realizado pela liderança revolucionário não é a "propaganda libertadora". Não está no mero ato de "depositar" a crença da liberdade nos oprimidos, pensando conquistar a sua confiança, mas no dialogar com eles.

Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização.

É necessário que a liderança revolucionária descubra esta obviedade: que seu convencimento da necessidade de lutar, que constitui uma dimensão indispensável do saber revolucionário, não lhe foi doado por ninguém, se é autêntico. Chegou a este saber, que não é algo parado ou possível de ser transformado em conteúdo a ser depositado nos outros, por um ato total, de reflexão e de ação.

Foi a sua inserção lúcida na realidade, na situação histórica, que a levou à crítica desta mesma situação e ao ímpeto de transformá-la (FREIRE, 1970, p. 30).

O homem não precisa acreditar na ação libertadora, enquanto “produto do capitalismo”, onde o interesse é apenas a força de trabalho. É preciso haver o diálogo, onde os oprimidos se sintam confiantes e conscientes de sua luta pela libertação como uma ação individual e autêntica.

Uma das ações reflexivas críticas de libertação é através da Educação única e integral para todas as classes sociais, assim, Gramsci (2010), no início do século XX, ciente da discussão da escola como dever do Estado, acompanhava o debate, imprimindo em seus escritos e prática militante, na contramão desse ideário liberal, a defesa de uma “escola comum, única e desinteressada”, destinada à classe trabalhadora e afinada com os princípios da revolução socialista, circunscrita em sua proposta de escola unitária. Assim, Gramsci desvelava e fazia a crítica ao paradoxo entre a formação clássica e a formação profissional, ao afirmar que “[...] a escola profissional destinava-se às classes instrumentais enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 2010, p. 33).

Existe uma conexão estreita entre o conhecimento e as relações de produção materiais desenvolvidos historicamente pelas formações socioeconômicas. Entretanto, o conhecimento, uma vez gerado, guarda uma relativa autonomia em relação ao contexto histórico formador e, além disso, só se torna parte constitutiva do patrimônio universal da humanidade quando é capaz de apreender e explicar, na forma de síntese, o movimento histórico antinômico e complexo do seu tempo, assim como formulou Gramsci (1999).

Para Gramsci (1999), o conhecimento acumulado historicamente pelo processo de desenvolvimento da humanidade sofre um crivo seletivo por parte das agências societárias de caráter ideológico. Exemplificando que uma universidade opera o conhecimento num duplo sentido: de um lado, efetiva um ordenamento com o propósito de reproduzi-lo por meio da educação de novas gerações de homens; do outro, explicita a própria lógica epistemológica da construção de tais conhecimentos, ou seja, padroniza métodos teóricos de produção de novos conhecimentos. Ainda para este autor:

Conhecer a si mesmo significa ser si mesmo, ser o senhor de si mesmo, diferenciar-se, elevar-se acima do caos, ser um elemento de ordem, mas da própria ordem e da própria disciplina diante de um ideal. E isso não pode ser obtido se também não se conhecem os outros, a história deles, a sucessão dos esforços que fizeram para ser o que são, para criar a civilização que criaram e que nós queremos substituir pela nossa. Significa ter noção sobre o que é natureza e suas leis a fim de conhecer as leis que governam o espírito. É aprender tudo sem perder de vista a finalidade última, ou seja, a de conhecer melhor a si mesmo através dos outros e conhecer melhor os outros através de si (GRAMSCI, 2010, p. 60).

Lombardi (2011) reflete sobre a educação como sendo um tema ideológico e politicamente apreciado pela burguesia no contexto da total separação entre trabalho manual e intelectual, uma vez que dá lugar à proposição enfática de educação profissional. Este se propõe sintetizar e articular as principais observações de Marx e Engels em direção a uma educação comunista e formação integral do homem: “Estabelecia-se um círculo vicioso, pelo qual os baixos salários pagos às crianças conduziam à diminuição do salário do adulto e estes, por sua vez, levavam à necessidade de os pais fazerem seus filhos trabalhar” (LOMBARDI, 2011, p. 167).

Para Saviani (2004), a educação, que nasce da relação do homem com o homem, fundada pela eterna mediação homem-natureza, surge como o complexo universal de transmissão e generalização do conhecimento produzido e acumulado para a geração do ser genérico, lançando mão da linguagem para tornar-se patrimônio da humanidade, para cumprir a função orientada do trabalho na consciência humana, isto é, garantir sua função ontológica que, segundo Saviani, é “[...] produzir, direta e intencionalmente, a humanidade que foi produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2004, p.13).

Ladislau Dowbor (1998) enfatiza que para uma boa formação educacional escolar também deve-se ter ferramentas modernas que facilite o acesso ao conhecimento, bem como professores aptos e bem pagos para ter acesso à tecnologia, porém questiona a respeito do que eu tenho a ver com tudo isso, se na minha escola não tem nem biblioteca e com o meu salário eu não posso comprar um computador? Ele mesmo responde que será preciso trabalhar em dois tempos: o tempo do passado e o tempo do futuro. Fazer tudo hoje para superar as condições do atraso e, ao mesmo tempo, criar as condições para aproveitar amanhã as possibilidades das novas tecnologias.

Na aprendizagem, ocorre um processo de reciclagem e atualização de conhecimentos, além da aquisição de novos conceitos de formação. A sociedade do conhecimento possui múltiplas oportunidades de aprendizagem: parcerias entre o público e o privado, avaliações permanentes, debates públicos, autonomia da escola, generalização da inovação, etc. Os ganhos para a escola e para a educação em geral são enormes: ensinar a pensar; saber comunicar-se; saber pesquisar; ter raciocínio lógico; fazer sínteses e elaborações teóricas; saber organizar o seu próprio trabalho; ter disciplina para o trabalho; ser independente e autônomo; saber articular o conhecimento com a prática; ser aprendiz autônomo e a distância.

A escola está desafiada a mudar a lógica da construção do conhecimento, pois a aprendizagem agora ocupa toda uma vida. Porque se passa grande parte da vida na escola, é necessário que se adapte a ela. A felicidade na escola não é uma questão de opção metodológica

ou ideológica, mas sim uma obrigação essencial dela. Como diz Georges Snyders (1998), no livro “Alegria na Escola”, precisa-se de uma nova cultura da satisfação, precisamos da alegria cultural. O mundo de hoje é favorável à satisfação e a escola também pode sê-lo.

Mesmo Marx não tendo sido um sociólogo, seu pensamento sociológico é algo que não pode ser esquecido, suas teorias, além de marcar o início do definitivo estabelecimento da ciência social, são, para uma parte considerável da humanidade atual, não só a única sociologia verdadeiramente científica, como também a verdadeira concepção do mundo, da vida e da sociedade.

A formação omnilateral de Marx (2004) apresenta-se como uma das categorias que destaca o trabalho enquanto princípio educativo, pois propõe a junção de ensino e trabalho. A sociedade capitalista, para Marx (2004, p.69) aponta a necessidade de que a formação da classe trabalhadora combine trabalho produtivo, formação intelectual, exercícios corporais e educação politécnica, constituindo uma formação integral, que segundo ele, elevará a classe operária acima dos níveis da burguesia e aristocracia.

Marx (2004, p. 107) afirma que o homem, para atingir efetivamente a condição omnilateral, por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino, e, por outro, falta um sistema de ensino que contribua à transformação das condições sociais.

A formação omnilateral coloca o trabalho como princípio educativo, já que não busca apenas a união entre ensino e trabalho, mas partindo da perspectiva de emancipação humana e tendo esta como base pressupõe a formação enquanto crítica da forma capitalista do trabalho, buscando assim, as condições para que se alcance a omnilateralidade na totalidade para uma nova sociedade.

Para Marx (2004), a força de trabalho se constitui elemento nucleador da sociabilidade do capital, nesse sentido, torna-se necessária a busca por uma nova forma de trabalho: o trabalho associado. Para esse autor, esse modelo elimina as relações de exploração e dominação, uma vez que contribui tanto para a realização individual quanto aos interesses coletivos da sociedade. Ao contrário do que ocorre na sociedade capitalista, onde quem é livre é o capital e não o homem, essa forma de sociabilidade possui caráter libertador, pois, eliminando-se o capital, surge a possibilidade dos homens serem livres de forma plena. Contudo, liberdade plena não implica liberdade absoluta, nem representa uma sociedade perfeita, mas uma sociedade mais humana. Nesse aspecto, explica-se:

O que Marx enfatiza é que, para pensar uma forma de sociabilidade que seja mais justa, mais igualitária e, portanto, mais humana, não devemos partir de ideias, especulações ou fantasias, mas do processo de desenvolvimento real e concreto em que os homens estão envolvidos, de modo a compreender tanto a lógica desta forma de sociabilidade quanto a possibilidade de superá-la, partindo de suas próprias contradições (TONET, 1999, p.100).

O modelo de educação no Brasil é altamente exclusivo, discriminatório e dual, havendo uma escola para os trabalhadores e outra para os burgueses capitalistas, uma formação “homem produtivo” e outra do “homem social”, esse modelo de educação conservador vive em constante atrito com o modelo progressista, porém o sistema de controle capitalista sempre promove uma “modernização do antigo” iniciando um novo ciclo. Assim a transição do conhecimento social científico e intelectual fica restrito a uma classe dominadora que se sustenta na acumulação do capital social e econômico. Quando bem empregada e articulada em um sistema pedagógico de formação integral a educação tem o poder de reduzir a pobreza diminuindo a desigualdade social entre classes, seja aumento da produtividade da população ativa, seja pela difusão de conhecimentos ou de competências úteis à inserção em uma economia em forte mutação.

3 - ENSINO MÉDIO NO BRASIL

A importância do Ensino Médio, no âmbito da Educação Básica e o seu caráter progressivamente obrigatório e inclusivo, ou seja, a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, demonstra o reconhecimento da relevância política e social concebidas a esse nível educacional. Trata-se de uma demanda crescente de escolarização, diante da valorização dos diplomas do Ensino Médio em virtude da necessidade de competir no exíguo mercado laboral com um grau maior de estudo e uma formação intelectual mais crítica, bem como de socialização da população numa nova lógica do mundo do trabalho.

O Ensino Médio brasileiro, até 2004, não possibilitava a integração curricular do Ensino Médio da Educação Básica com o ensino técnico profissionalizante. A partir desse anos, o Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004, no seu Art. 4º (BRASIL, 2004), coloca a educação técnica de nível médio ofertada em articulação com o Ensino Médio, de forma integrada, concomitante ou subsequente, a partir daí, o Ensino Médio pôde ser oferecido, de forma integral contemplando nas suas diretrizes o currículo para a formação básica e técnica.

Nesse sentido, o Ensino Médio passou a poder exercer dupla função na formação do discente, uma delas é formar o “homem social” apto a exercer plenamente todas atividades sociais e intelectuais, e o “homem econômico”, que é formar o indivíduo para o mercado do trabalho, condicionado pelas necessidades de formação de força de trabalho como meio de produção para o mercado produtivo.

Assim, Melo (1999) entende que deve-se levar em consideração:

Outra dimensão que as diretrizes do ensino médio consideram diz respeito ao que está ocorrendo no mundo do trabalho e no mundo da prática social, já que, diz a lei, a educação escolar deverá ser vinculada a ambos. As mudanças em curso na organização do trabalho deixam muitos educadores atônitos em relação ao perfil de habilidades e competências. O que aumenta a possibilidade de empregabilidade no mundo de hoje é a ênfase nas habilidades básicas gerais, têm grande importância a capacidade de análise, a capacidade de resolver problemas, a capacidade de tomar decisões e, sobretudo, ter flexibilidade para continuar aprendendo [...]. Fala-se inclusive em ‘laborabilidade’ em lugar de empregabilidade na medida em que essas competências constituem na verdade um trabalhador polivalente que pode, quando bem preparado, ser mais autônomo para decidir seu percurso no mercado de trabalho (MELLO, 1999, p. 166).

O processo de contextualização curricular associada à interdisciplinaridade, na formação do educando, é de suma importância para uma educação integral e integrante, assim Fazenda (2008, p. 18-19. *Apud*: SANTOS, 2017, p. 523) entende que:

Cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu lócus de cientificidade. Essa cientificidade, então originada das disciplinas, ganha status de interdisciplina no momento em que obriga o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos, no momento em que ao movimento da disciplina seu próprio movimento for incorporado. O conceito de interdisciplinaridade [...] encontra-se diretamente ligado ao conceito de disciplina, onde a interpenetração ocorre sem a destruição básica às ciências conferidas (SANTOS, 2017, p. 523).

Para Saviani (2000), a Educação tem a importante função de fazer de cada pessoa um agente de transformação. Além disso, contribui ao propiciar o despertar da consciência crítica acerca da situação de miséria e exclusão em que boa parte da população vive. E, por meio de uma formação política oferecida nos ambientes escolares, desperta nos indivíduos, o interesse em discutir e executar mudanças a respeito das situações de opressão cotidianas. Costumam-se afirmar também que, embora outros segmentos da sociedade participem dessa formação, tais como a família ou os meios de comunicação, não existirá democracia se não existir essa responsabilidade propiciada principalmente no ambiente escolar.

Rodrigues (1996) esclarece:

Quando o cidadão descobre que ele é o princípio do que existe e pode existir com sua participação, começa a surgir a democracia. Cidadania e democracia andam de mãos dadas e não existem separadas. Cidadania não é individualismo, mas afirmação de cada um em sua relação de solidariedade com os outros. Cidadania e democracia estão baseadas em princípios éticos e têm o infinito como limite. Não existe limite para a solidariedade, a liberdade, a igualdade, a participação e a diversidade. A democracia é uma obra inesgotável (RODRIGUES, 1996, p.66).

O papel da educação na formação da cidadania é fundamental para permitir que os indivíduos possam analisar de melhor forma o significado das múltiplas relações sociais, o papel do Estado, poder atuar e mudar a realidade em que vive utilizando-se dos seus direitos e conhecimentos. A educação é um dos principais agentes no processo de construção da cidadania, porém ela necessita de um maior apoio do Estado para a realização dessa tarefa. Cabe, portanto, ao Estado um importante papel na construção da cidadania e consolidação da

democracia e ainda fazer com que a educação possa ser oferecida em grande escala sobretudo para a sociedade oprimida, descriminalizadas e marginalizadas, tendo o desafio de ofertar educação de qualidade e promover a inclusão social.

A relação da formação básica com a Educação Profissional avança a largos passos e não seria de esperar diferente no contexto social e econômico da sociedade atual. Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2011), no Relatório sobre Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, em termos universais e no Brasil, em particular, essa relação entre a formação básica e a profissionalizante vem se destacando como elemento estratégico para a construção da cidadania e uma melhor inserção de jovens e trabalhadores na sociedade.

Segundo Cordão (2006), o novo enfoque dado à educação profissional, onde as técnicas e tecnologias estão em constantes mudanças, exigindo do profissional uma formação inicial e continuada, supõe a superação total do entendimento tradicional de educação profissional como simples instrumento de uma política de cunho assistencialista, ou mesmo como linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho. Dessa forma, a educação profissional é considerada uma importante estratégia para que os cidadãos, em número cada vez maior, tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade contemporânea.

No intuito de adequar a educação do Técnico Profissional e Ensino Médio com a realidade tecnológica, em 1996, ocorreu a regulamentação da educação profissional formulada a partir da LDB/96 (BRASIL, 1996), em destaque no Decreto nº 2.208/97 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino técnico e o EM (Brasil, CNE, 1998a, 1998b, 1999a, 1999b). O decreto nº 2.208/97 não permitia a integração curricular entre o EM e técnico numa única matrícula, assim foi contestada pelas forças progressistas da sociedade e assimilada pelos segmentos conservadores, levando a uma constante luta pela revogação, apontando-se para a necessidade da construção de novas regulamentações, mais coerentes com a utopia de transformação da realidade da classe trabalhadora. Em 2004, o Decreto nº 5.154/2004 revogou o Decreto nº 2.208/97 e restabeleceu a possibilidade de integração curricular do EM e o técnico.

Dessa forma, o tratamento a ser dado à educação profissional pelo Ministério da Educação, no Governo Lula, seria de reconstruí-la como política pública. Nesse caso, define:

Corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores (BRASIL, 2004).

Na rede federal de ensino, ocorreu a criação do PLANFOR (Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador), que, através da Resolução nº 96, de 18 de outubro de 1995 (BRASIL, 1995), lançou as bases para se atingir a estabilidade econômica, buscando elevar a produtividade do trabalho, incluindo a educação profissional na política pública de trabalho. Em 1997, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) foi instituído no objetivo principal de desenvolver ações que integrassem educação e trabalho, ciência e tecnologia, tendo em vista a implantação de novo modelo de educação profissional, cujas principais mudanças seriam a ampliação de vagas, a diversidade de oferta e a definição de cursos adequados às demandas do mundo do trabalho (WITTACZIK, 2008; CIAVATTA, 2002).

Nas redes estaduais, além do PROEP, o Projeto de Cooperação Técnica UNESCO 914BRA1065 - Projeto de Apoio ao Programa de Melhoria e Expansão ao Ensino Médio PROMED poderia redirecionar seus objetivos e prioridades de financiamento. Com efeito, ainda ao início do ano de 2004, quando o ensino médio e a educação profissional eram geridos conjuntamente pela SEMTEC, um acordo foi discutido com as secretarias estaduais de Educação do Paraná e do Espírito Santo, por proposição destas, tratando do interesse desses sistemas de ensino em implantar o ensino médio integrado com apoio financeiro, político e pedagógico do Ministério da Educação (FERREIRA e GARCIA, 2005).

Fato é que desde 1997 até 2004, ocorreu na área da educação, um movimento de formação integrada entre a profissional e a básica do Ensino Médio. Para que isso ocorresse seria necessário a integração curricular, dos dois segmentos, implantada de forma sistematicamente pedagógica e articulada em um processo de reformulação do Ensino Médio. O PROEJA no âmbito das Instituições Federais de Educação Tecnológica, tornou-se em realidade a integração entre a Educação Profissional e a Educação Básica³.

Segundo Moura (2006, p. 2, *apud*: PORTAL EDUCAÇÃO, 2012), os desafios vão além da questão de integração curricular, como pode-se observar:

³ Segundo Portal Educação (2012), existem questionamento sobre qualidade da oferta de cursos no modo PROEJA, sobretudo pela abertura do programa a outras entidades, saindo do seio das Instituições Federais, em 2006 o Decreto nº. 5.840 revogou o 5.478 de 2005 com o propósito de ampliar as categorias de Instituições Educacionais que poderiam ofertar o PROEJA e acrescentar a possibilidade de integração da Educação Profissional com o Ensino Fundamental, além do Ensino Médio. Assim, aumentou as instituições com potencial para esta oferta, além da Rede Federal de Ensino, incluíram a rede Estadual e Municipal e Entidades Privadas Nacionais do Serviço Social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao Sistema Sindical (“Sistema S”), tornando o processo de integração comprometido e questionável.

Igualmente desafiante é conseguir fazer com que as ofertas resultantes do Programa efetivamente contribuam para a melhoria das condições de participação social, política, cultural e no mundo do trabalho desses coletivos, ao invés de produzir mais uma ação de contenção social. Coloca-se ainda outro desafio em um plano mais elevado: a transformação desse Programa em uma verdadeira política educacional pública de Estado brasileiro para o público da EJA (PORTAL EDUCAÇÃO, 2012, p. 01).

Segundo Portal Educação (2012), são várias as contribuições do PROEJA para o processo de integração da educação, dentre as quais, pode-se destacar:

Quando falamos em PONTOS positivos da Educação de Jovens e Adultos temos como um dos principais a inclusão dessa modalidade dentro da Educação Básica, Seção V, Art. 37, destinada a Educação de Jovens e Adultos, inserida dentro da Lei de Diretrizes e Bases Nacional nº 9.394 de 1996; temos o Parecer nº 11 de 2000 que foi importantíssimo para a Eja, pois nele foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; e, como não poderia deixar de mencionar o Decreto nº 5.840 de 2006 que institui o Programa Proeja no âmbito Federal e em instituições públicas de ensino estaduais, municipais e entidades privadas nacionais de serviço social vinculadas ao Sistema “S”, embora as esferas municipais e estaduais, ainda, não estão engajadas com essa modalidade de ensino, tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio. Por fim, o Documento Base Proeja (2007) que contempla todas as diretrizes para se fazer um programa de qualidade (PORTAL EDUCAÇÃO, 2012, p. 01).

A integração curricular da educação básica e técnica, por serem de natureza diversas, enfrenta diversos conflitos no contexto de suas concepções educacionais, pois uma destina-se a formação para a cidadania e outra para o trabalho, porém alguns autores compreendem o conhecimento integral e específico de forma articulada, assim Ramos (2005) afirma que:

No currículo que integra formação geral, técnica e política, o estatuto de conhecimento geral de um conceito está no seu enraizamento nas ciências como "leis gerais" que explicam fenômenos. Um conceito específico, por sua vez, configura-se pela apropriação de um conceito geral com finalidades restritas a objetos, problemas ou situações de interesse produtivo. A tecnologia, nesses termos, pode ser compreendida como a ciência apropriada com fins produtivos. Em razão disto, no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica (RAMOS, 2005, p. 120).

Em abril de 2011, foi lançado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), com o objetivo principal de “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores e intensificar o programa de expansão de escolas técnicas em todo o país”, mediante a criação de bolsas e de Financiamento Estudantil técnico (FIES), garantidas na Lei nº 10260, de 12 de julho de 2001.

O PRONATEC, criado pela Lei Federal nº 12.513/11 (BRASIL/MEC/PRONATEC, 2011), consiste num programa, que tem o objetivo fundamental de proporcionar, mediante o oferecimento de projetos e ações técnicas e financeiras, o aumento da rede física, avançando sobre o ensino médio com educação profissional técnica de nível médio e cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional. São seus principais objetivos:

I- expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II- fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica; III- contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional; IV- ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional; V- estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação técnica e tecnológica; VI – estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda (BRASIL, 2011).

Além dos objetivos principais, o PRONATEC ainda tem como prioridade o atendimento de estudantes de ensino médio da rede pública, trabalhadores, beneficiários de programas federais de transferência de renda e estudantes que tenham cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral. Propõe ainda, no artigo 4º, ações, como:

I – Ampliação de vagas e expansão da rede federal; II – Fomento à ampliação de vagas e à expansão das redes estaduais; III – Incentivo à ampliação de vagas e da rede do Sistema S; IV – Oferta de bolsa-formação para estudantes e trabalhadores; V – Financiamento da educação profissional e tecnológica; VI – Fomento à expansão da oferta de EP técnica de nível médio EaD; VII – Apoio técnico (BRASIL, 2011).

Ao demonstrar enorme abrangência de ações e aplicação de recursos, não faz distinção setorial ou institucional, isto é, se é público e privado, instituições A, B ou C, entre aquilo que tem sido o papel fundamental da rede pública federal, educação profissional técnica, e o que tem sido o campo privilegiado específico da rede “privada”, isto é, os cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional.

Assim, o PRONATEC diz respeito também ao financiamento das instituições particulares de ensino, com o uso de verbas públicas, advindas dos impostos pagos pelos cidadãos brasileiros. As instituições privadas poderão executar o programa federal, “mediante a celebração de convênio ou contrato”, respeitando os mínimos critérios de qualidade. Ainda, poderão contar com recursos destinados aos seus alunos bolsistas, ao se cadastrarem em um sistema eletrônico de informações próprios do MEC.

O aluno por meio do Fundo de Financiamento Estudantil FIES, que antes apenas contemplava os estudantes da educação superior, pode obter o crédito, seja ele integral ou parcial (GUIMARÃES e JÚNIA, 2011).

No texto da Lei, ao afirmar que o “financiamento poderá beneficiar estudantes da Educação Profissional”, alterando o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior FIES, no seu Artigo 130/5º B da Lei do FIES, estabelece que o “financiamento da EP poderá ser contratado pelo estudante em caráter individual ou por empresa para custeio da formação de trabalhadores”. Ainda prevê a modalidade de financiamento FIES - Empresa, na qual a empresa figura como tomadora de financiamento e responsabiliza-se pelo pagamento perante o FIES, sendo que o “financiamento aplica-se a FIC/qualificação e a educação profissional técnica de nível médio”. Esse aspecto é bastante temerário, pois joga a educação profissional no processo de mercantilização, visto que as empresas que vão financiar bolsas podem optar preferencialmente ou exclusivamente por cursos técnicos não integrados ou formas de qualificação mais rápidas e focadas nos seus processos produtivos jogando o papel mediador da educação no pragmatismo do imediatismo. Por outro lado, pode vir a criar um mercado já bem forte de oferta paga e privada de educação profissional.

Esse programa trabalha com bolsas de estudo que não garantem o acesso a essa formação profissional como direito social, podendo vir a se transformar em práticas de mercantilização econômica e também política. O PRONATEC oferece dois tipos de bolsas: a) “Bolsa-formação para estudante [...] (do) EM público propedêutico para cursos de EP técnica de nível médio (concomitante)” e b) “Bolsa-formação para trabalhadores e beneficiários de programas sociais para cursos FIC ou qualificação profissional”, sinalizando que o “executivo

definirá requisitos e critérios de prioridades, considerando a capacidade de oferta, a demanda, o nível de escolaridade, a faixa etária [...]” (BRASIL, 2011).

Do ponto de vista curricular, esse programa exige a articulação do ensino médio com a educação profissional técnica como pré-condição para a captação dos recursos, mas ao incluir a qualificação profissional, mesmo com a carga horária mínima de 160 horas, não garante a elevação de escolaridade como exigência, assim como consta nos cursos FIC.

O PRONATEC não dispõe a questão do investimento com o pessoal da educação profissional pública ligada, sobretudo, aos IFs, pois a inclui de modo precário na atuação em ações de formação. O artigo 7º afirma que o MEC disponibilizará recursos às instituições de educação profissional da rede federal para atendimento aos alunos. Segundo o artigo 9º, “ficam as instituições de educação profissional das redes públicas autorizadas a conceder bolsas aos professores envolvidos nas atividades do PRONATEC”.

Os critérios para a participação dos alunos, a partir de 2012, foram definidos de diversas formas por cada estado, como a pobreza, o sorteio, a seleção, a residência próxima aos cursos, o desempenho escolar, as situações de risco, os participantes de programas sociais, a frequência, os matriculados em 2º ou 3º ano do Ensino Médio etc.

A referência em “destaques” (BRASIL/MEC/PRONATEC, 2011) de que os beneficiários da Bolsa-Formação “terão direito a cursos gratuitos e de qualidade, a alimentação, o transporte e a todos os materiais escolares necessários que possibilitarão a posterior inserção profissional”, sugere a incapacidade da escola pública em absorver a demanda potencial de alunos e sua futura inserção no mercado de trabalho.

Oliveira (2009) considera que a qualidade da educação deve ser compreendida na sua complexidade, envolvendo dimensões extras e interescolares, tais como as questões socioeconômicas e culturais dos entes envolvidos, a dimensão dos direitos, obrigações e garantias no plano do Estado e no âmbito dos sistemas e das escolas, as condições de oferta do ensino, gestão e organização do trabalho escolar, formação, profissionalização e ação pedagógica, acesso, permanência e desempenho escolar. Além disso, coloca que “uma escola de qualidade é certamente aquela que possui clareza quanto a sua finalidade social” (OLIVEIRA, 2009, p. 250), isto é, que possibilita a apreensão dos saberes historicamente produzido pelo conjunto da sociedade.

O PRONATEC prioriza a qualificação profissional concomitante ao Ensino Médio Público, mediante as parcerias público/privado que fragmentam os insuficientes recursos públicos e promove também a descontinuidade da concepção progressista de integração do Ensino Médio/Educação Profissional no âmbito das políticas públicas. Portanto, interrompe o

processo de travessia para a escola unitária e não enfrenta a problemática complexa da qualidade na escola pública.

O desafio atual da educação se baseia em identificar e fortalecer as forças políticas presentes no Estado nas disputas de projetos societários e educacionais contra hegemônicos, particularmente na Educação Profissional que fortaleçam as possibilidades de emancipação dos jovens e adultos trabalhadores. Além disso, é desafio tanto para educação profissional quanto para a educação básica oferecer ensino de qualidade, onde as aulas se apresentam com dinamismo e com maior eficiência para o aprendizado.

Convém enfatizar 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.

Fala-se muito da perda do caráter cultural da instituição escolar e da perda da sua importância como centro de transmissão de saberes diante do valor que adquirem novas modalidades de informação e conhecimento, mas, ao mesmo tempo, existe uma pressão crescente pelo aumento de conhecimentos que a escola deve oferecer, já que o conhecimento também é identificado como o capital mais importante do trabalhador nas novas formas de produção. Assim, o discurso dominante, o político, o empresarial e o da mídia, reforça a ideia de que o ensino médio profissionalizante facilitará a inserção no mercado do trabalho.

3.1 - Aspectos legais

A primeira Lei Geral da Educação de 15 de outubro de 1827, criada ainda no período imperial é um marco histórico da Educação Nacional, tratava da criação de escolas de primeiras letras em vilas, cidades, lugares mais populosos, sendo determinados valores salariais de máximo e mínimo para os professores. A metodologia utilizada era baseada no ensino mútuo e ainda, apresentava de maneira geral os conteúdos a serem ensinados (BRASIL, 1827). Essa lei apontava para a criação das escolas, porém não mencionava em momento algum a obrigatoriedade do ensino. A criação dessa lei foi uma das primeiras e descontínuas tentativas de tornar a educação uma responsabilidade do poder público.

Um segundo momento significativo para a educação ocorreu entre os anos de 1890-1930, onde se intensificaram os debates sobre a instrução pública. Segundo Saviani (2004), emergia a tendência de considerar a escola como chave para a solução dos demais problemas enfrentados pela sociedade, dando origem à ideia da escola redentora da humanidade. O período

entre os anos de 1930 e 1961 foi marcado por importantes reformas educacionais no Brasil. De acordo com Saviani (2004), em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, com titularidade da pasta para Francisco Campos, que apresentou os decretos criando, o Conselho Nacional de Educação CNE destinado a cuidar das questões educacionais, analisar e propor soluções pertinentes, criando também os Estatutos das Universidades brasileiras e organizando o ensino secundário e comercial.

Em meio a manifestos de intelectuais da educação e diversos setores da sociedade foi promulgada a Constituição de 1934 que contemplou a educação em onze artigos, dentre eles firmava a responsabilidade do Governo e da família para com a educação e assegurava além da gratuidade, a obrigatoriedade do ensino primário, conforme estava descrito no item “a” do parágrafo único do artigo 150: "O ensino primário integral e gratuito e a frequência obrigatória, extensivo aos adultos [...]" (BRASIL, 1934).

A Constituição de 1934 fixava também o Plano Nacional de Educação PNE, competindo sua elaboração ao Conselho Nacional de Educação, elaborado somente no ano de 1962. Uma nova Constituição Federal foi promulgada em 1946 e, no que tange a educação, definiu como responsabilidade da União fixar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em consequência disso, foi elaborado e encaminhado ao Congresso Nacional um projeto que após longo e conturbado período de tramitação, resultou na LDB, sancionada em 1961, que mantinha a estrutura vigente até então, assegurando o ensino primário obrigatório a partir dos sete anos de idade podendo ser ministrado em quatro ou seis séries conforme especificidades técnicas a serem introduzidas (SAVIANI, 2004).

A extensão da obrigatoriedade escolar foi alterada dez anos depois pela Lei nº 5.692/1971 que em seu Art. 19 institui o ensino de 1º grau (ensino fundamental) obrigatório dos sete aos quatorze anos, com oito anos de duração. Em seu Art. 3 cria o ensino técnico compulsório articulado com o Ensino Médio, tornando obrigatório, em todas as escolas Brasileiras de Ensino Médio, ofertar cursos técnicos profissionalizante escolhidos dentre mais de 100 habilitações definidas pelo Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1971).

Com base em Frigotto e Ciavatta (2006, *apud*: GUSMÃO, 2016), compete observar:

A tentativa de integração entre propedêutico e profissionalizante, através da profissionalização compulsória no ensino secundário com a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 (Governo de Emílio Garrastazu Médici), aparentemente poderia promover a superação do dualismo, entretanto, interesses conflituosos distintos forçaram ajustamentos, e por fim a Lei n. 7.044/82 extinguiu a profissionalização obrigatória no 2º grau (GUSMÃO, 2016, p. 13 a 14).

De acordo com INEP (1982 *apud* GUSMÃO, 2016), diante das críticas que viam como tecnicista a Lei 5.692/71 que além de tornar compulsório os cursos técnicos de nível médio, determinava a predominância da parte especial (técnica) sobre a parte geral. Nesse sentido, Gusmão (2016) ressalta:

Embora seja hoje necessário redefinir a política de profissionalização do ensino de 2º grau, é necessário fazê-lo de forma a não se perder uma das mais importantes conquistas, trazidas pela Lei 5.692/71: a ideia de que a formação integral do adolescente inclui necessariamente algum tipo de relação com o mundo do trabalho (GUSMÃO, 2016, p. 14).

Celso Beisiegel (1986, p. 383), em “Educação e sociedade no Brasil após 1930”, afirma:

A progressiva extensão das oportunidades de acesso à escola, em todos os níveis do ensino, para setores cada vez mais amplos da coletividade, em outras palavras, o denominado processo de democratização do ensino – sem dúvida alguma aparece como o elemento central nas mudanças então observadas. Sob o impacto desta democratização das oportunidades, em poucas décadas, o antigo ensino criado e organizado para atender às necessidades de minorias privilegiadas vem sendo substituído por um novo sistema de ensino, relativamente aberto no plano formal e, pelo menos tendencialmente, acessível à maioria da população (BEISIEGEL, 1986, p. 383).

A Constituição Federal de 1988 deixou condições para que se elaborasse uma lei regulamentando a educação no país, o que veio à luz com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/96) (BRASIL, 1996), a qual assume o papel conciliador entre as esferas do governo já no parágrafo único, do artigo 11, ao assinalar a possibilidade de os estados e municípios se constituírem como um sistema único de educação básica. Esta Lei está em vigor até os dias atuais, mesmo depois de várias alterações.

O parágrafo 1º, da Lei 9394/96, especifica que os currículos “devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”. A educação básica é um conceito, definido no artigo 21 como nível da Educação que congrega, articuladamente, as três etapas: a Educação Infantil, Ensino fundamental e Ensino Médio. O artigo 22 estabelece os fins da Educação Básica: “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. O artigo 27 faz referência aos conteúdos curriculares da Educação Básica, observando as seguintes diretrizes:

I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III – orientação para o trabalho; IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais (BRASIL, 1996).

O artigo 36-B traz referência a educação profissional técnica, de nível médio, que será desenvolvida nas seguintes formas:

I – articulada com o ensino médio; II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar: I – os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação; II – as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; III – as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico (BRASIL, 1996).

O artigo 3 pauta-se na referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE), nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;
II - matemática e suas tecnologias;
III - ciências da natureza e suas tecnologias;
IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

O artigo 36 prevê que o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, levando em consideração a formação técnica e profissional como itinerário opcional, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;
II - matemática e suas tecnologias;
III - ciências da natureza e suas tecnologias;
IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
V - formação técnica e profissional.

De acordo com o artigo 13, no parágrafo único, a “Política de Fomento de que trata o *caput* prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes”.

A LDB/96 traz referências ao Ensino Médio em seus artigos 35 e 36:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade:

I A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos.

II A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

III O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

IV A compreensão dos fundamentos científico–tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste capítulo e as seguintes diretrizes:

I Destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das leituras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

II Adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes.

III Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

1.º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna.

II Conhecimento das formas contemporâneas da linguagem. III Domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

2.º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

3.º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento dos estudos.

4.º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (BRASIL, 1996).

Ainda para a LDB/96, no capítulo III, pontua para a educação profissional de nível médio:

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo Único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados terão validade nacional.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, 1996).

Segundo Portal MEC (2013), algumas alterações na LDB/96 destacaram-se no sentido de redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica e tecnológica de nível médio:

Das alterações ocorridas na LDB, destacam-se, aqui, as trazidas pela Lei nº 11.741/2008, a qual redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. Foram alterados os artigos 37, 39, 41 e 42, e acrescido o Capítulo II do Título V com a Seção IV-A, denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, e com os artigos 36-A, 36-B, 36-C e 36-D. Esta lei incorporou o essencial do Decreto nº 5.154/2004, sobretudo, revalorizando a possibilidade do Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica, contrariamente ao que o Decreto nº 2.208/97 anteriormente havia disposto (PORTAL MEC 2013, p. 154).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio foram formulados pela LDB/96, de acordo com Portal MEC (2013):

Foram formuladas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 1998, que destacam que as ações administrativas e pedagógicas dos sistemas de ensino e das escolas devem ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade. Afirmam que as propostas pedagógicas devem ser orientadas por competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos previstos pelas finalidades do Ensino Médio. Os princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização são adotados como estruturadores dos currículos. A base nacional comum organiza-se, a partir de então, em três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias (PORTAL MEC, 2013, p. 154).

De acordo com Portal MEC (2013), a Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, define, no artigo 9, os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB que integram as áreas de conhecimento, sendo, assim, descritos: Linguagens, com as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Materna para populações indígenas, Língua Estrangeira moderna, Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical, e a Educação Física; Matemática; Ciências da Natureza, com a Biologia, Física e Química; e, por fim, as Ciências Humanas, com a História, Geografia, Filosofia e a Sociologia (PORTAL MEC, 2013, p. 196).

A Medida Provisória Presidencial 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 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.

De acordo com Congresso Nacional (2016), a justificativa para a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, está pautada:

Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC (CONGRESSO NACIONAL, 2016, p.01).

Numa visão mais ampla dessa possível realidade, observa-se, portanto, que, ao afastar do currículo, disciplinas importantes na ótica da formação cidadã, como a Filosofia e Sociologia, pode o Ensino Médio perder seu caráter dual na formação do discente, constituindo-o apenas de uma formação profissionalizante, até porque o mercado globalizado pede isso.

A LDB/96, no artigo 36, referente ao Ensino Médio, foi totalmente modificado pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, além de incluir o artigo 35-A, que vincula a Base

Nacional Comum Curricular aos direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, consolidou e ampliou a Medida Provisória Presidencial nº 746, de 22 de setembro de 2016.

De acordo com BNCC (2017), as leis e decretos anteriores são alterados, sob a finalidade de promover uma reforma no Ensino Médio, passando a ofertar de forma integrada e articulada com matrícula única um ensino básico de nível médio e uma formação técnica profissionalizante de nível médio: Nesse sentido, destaca:

Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BNCC, 2017, p. 467).

A Lei nº 13.415/2017, no artigo 1º, altera a carga horária mínima anual que deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

Demo (2008) preconiza que não é aumentando a quantidade de aulas que se tem garantia de melhora na qualidade do aprendizado, em suas palavras:

Bastaria olhar para alguns dados do sistema de avaliação da educação básica do MEC/INEP. Quando entraram em cena os duzentos dias letivos, a partir de 1997, o aproveitamento escolar jamais caiu tanto (DEMO, 2004a). Claro, aumentando o que não presta, presta menos ainda. Mas a mania continua. Aumentando o ensino fundamental para nove anos, o que aumenta são apenas as aulas. Inútil. Quando se preconiza a escola integral, onde o aluno ficaria o dia todo, tem-se em mente, como se teve na proposta de Darcy Ribeiro, aumentar as aulas. Não se percebe ainda que aula não é aprendizagem (DEMO, 2008, p. 15).

Considerando ainda o entendimento de Demo (2008), para melhorar a qualidade da educação é necessário um processo de pesquisa e formação pedagógica do docente, dando a ele conhecimento e habilidades:

É preciso aumentar a aprendizagem e esta vem melhor pela pesquisa e elaboração própria. O grande desafio não é quantitativo, é fundamentalmente qualitativo. Há que mudar, acima de tudo, o professor, para que não se baste com aula. Assim, para fazer uma escola integral, condição *sine qua non* é inventar um professor “integral”, cuja integralidade passe pela habilidade de aprender bem, formar-se bem, educar-se bem, com vistas a conseguir todas essas habilidades no aluno. Pesquisa e elaboração própria são parte inarredável deste *sine qua non* (DEMO, 2008, p. 15).

A Reforma do Ensino médio já foi iniciada, Brasil (2017), por meio de um “Projeto Piloto” de acordo com a Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017, que explicita, no primeiro artigo:

Fica instituído o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com as diretrizes dispostas nos arts. 13 ao 17 da Lei nº 13.415, de 2017, com vistas a apoiar a implementação da proposta pedagógica de tempo integral em escolas de ensino médio das redes públicas dos Estados e do Distrito Federal.

Parágrafo único - A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tendo como pilar a Base Nacional Comum Curricular e a nova estrutura do ensino médio (BRASIL, 2017, p. 01).

De acordo com Brasil (2017), abriu-se então um processo de seleção para ingresso no Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral para as escolas das Secretarias Estaduais de Educação, obedecendo os critérios contidos no artigo 6:

São consideradas elegíveis para o EMTI as escolas das SEE que atenderem aos seguintes critérios:

- I - mínimo de 120 (cento e vinte) matrículas no primeiro ano do ensino médio, de acordo com o Censo Escolar mais recente;
- II - alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino, considerando indicador socioeconômico desagregado por escola;
- III - existência de pelo menos 4 (quatro) dos 6 (seis) itens de infraestrutura exigidos no Anexo III a esta Portaria, necessariamente registrados no Censo Escolar mais recente ou comprovados pelas SEE no ato da adesão;
- IV - escolas de ensino médio em que mais de 50% dos alunos tenham menos de 2.100 (dois mil e cem) minutos de carga horária semanal, de acordo com o último Censo Escolar; e
- V - não ser participante do Programa (BRASIL, 2017, p. 01).

O processo de seleção aprovou nas 27 unidades federativas, 530 unidades de ensino, elas vão apresentar 268 mil novas matrículas em tempo integral como “Projeto Piloto” de 2017 a 2020.

Segundo Portal MEC (2015), com o intuito de aumentar a qualificação e habilitação dos professores atuantes no ensino básico e conseqüentemente diminuir a quantidade de profissionais de “Notório Saber” que ministrem aulas, sobretudo, no Ensino Médio, a Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, regulamenta e define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada.

Define-se as Diretrizes Curriculares Nacionais no Art. 9:

Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem:

I - cursos de graduação de licenciatura;

II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;

III - cursos de segunda licenciatura (PORTAL MEC, 2015, p.8 a 9).

Tendo em vista que o Ensino Médio faz parte da Educação Básica, o qual promove a continuidade nos estudos e na formação dos discentes vindos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, de forma integrada, nessa pesquisa faz-se um breve histórico sobre os aspectos legais que regulamentam a etapa inicial e intermediária da formação Educacional.

Em se tratando de Educação Infantil, segundo Paschoal e Machado (2009), até metade do final dos anos de 1970, pouco havia, em termos de legislação, algo que garantisse a oferta e a qualidade do ensino infantil. Na década de 80, diferentes setores se uniram com o objetivo de sensibilizar a sociedade acerca do direito da criança referente a uma educação de qualidade desde o nascimento.

E, somente com a Carta Constitucional de 1988 que o direito à educação infantil foi efetivamente reconhecido, segundo inciso IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). E, atualmente, em âmbito escolar, já existem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Segundo Ministério da Educação (2010), a criança é o centro do planejamento curricular, sendo que nas interações das práticas educacionais e vivenciais ela constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

A prática pedagógica deve sempre prezar o bem estar do aluno, assim como do professor, para isso um relacionamento afetivo torna o aprendizado muito mais prazeroso.

Segundo Freire (2002, p.73):

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca (FREIRE, 2002, p.73).

Segundo Chalita (2004), “a família é essencial para que a criança ganhe confiança, para que se sinta valorizada, para que se sinta assistida” (CHALITA, 2004, p. 26). Assim, é de extrema importância criar um elo de comunicação entre a família e a escola. Pois ambas servem de referência e alicerce para a base da formação da criança.

Em se tratando do Ensino Fundamental, em fevereiro de 2006 a Lei nº 11.274/2006 alterou o artigo 32º da LDB, Lei nº 9.394/96 percebe-se o seguinte texto: "o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando aos 6 (seis) anos de idade [...]" (BRASIL, 2006, p. 1).

A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, em seu art. I inciso 1, vem tornar a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Com a aprovação do segundo Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, se estabelece como Meta 2: “universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014). O que estabelece uma nova fase para melhoria nos processos educacionais nos próximos 10 anos.

De acordo com o artigo 26, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, compreende-se:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Para Abreu (2012), a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, precisa ser entendida e analisada a partir dos diferentes contextos onde se insere e das diferentes práticas pedagógicas que o constituem. Essa mudança se concretiza como mais uma forma de intensificar o amplo projeto histórico de reestruturação de todo o sistema de ensino nacional,

que tenta reverter o quadro de fracasso e exclusão retratados pelo analfabetismo, evasão e repetência nas séries iniciais, nas escolas públicas brasileiras

A Educação no Brasil passou por constantes alterações, em seus aspectos legislativos e práticos, desde a primeira Lei geral da educação de 15 de outubro de 1827 até os dias atuais, revelando assim uma luta constante, entre as classes política, burguesa e intelectual, pelo controle sobre o mecanismo de formação da sociedade através da educação, atendendo, certamente, interesses socioeconômicos dessas classes.

3.2 - Aspectos formativos e pedagógicos

De acordo com a LDB/96, no artigo 1, “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, nesse sentido o Ensino Médio, última etapa do Ensino Básico, assume um papel crucial na formação e no desenvolvimento socioeconômico e cultural do discente.

Para Machado (2011), a educação tem importante papel na formação do indivíduo, seja nas instituições de ensino ou mesmo no cotidiano, assim, esclarece:

Abrange processos formativos desenvolvidos na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Por se tratar de um processo de aquisição e aprimoramento contínuo da soma de conhecimentos que foram adquiridos de forma cumulativa pela humanidade, a educação deve formar pessoas com autonomia de pensamento, capacidade de reflexão, construção de críticas e interação com indivíduos que apresentam outros valores, comportamentos e culturas distintas, ou seja, na construção de cidadãos que possam contribuir para o desenvolvimento da sociedade (MACHADO, 2011, p. 15).

É fato que a formação para o trabalho é crucial para o desenvolvimento econômico e para a vida profissional do indivíduo, porém sem a formação omnilateral do cidadão que torna possível sua integração e participação plena das atividades sociais, certamente a sociedade será formada por oprimidos e opressores que passam a controlar o metabolismo social através do acúmulo de capital intelectual e econômico.

Tendo como princípio a integração da educação básica e a técnica em nível médio, surge a reforma do Ensino Médio proposta pela Lei n. 13.415, de 16 fevereiro de 2017 (BRASIL,

2017), que propõe a integração do Ensino Médio com a Formação Técnica, onde os currículos de ambas áreas de formação sejam ministrados de forma integrada e em tempo integral, deve-se porém analisar se a estrutura proposta pela reforma, referente as normas técnicas, administrativas e pedagógicas será capaz de proporcionar uma formação social e profissional do educando.

Assim, faz-se a análise que os processos educativos são constituídos e constituintes do pensamento dominante capitalista da sociedade, com uma visão capitalista dependente, com suas teorias e ideologias balizando as propostas do Ensino Médio. Dessa forma, os ideais capitalistas presentes em intervenções e controles sociais por intermédio do campo ideológico e político torna-se realidade, em outras palavras:

O conjunto de ideias pragmáticas, sintetizadas no que ficou conhecido como *Consenso de Washington*, expressa, no plano político prático, o conteúdo e método desta regressão violenta que se efetivou pelo desmonte do Estado na sua face social e pelo desmanche do patrimônio público por meio das privatizações. Concomitantemente, houve a agressão as organizações dos trabalhadores para enfraquece-las frente ao capital e deixar caminho aberto a espoliação. O sucesso desta engenharia social dependia de uma investida no campo das ideias, na busca de criar um consenso conformista nas massas e reforçar a doutrina do livre mercado, da competição e da busca do sucesso individual. No plano mais geral, situa-se a tese de Fukuyama (1992), na qual toma como verdade cabal a visão particular da burguesia, da *natureza dos homens*, utilitarista, egoísta, empreendedora e do livre mercado como ideal de relações humanas (FRIGOTTO, 2011, p. 622).

Em Frigotto (2011), o termo "politécnica" foi usado tomando sentido de educação socialista no início do século, uma busca de conciliar os fundamentos científicos das diferentes técnicas do processo de trabalho produtivo da atualidade. Desta forma observa-se uma hipertrofia nas dimensões individualistas e na competição, induzindo a formação aligeirada em cursos pragmáticos, tecnicistas e fragmentados com treinamentos rápidos para trabalhos simples e ao mesmo tempo prepare-se uma minoria para trabalhos mais complexos. Mantendo uma estrutura conservadora entre as relações de classes sociais e marcas profundas da colonização e do escravismo e um conseqüente preconceito e desvalorização do trabalho manual e técnico.

A luta de classes sempre busca uma formação técnica e intelectual capaz de permitir uma mobilidade maior entre as classes sociais e condições melhores de vida para o proletariado e suas proles, dentre várias intervenções oriundas das lutas de classes pode destacar as tentativas da formação omnilateral:

Estas questões incluem a orientação de uma modalidade de ensino prevista pela LDB, a educação de jovens e adultos, regulamentada pelo Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006, que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Sua implantação na rede federal de ensino também se reveste de controvérsias. Mas é uma conquista em processo, dos trabalhadores e fruto de intensa mobilização de educadores ligados a educação popular e a educação de jovens e adultos, em favor de políticas que rompessem com o formato tradicional dos cursos supletivos e integrassem essa modalidade de educação no sistema regular de ensino fundamental e médio (FRIGOTTO, 2011, p. 627).

Ainda para Frigotto (2011), é fato que uma análise política profunda e menos operacional do desenvolvimento da educação com medidas práticas e não protelatórias devem ser avaliadas e implantadas no sistema educacional.

Na Educação profissional em relação à sua universalização para Frigotto (2007) existe equívocos recorrentes das análises da educação no Brasil, uma visão focal em si mesma e não constituída e constituinte de um projeto em uma sociedade cilíndrica de classes, frações de classes e grupos sociais desiguais. Dentro do projeto burguês não há espaço para a universalização da escola básica reproduzindo a escola dual e uma educação profissional e tecnológica restrita visando formar o “cidadão produtivo” atendendo as necessidades do mercado capitalista.

Assim, pode-se entender porque combatem uma escola pública unitária, universal, gratuita, laica e politécnica. Existe uma estreita relação dialética entre a formação social capitalista desenvolvida e o modelo arcaico e subdesenvolvido da educação socialista, onde as crises entre classes sociais acabam sendo superadas diante de um processo de rearticulação do poder da classe burguesa através de uma estratégia de conciliação de interesses do dominado arcaico e do dominante moderno, podendo ser chamado de “modernização do arcaico” e não uma separação definitiva de estruturas profundas da desigualdade econômica, social, cultural e educacional. Em outras palavras, muda-se apenas o mecanismo de controle social deixando uma falsa aparência de conciliação dos anseios da classe dominada com sua visão ultrapassada de uma educação dual modernizada e o real interesse da sociedade capitalista exploratória e intervencionista.

Na atualidade, existe a constante evolução técnico-científica de natureza digital e molecular que torna o conhecimento cada vez mais obsoleto, mais inútil. A noção de capital humano mantém a ideia de mobilidade social, porém a incorporação de capital na ciência e tecnologia, em ascensão, como força produtiva direta traz o aumento do desemprego estrutural e uma gama de trabalhadores supérfluos. Nesse aspecto, Frigotto (2007) explica:

Essas noções, todavia, têm um poder ideológico letal e apresentam a realidade de forma duplamente invertida: o nosso desenvolvimento está barrado porque temos baixos níveis de escolaridade e os trabalhadores não têm emprego porque não investiram em sua empregabilidade, isto é, o *quantum* de educação básica e de formação técnico-profissional que os constitua reconhecidos e desejáveis pelo mercado como “cidadãos produtivos”. O que se oculta é opção da classe dominante brasileira de sua inserção consentida e subordinada ao grande capital e nosso papel subalterno na divisão internacional do trabalho, com a hipertrofia da formação para o trabalho simples e as relações de classe nos planos mundial e interno. Ou seja, a sociedade que se produz na desigualdade e se alimenta dela não só não precisa da efetiva universalização da educação básica, como a mantém diferenciada e dual. Assim é que as políticas educacionais, sob o ideário neoliberal da década de 1990 e sob um avanço quantitativo no ensino fundamental e uma mudança discursiva aparentemente progressista no ensino médio e na “educação profissional e tecnológica”, aprofundam a segmentação, o dualismo e perpetuam uma relação débil entre ambas (FRIGOTTO, 2007, p. 1138).

Bourdieu (2007), entende que, por efeito de inércia cultural, o sistema educacional continua sendo considerado fator de mobilidade social, seguindo a ideologia de “escola libertadora”; por outro lado, tudo leva a mostrar que a escola moderna promove a segregação, a desigualdade social, pois justifica as diferenças sociais entre os educandos como dom social e a herança cultural como dons naturais. Dessa forma, considera as desigualdades sociais e os conhecimentos culturais como dons herdados e não como fruto do meio socioeconômico que estão inseridos.

Ainda para Bourdieu (2007, p. 53), a influência do capital cultural apresenta-se sob a forma de relação entre o nível cultural da família e o êxodo escolar da criança, sendo que a cultura adquirida pelos ascendentes são repassadas aos filhos não só diretamente como escolha das escolas e auxiliar nos trabalhos escolares, mas de forma indireta como gosto por “bons gostos” muito eficaz na conservação social, dando a aparência da legitimidade das desigualdades sociais afirmando “gostos” e “saberes” de forma cumulativa, reforçando a ideologia da classe culta, a convicção que seus “saberes” são vindas de dons naturais e não necessariamente da aprendizagem. As “escolhas iniciais” das escolas levam a vantagens e desvantagens que são cumulativas e irreversíveis no decorrer dos destinos escolares. Assim, as crianças de classes populares pagam o acesso a um nível de ensino mais elevado com um estreitamento considerável em suas possibilidades de futuro, seja intelectual, profissional ou social.

A escola pode e deve fazer uma intervenção na desigualdade social e não conservá-las, diante da discussão sobre esse assunto, a principal crítica está no apego a definição social de “equidade” nas oportunidades de escolarização, ao observar a qualidade das escolas e a cultura

que a desigualdade social proporciona é possível afirmar que tal “equidade” é injusta. Com o intuito de aumentar a mobilidade social: “é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais” (BOURDIEU, 2007, p. 53).

Para Althusser (1970), a reprodução das forças produtivas distingue as forças produtivas dos meios de produção, ou seja, da reprodução da força de trabalho. A observação do que se passa na empresa, em particular o exame financeiro e das previsões de amortização-investimento, deixa claro a reprodução material, porém a reprodução da força de trabalho é essencialmente fora do trabalho, onde a garantia material de reprodução destinada ao trabalhador é dada por meio do salário que figura na contabilidade da empresa como capital de mão de obra e de maneira alguma como condição da reprodução material da força de trabalho. Fica claro a manifestação capitalista exploratória da força de trabalho, pois o salário não é fruto da necessidade real do trabalhador e sim de uma luta de classes que retira do proletariado o direito de uma vida digna aumentando a desigualdade social, vendo assim cada vez mais longe um futuro diferente para suas proles.

O sistema escolar atual corrobora diretamente com os ideais capitalistas, tendo em vista que, dentro da reprodução da força de trabalho necessita-se da qualificação profissional bem como da submissão da ordem estabelecida pela ideologia dominante. Nesse sentido, Althusser aborda:

Os agentes da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também, “pela palavra”, a dominação da classe dominante. Por outras palavras, a Escola (mas também outras instituições de Estado como a ou outros aparelhos como o Exército) ensinam “saberes práticos” mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da “prática” desta. Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão, não falando dos “profissionais da ideologia” (Marx) devem estar de uma maneira ou de outra “penetrados” desta ideologia, para desempenharem “conscientosamente” a sua tarefa - quer de explorados (os proletários), quer de exploradores (os capitalistas), quer de auxiliares da exploração (os quadros), quer de papas da ideologia dominante (os seus “funcionários”), etc.... (ALTHUSSER, 1970, p. 22).

Para Fagiani (2016), a relação trabalho e educação começa na origem do ser vivo, que se adapta ao meio para coexistir e relacionar-se com outros indivíduos e o meio natural, o ser humano é capaz de modificar o meio, garantindo a existência e repassando às proles o mecanismo mais adequado para uma produção melhor do meio modificado, sendo assim o

trabalho e a educação constituídos em uma relação, onde primeiro promove-se a mudança do ambiente para depois ensinar aos sucessores como fazê-lo. Dessa maneira, o homem é único ser a garantir a própria existência utilizando técnicas aprendidas com a prática e repassando-as de geração à geração. Com a formação do ser humano através do trabalho, traz a necessidade de uma organização na estrutura social e educacional, que Fagiani (2016, p. 106) evidencia, ao dizer que “o desenvolvimento do indivíduo dentro de uma sociedade estabelecida pode ser analisado a partir de seus devires e das formas como ocorrem a transmissão dos conhecimentos adquiridos e produzidos, constituindo o que pode-se chamar de educação”.

Fagiani (2016) vê o processo de evolução tecnológica acelerada transformando o ambiente através das práxis. Assim, deixa esclarecido:

A existência do Homem pelo trabalho, aqui encontra-se uma práxis que se estrutura em função de determinados objetivos que não se encerra em si mesmo, mas traz a exigência da realização de novos objetivos, projetando uma nova práxis, nova por acrescentar e pressupor a anterior prolongando esta ação em um processo único inserido na totalidade do existir. Nunca na história do Ser Humano se viu desenvolvimento tecnológico e de produtos tão rápido e diversificado como nos dias de hoje. Dessa maneira todo esse complexo processo educacional ocorre em um contexto no qual se tem o mais elevado nível de desenvolvimento e implementação tecnológica informacional e de comunicação na relação entre os homens e destes com a natureza e vice versa, em um espaço de tempo tão curto e dinâmico. Todo esse desenvolvimento estreita a relação entre os indivíduos que vivem e sobrevivem em sociedades distintas e distantes, proporcionando desta maneira uma maior interação e o possível desenvolvimento de uma efetiva inteligência coletiva (FAGIANI, 2016, p. 107).

A educação escolar tornou-se uma forma de dominação em massa da sociedade, atendendo interesses capitalistas, onde o capital social e intelectual é preterido pelo capital financeiro. Contudo, pode-se observar:

O monopólio da produção e transmissão do conhecimento à cargo majoritariamente da instituição escolar e a obrigatoriedade na sua frequência faz com que a eficiência deste processo, de ensino e aprendizagem, e conseqüente apropriação do conhecimento, esteja diretamente relacionado com as condições de existência e funcionamento destas próprias instituições na sociedade capitalista. O trabalhador pode ser levado a almejar uma escola na qual seus filhos apenas passem o tempo, uma escola que aprenda atividades somente práticas, ou uma escola onde além das atividades práticas também aprenda a pensar. O controle e a manipulação coletiva das condições de vida do trabalhador se tornam mais vulneráveis, de elaboração complexa, de fácil dissimulação e difícil compreensão (FAGIANI, 2016, p. 109).

O sistema capitalista tem em sua base a exploração do trabalho com conseqüente acúmulo de capital financeiro, sendo compreendido como mecanismo de opressão do trabalhador, o qual compromete seu futuro e de sua prole vinculando-o com seu papel de explorado e descriminalizado. Várias são as ideologias capitalistas que justificam e mantem o processo exploratório e acumulativo, sendo, portanto, retratada como “a competição e não a cooperação, o individualismo e não o coletivismo, o egoísmo e não o altruísmo, a concentração e não a distribuição são características intrínsecas a este sistema. Os seres humanos são constringidos a agir de uma determinada forma e não outra e atuam, nessa direção, para sua própria sobrevivência” (FAGIANI, 2016, p. 109).

Para que haja uma transformação no sistema capitalista, deve ocorrer a construção de novas relações sociais e materiais em um processo histórico, materialista e dialético em prol da formação do ser social que se constitua um desenvolvimento humano, que vá além do trabalho, a construção do cidadão com visão crítica, intelectual e autônoma. Assim Fagiani (2016) destaca:

O espaço coletivo só terá resultado positivo para a coletividade quando for formado por homens (sujeitos sociais) que tenham os valores construídos a partir da perspectiva do aprendizado coletivo do direito, da autonomia, da reciprocidade e da responsabilidade, negociando democraticamente os conflitos de interesse sem a utilização arbitrária dos agenciamentos. Formação que é totalmente oposta a qual é praticada e incentivada hoje e que reprime e esmaga sociopolítico e economicamente os possíveis indivíduos com formação diferente, oriundos das linhas de fuga provenientes do plano de imanência (FAGIANI, 2016, p. 113).

Seria utopia pensar que o sujeito social com seus deveres seja capaz de proporcionar, individualmente, uma sociedade sem dominação e igualitária dentro de um processo acumulativo e exploratório, assim tem-se a necessidade de uma conscientização geral dentro das classes sociais e a relação das disputas existentes entre estas classes, de forma a organizar ações coletivas constantes pela sua não exploração trabalhista e ao não acúmulo de capital financeiro.

Considerando a sociedade acumulativa e exploratória, Fagiani (2016) esclarece:

Esta sociedade capitalista, por um lado, aumenta a riqueza intelectual e acelera o desenvolvimento das forças produtivas, com a produção de novos conhecimentos e novas tecnologias. Entretanto, por outro lado, exclui o acesso da maioria dos indivíduos às riquezas intelectuais e materiais obtidas, restringindo o acesso ao próprio conhecimento produzido, é centrada na

obtenção de lucros e acumulação do mesmo nas mãos de poucos, valoriza de forma exacerbada o mundo das coisas, desvalorizando em proporção direta o mundo dos homens. O fetiche da mercadoria, assim o ter é importante e não o ser (FAGIANI, 2016, p. 114).

O pensamento ideológico capitalista se apossou do sistema educacional, por intermédio da Estado que detém o controle da educação, implementando seus ideais e ações, de acordo com seus interesses capitalistas, visando a formação do indivíduo alienado tanto no trabalho quanto intelectual e social, desta forma, Fagiani (2016) conclui:

O estilo de vida capitalista dá origem a uma educação peculiar e coloca o Estado em posição central de protagonismo, forjando a ideia da escola pública, gratuita, universal, obrigatória e leiga. A produção de ideias, pensamentos e conceitos diferentes estariam mais difíceis para os sujeitos educadores e educandos porque se desenha todo um sistema de aculturação e de anticriação próprio dos países desenvolvidos, muito pior que a censura que dá origem a provocações e reações, mesmo que subterrâneas. Na ação de se fazer ciência não há mais lugar para as descobertas e para a criatividade somos só operadores. Este sistema de aculturação do capital caminhou de mãos dadas com o desenvolvimento, doutrinando uma esmagadora maioria de pessoas com os valores da sociedade capitalista de forma inalterável, ajustando adequadamente suas aspirações a tais valores, mesmo que estes indivíduos não pudessem ou possam fugir da áspera situação da escravidão assalariada (FAGIANI, 2016, p. 118).

Assim para Fagiani (2016, p. 122), “o grande desafio do começo do século XXI está em se construir uma sociabilidade humana fundada no controle social da tecnologia de forma que ela seja efetivamente criada e utilizada de forma a desenvolver todas as potencialidades humanas, dificultando a exploração e ou submissão da classe trabalhadora”. Nessa linha de pensamento, considera desafiadora a construção do ser social buscando, dessa forma, a construção e a organização de um espaço interativo e móvel da classe trabalhadora em um possível ciberespaço e formando assim uma nova barreira econômica e cultural, que seja flexível, de fácil movimentação e comunicação entre as diferentes classes sociais.

4 - REFORMA DO ENSINO MÉDIO

O tema abordado faz referência à educação básica, a partir da LDB/96 até os dias atuais, buscando observar e avaliar a realidade do Ensino Médio no país, bem como os desafios educacionais já recorrentes no início deste século. Esta pesquisa tem um olhar crítico no aspecto formativo, pedagógico, estrutural e administrativo das normas e técnicas presentes na Reforma do Ensino Médio, através da Medida Provisória 746, publicada em 22 de setembro de 2016 e, posteriormente, por meio da promulgação da Lei 13.415 de 16 de Fevereiro de 2017 (Anexo 1).

A reforma foi iniciada através de um “Projeto Piloto”, cuja proposta foi a oferta em algumas escolas públicas estaduais de Ensino Médio, o curso Técnico Profissionalizante de Nível Médio em tempo integral e integrado com o Ensino Médio Básico, de acordo com a Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017.

Ao analisar os resultados de avaliações do Ensino Médio, tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica para o Ensino Médio (IDEB), após três edições consecutivas sem alteração na nota, o IDEB do Ensino Médio avançou apenas 0,1 ponto, em 2017. Apesar do crescimento observado, o país está distante da meta projetada. De 3,7 em 2015, atingiu 3,8 em 2017. A meta estabelecida para 2017 foi de 4,7 pontos. “Foi um crescimento inexpressivo. Estamos muito distantes das metas propostas. É mais uma notícia trágica para o ensino médio do Brasil”, destacou o ministro da Educação, Rossieli Soares (BRASIL IDEB, 2018, p. 01).

Outro índice de avaliação para o ensino médio de nível internacional é o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), na última avaliação realizada em 2015, feita com 72 países, o Brasil ocupou a 63ª posição em Ciências da Natureza, a 59ª em Leitura e a 66ª em Matemática (BRASIL PISA, 2015); esses indicadores mostram claramente a baixa qualidade na formação educacional e a real necessidade de uma reforma no Ensino Médio com melhorias significativas nos aspectos pedagógicos, curriculares, valorização do professor, relações interdisciplinares, além de buscar uma educação articulada que valorize as individualidades do educando e as particularidades regionais. Assim, ofertando um ensino de qualidade capaz de formar o cidadão coerente, com visão crítica e apto a exercer integralmente seu papel na sociedade e no trabalho.

Um dos fatores relevantes que sustenta o descaso com a Educação está diretamente vinculado ao controle da educação pelo Governo Federal Brasileiro, atuando de forma monopolizada, radical e de cunho capitalista, visando formar o “homem produtivo” e não o

“homem social” atendendo as necessidades produtivas, tendo a força de trabalho como meio de produção, do mercado capitalista exploratório.

Atualmente, o currículo do Ensino Médio abarca 13 disciplinas obrigatórias nos três anos, com carga horária mínima anual de 800 horas. A reforma curricular se constitui de uma parte obrigatória (conteúdos da BNCC) e por outra parte opcional (os itinerários formativos), sendo obrigatório o Português e a Matemática nos três anos. A carga horária mínima anual será ampliada de forma progressiva para 1.400 horas, devendo os sistemas de ensino oferecerem, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos 1000 horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017, e deverá utilizar no máximo 600 horas anuais para a BNCC.

Os itinerários formativos serão cinco: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas e Ensino Técnico profissionalizante. Dependendo da composição do curso escolhido pelo estudante, haverá menor ou maior ênfase em determinadas disciplinas, ou seja, alguns desses itinerários não serão ofertados, quem optar por linguagens, por exemplo, terá mais horas-aulas de Português do que de Matemática. As escolas, porém, não serão obrigadas a ofertar as cinco áreas, de forma que o estudante, dependendo da escolha, pode ser obrigado a mudar de instituição ou optar por uma ofertada no estabelecimento que estuda.

Segundo o Ministério da Educação (MEC INEP, 2017), as avaliações serão cobradas conforme os conteúdos curriculares da parte comum da BNCC, buscando avaliar habilidades a cada etapa da escolarização, além de orientar a elaboração de itens em testes e provas, bem como a pontuação para as escalas de proficiência que definem o que e quanto o educando realiza no contexto da avaliação. Sobre proficiência, convém observar:

A matriz de competências e habilidades que estrutura o Enceja considera, simultaneamente, as competências relativas às áreas de conhecimento e as que expressam as possibilidades cognitivas de jovens e adultos de compreender e realizar tarefas relacionadas a essas áreas (competências do sujeito). As competências do sujeito são eixos cognitivos que, associados às competências apresentadas nas disciplinas e áreas do conhecimento do Ensino Fundamental e Médio, referem-se ao domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento e resolução de situações-problema, capacidade de argumentação e elaboração de propostas. Dessas interações resultam, em cada área, habilidades que serão avaliadas por meio de questões objetivas (múltipla escolha) e pela produção de um texto (redação) (MEC INEP, 2017, p. 01).

De acordo com o texto acima, as avaliações do Ensino Médio devem seguir os conteúdos curriculares comuns da BNCC. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), realizado pelo Governo Federal e crescente mecanismo de acesso ao Ensino Superior, também irá se adaptar ao novo currículo, porém não irá contemplar a eminente eliminação de disciplinas na formação de jovens e adultos que optarem por um curso profissionalizante, o que não ocorrerá, por outro lado, com o educando que optar por estudar o tempo integral os conteúdos da BNCC e itinerários não profissionalizantes, assim terão maior condições de acesso aos cursos superiores.

Para entender as características autoritárias impostas pela reforma, é necessário saber o processo de formulação e os trabalhos realizados em prol da elaboração das diretrizes curriculares presentes na BNCC.

Assim, de acordo com Ruiz (2017), ex-reitor da UNB e ex-secretário da Educação do DF, a Reforma do Ensino Médio foi iniciada em 2010, com a discussão sobre a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, homologadas em 1998. As novas Diretrizes foram homologadas pelo MEC, em 2012. Durante a discussão, foram realizadas audiências públicas com diversas entidades de professores, alunos, universidades, ONGs, dirigentes de todas as esferas públicas, sindicatos e representantes do Parlamento, da área da Educação. Foi um esforço gigantesco de todos os participantes para chegar a um modelo que contemplasse as diversas visões para o Ensino Médio. Houve muito diálogo durante o tempo que duraram as discussões.

Uma das recomendações citada nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, encaminhada ao MEC, foi a da construção da Base Nacional Comum Curricular BNCC, reforçando a recomendação já existente nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Em 2012, o MEC encaminhou ao Conselho Nacional de Educação CNE a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular, amplamente divulgada e discutida pela internet, muitas sugestões foram apresentadas e grande parte delas consolidadas pela UnB, com auxílio das comissões criadas pelo MEC para a elaboração da BNCC.

De acordo com Ruiz (2017), o processo da reforma foi atropelado em 2013, quando ocorreu a criação de uma Comissão Especial da Câmara Federal para reformar o Ensino Médio. A proposta dessa Comissão, formada por dissidentes em alguns pontos da proposta discutida com a sociedade, modificou em inúmeros pontos a versão aprovada pelo CNE e homologada pelo MEC em 2012, repassando uma nova versão da BNCC ao MEC, desfazendo todo diálogo e contribuição ocorrido com a sociedade e a comunidade escolar e intelectual.

Na realidade, o que houve foi a inviabilização da reforma em andamento, para introduzir uma reforma que contempla, pontualmente e facilita, a gestão dos dirigentes Estaduais e Municipais, isto é secretários Estaduais e Municipais de educação, sem a menor preocupação com os estudantes, professores, pais e sociedade.

Agora, o que está se inviabilizando é também a discussão avançada que se tinha da BNCC. O MEC não está tornando público as mudanças que foram introduzidas na versão que já tinha sido entregue ao CNE. Mas mesmo que o CNE aprove o que vier do MEC como sendo a versão final da BNCC, sua implementação está comprometida, pois os professores desconhecem o que está sendo urdido com as primeiras discussões públicas da BNCC.

Segundo Ruiz (2017), pela proposta do MEC para a reforma do Ensino Médio, a sociedade e, em especial os estudantes, estão sendo induzidos a acreditar que as escolas oferecerão diversos itinerários formativos e eles, com autonomia, farão a opção mais conveniente para o futuro profissional desejado. Isso já é uma farsa. Desde 2006, quando foi denunciado pelo CNE o enorme déficit de professores em quase todas as disciplinas, pouco se avançou na formação de professores para poder informar que o déficit foi zerado. Contudo, há evidências:

Continuamos assistindo em muitos estados brasileiros, logo no início do ano letivo, a dificuldade em alocar professores em determinadas disciplinas. Então, se não há professores disponíveis em todos conteúdos, não poderá haver diversos itinerários ofertados pela escola (RUIZ, 2017, p. 01).

Segundo Portal MEC (2018), no Brasil, existe grande carência de docentes para o Ensino Médio nas disciplinas de Filosofia e Sociologia, porém não é isolado somente nestas disciplinas, a carência se expande em diversas outras, conforme mostra o Portal do MEC (2018):

Também faltam professores de outras disciplinas como física, química, matemática, biologia, português e artes. Segundo dados do último censo escolar, cerca de 350 mil professores em exercício não possuem formação em nível de graduação e aproximadamente 300 mil atuam em área diferente daquela em que se graduaram (PORTAL MEC, 2018, p. 01).

De acordo com Lei 13.415/2017, a Reforma, visando suprir a questão da falta de professores, principalmente com o aumento da carga horária para período integral, autoriza, nos itinerários de formação profissional, a contratação de profissionais não habilitados na área

específica da disciplina, que tenham “notório saber” em relação ao tema. Cabe à Secretaria de Educação de cada estado definir o que é "notório saber" e quem estará autorizado a lecionar no Ensino Médio. No entanto, o currículo de formação desses profissionais não contempla a formação pedagógica, desvalorizando a qualidade do processo ensino-aprendizagem e afrontando claramente a categoria dos Professores, pois mostra o descaso e a desvalorização desses profissionais (BRASIL, 2017).

O que se propõe, com essa reforma, é que algumas escolas ofertem algum itinerário, conforme os professores existentes na instituição, o que elimina a possibilidade de escolha, por parte do aluno. O aluno matriculado numa determinada escola se matriculará nas disciplinas que a escola oferte, sem chance de opção. A opção é para os dirigentes, pois eles oferecerão os itinerários possíveis, nas escolas viáveis e com os professores que tenham à disposição da instituição.

Para Ruiz (2017), com essa forma de agir, os estados invertem a situação. Agora, não poderão ser acusados da falta de professores. As disciplinas ofertadas são as que possuem professores. As outras nem são ofertadas, pois sendo opcionais não existe a obrigatoriedade de fazê-lo por parte da instituição educacional.

A opção pelos itinerários significa antecipar para o Ensino Médio uma das causas da evasão de estudantes nas universidades públicas, qual seja a opção errada na escolha da carreira no exame de ingresso. É muita responsabilidade para os jovens que estão em plena adolescência. Os jovens erram muito ao escolher a futura carreira no ingresso à universidade, o que poderá ocorrer possivelmente com a Reforma. Dessa forma, o erro será potencializado.

Acerca da temática dos itinerários, Teixeira (2017) destaca:

Define itinerários formativos como os caminhos possíveis que um estudante pode seguir durante sua trajetória acadêmica e de formação, como o conjunto de etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico (TEIXEIRA, 2017, p. 01).

Para Lima filho (2017, *apud* TEIXEIRA, 2017, p. 16037), a reforma do Ensino Médio preconiza a redução dos gastos públicos, com a redução do ingresso de alunos ao Ensino Superior, além de encaminhar precocemente para o mercado de trabalho uma grande parte da classe jovem trabalhadora. Assim, salienta:

A reforma do ensino médio, ao instituir o itinerário de formação técnico-profissional suprime o caráter que a LDB trazia do ensino médio como etapa final da educação básica. A precoce formação profissional técnica e a inserção do estudante no mundo de trabalho tem como objetivo diminuir a demanda pela educação superior. Além disto, a falta de condições estruturais-equipamentos, laboratórios, espaços de trabalho – no caso dos itinerários na educação profissional, são elementos que inviabilizam a proposta, principalmente ao se considerar o quadro contraditório em que o mesmo contexto político acaba de aprovar por 20 anos o congelamento dos investimentos (TEIXEIRA, 2017, p. 16037).

O Decreto 2.208/97, do Presidente FHC, permitia o acesso à Educação Profissional somente a partir da conclusão do Ensino Médio ou de forma concomitante, a partir do Segundo Ano. Isso foi fonte de atrito e de muita animosidade entre Governo Federal e a comunidade da Educação Profissional. A pacificação só veio, em 2004, com a edição do Decreto 5.154, do Presidente Lula, permitindo como opção a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional.

A questão mais séria no itinerário da Educação Profissional é a segregação que se faz desses estudantes. A eles, é permitido, caso façam a escolha do itinerário de formação profissional, obter o diploma de técnico, mas não estarão preparados para ingressar nas universidades, porque ficaram defasados ao escolher ou mesmo por ter tido apenas conhecimento do itinerário profissional e não o de Humanas ou de Ciências da Natureza. Para dar continuidade nos estudos e ingressar na universidade, exigirá do estudante do Ensino Médio cursos preparatórios para as avaliações do ENEM, ou fazer outro itinerário para suprir a defasagem de conteúdo curricular, porém destaca-se que a idade desses jovens já não será a mesma.

Existe uma grande desigualdade na sociedade brasileira; justamente a parcela mais pobre é a que mais frequenta a escola pública. Essas crianças e jovens da escola pública são as que precisam ter uma Base Nacional Comum com todas as disciplinas básicas, que contemplem as suas singularidades, possibilitando uma formação integral, seja nas áreas das Humanas, das Exatas, das Linguagens ou da Ciências da Natureza. Assim, exercer o direito constitucional do acesso a tudo o que é básico, em todas as áreas, e é por esse motivo que é chamada Educação Básica. Se é básica, deve igual a todos, em especial aos que mais sofrem com a desigualdade.

Sobre a real desigualdade vista com a Reforma do EM, Ruiz (2017) conclui afirmando:

O resultado da proposta do MEC: ignora a reforma do ensino médio e da Base Nacional Comum Curricular que vinha acontecendo, atropelando todas as discussões com a sociedade para impor propostas não discutidas de interesse específico de dirigentes da educação (RUIZ, 2017, p. 01).

Difícilmente, a reforma nos parâmetros apresentados será implementada num contexto universal e, se implementada, não será no país inteiro, o que é caótico ao Ensino Médio.

No Brasil contemporâneo a Educação pública passa por uma “falência múltipla”, seja na infraestrutura, nos currículos, no pedagógico e, sobretudo, no processo ensino-aprendizagem que não garantam uma formação integral e integrante à sociedade e à maioria de seus jovens. Assim, fica evidente a necessidade de uma reforma profunda no sistema escolar no Brasil, podendo sim, haver Ensino Médio Básico integrado com a educação profissional, mas em moldes que garantam a formação integral para a vida e para o trabalho.

4.1 - Concepções de currículo e a Base Nacional Comum Curricular

Para Freire (1996), o Brasil atual encontra-se em constante processo de desvalorização da prática docente em todos os níveis. A pedagogia da autonomia dá subsídios à apreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana, assumindo postura vigilante contra práticas de desumanização. Para praticar ações humanizadas, é preciso um processo de leitura fatalista da globalização e da ação do capitalismo na formação da desigualdade social, uma reflexão crítica das verdadeiras causas da degradação humana.

Para Machado (2018), a educação de qualidade passa por uma boa gestão dos processos pedagógicos da escola, dessa forma, a Gestão Pedagógica se define:

Cuida de gerir a área educativa, da educação escolar no que se refere aos objetivos gerais e específicos para o ensino; as linhas de atuação, em função dos objetivos e do perfil da comunidade e dos alunos; as metas a serem atingidas. Ela ainda preocupa-se com os conteúdos curriculares; acompanha e avalia o rendimento das propostas pedagógicas, dos objetivos e o cumprimento de metas; avalia o desempenho dos alunos, do corpo docente e da equipe escolar como um todo. Suas especificidades devem estar enunciadas no Regimento Escolar e no Projeto Pedagógico (também denominado Proposta Pedagógica) da escola e como parte integrante desse temos o Plano Curricular. Tem-se uma expectativa que o Diretor seja o grande articulador da Gestão Pedagógica e o primeiro responsável pelo seu sucesso sempre auxiliado nessa tarefa pela Equipe Pedagógica (Supervisor, Orientador) (MACHADO, 2018, p.13).

Para Saviani (2000), o processo ensino-aprendizagem passa fundamentalmente pelo caminho apontado pelos educadores, sendo os responsáveis diretamente pelo processo de direcionamento da formação e construção do conhecimento, onde os educandos precisam ser provocados e estimulados nas suas habilidades cognitivas, como identificar, diferenciar, relacionar e contextualizar. Dessa forma, é iniciado um mecanismo de aquisição de informações dentro de um contexto interligado gerando o conhecimento e a formação integral do discente.

Acerca da prática docente que estimule as habilidades do discente, Freire (1996) explica:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis (FREIRE, 1996, p. 14).

Assim como em “Pedagogia da Libertação”, quem liberta só pode libertar a si próprio, na Pedagogia da Autonomia, somente o discente pode adquirir ou seja construir sua própria autonomia na formação. Assim, o docente passa a ser apenas um mediador do conhecimento que também aprende ao ensinar. Dentro desse pensamento, Freire (1996) observa:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por *ele formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos- conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *forrar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 13).

Dessa forma, analisa-se que, para a formação integral do indivíduo, no aspecto pedagógico, existe um processo além de conteúdos dos currículos alienados, moldados e programados para promover uma “falsa formação” mecanizada, robotizada e intencional, como

se existisse uma cartilha pronta e acabada, desconsiderando as particularidades, individualidades, cultura e a sociabilidade.

Para Demo (2006), o maior objetivo da cidadania é a emancipação do indivíduo, ou seja, a compreensão e atuação consciente em relação às estruturas de dominação, colocando-o como mero objeto a interesses dos grupos dominantes, sendo elas a prática adequada à uma intervenção na realidade social com o intuito de modificá-la. Assim, esse autor expõe:

Interdependência entre ensino e construção própria de conhecimento, o desenvolvimento de uma atitude questionadora inerente ao processo de pesquisar e a instrumentalização de conhecimentos pelo indivíduo nos contextos em que está inserido de modo que este possa, mais do que compreender sua realidade social, intervir e modificá-la por meio do exercício da cidadania (DEMO, 2006, p.199).

Para Severino (2005 *apud* FAZENDA, 2005), o projeto pedagógico é mediador da formação, numa prática interdisciplinar, envolvendo a sociedade, o trabalho e a cultura, feita por um sujeito coletivo, que permite, ao detectar problemas no processo de formação, propor medidas norteadoras à organização e funcionamento da escola. Assim, é evidente:

O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática, valoriza-a considerando-a como a principal referência da existência humana. A função do conhecimento é intencionalizá-la e o campo pedagógico; deve recorrer à abordagem filosófica para delinear finalidades, diretrizes, referências e ação.

O trabalho do homem explica que está inserido em três esferas: do fazer, do poder e do saber, sendo pela mediação desse tríptico universo, do trabalho, da sociedade e da cultura, que se compreende a existência humana em sua inteireza.

A educação nesse contexto deve ser entendida ao mesmo tempo como prática técnica e política para que se torne mediação. Deve ser equacionada em relação às suas modalidades e não em relação ao ser do homem. Como todas as mediações são ambivalentes, possibilitam tanto a humanização quanto a desumanização, individual e/ou coletiva. O ensino nesse contexto é entendido como processo mediador da educação e se legitima através da sua eficácia educativa.

Ao refletir sobre a educação em seu contexto histórico, identifica os seus problemas de caráter fragmentário e para a sua superação propõe o projeto educacional como um conjunto articulado de propostas e planos de ação para buscar valores explicitados e assumidos, que tenham uma intencionalidade, entendida como força norteadora da organização e do funcionamento da escola. O projeto pedagógico possibilita a prática da interdisciplinaridade, na perspectiva da totalidade. O fundamental do conhecimento é o seu processo de construção histórica, realizada por um sujeito coletivo (FAZENDA, 2005, p. 02).

No que diz respeito aos conteúdos escolares, trata-se, na área da Educação, de distinguir o que é essencial e secundário, o fundamental e o acessório, observação que instaura na pedagogia histórico-crítica a noção de clássico, que “[...] não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2000, p. 16). Na escola, segundo esse autor, o clássico é a transmissão-apropriação do saber sistematizado.

Para Fazenda (2005, p. 3), a didática é o caminho pelo qual o ensino se torna mediador interdisciplinar para o conhecimento, assim “a didática é, está a caminho de ser, uma ciência e uma tecnologia que se constrói com base na teoria e na prática, em ambientes organizados de relação e comunicação intencional, nos quais se desenvolvem processos de ensino e aprendizagem para a formação do aluno”.

Dessa forma, um docente que tenha uma boa formação pedagógica, através da didática consegue expor, instruir, demonstrar e orientar os conteúdos curriculares e os conhecimentos de sociabilidade afim de provocar a construção de conhecimento no educando.

Fazenda (1988, p. 1) compreende que os recursos didáticos, como quadro-de-giz, lousa interativa, entre outros, contribuem para a aproximação ou afastamento entre os alunos e ou professores, despertando maior ou menor interesse nas aulas, sendo, portanto, refletido nas relações sociais e no aprendizado. Assim, “a relação pedagógica é um processo de interação em movimento e que se constitui de sentimentos, valores, pensamentos e experiências que fazem parte da história social de cada indivíduo e que se expressam nas relações”.

Portanto, é preciso investir na formação continuada do docente e melhorar substancialmente os salários dos professores, proporcionando o comprometimento e a formação integral do professor para que se possa chegar a uma formação integral do discente.

Para Pereira (2014), o currículo define o núcleo central da escola e não se refere a um simples rol de listagens de conteúdo a serem ministrados nos diferentes níveis de ensino, de acordo com o currículo é que se faz a escolha dos métodos, objetos e procedimentos para alcançar um bom aproveitamento no processo educacional.

Para Saviani (2008a, *apud* PEREIRA, 2014), o currículo é um processo de construção social, realizado dentro de cada escola e ou região, consistindo em uma seleção de elementos culturais da sociedade, valorizando assim suas singularidades. O currículo deve ser construído em sala de aula, com o desenrolar das tarefas educativas e as características de discentes e docentes, atentando-se às necessidades que surgem a cada momento. Quando se elabora o currículo, percebe-se que há uma distância considerável entre o que é oficialmente prescrito e o currículo real, que objetivamente acontece na escola.

Nesse contexto, entende-se que não é possível elaborar propostas curriculares comuns em um país tão desigual e plural, como o Brasil, assim deve haver “um currículo para cada região, um currículo para cada escola, quiçá, para cada classe” (SAVIANI, 2008a, p. 4, *apud* PEREIRA, 2014, p. 21).

Segundo Arroyo (2007, *apud* PEREIRA, 2014, p. 23), as propostas curriculares nacionais não podem ser conteúdos prontos que devem ser repassados para os educandos, pois essas propostas devem ser construídas de acordo com uma seleção de “conhecimentos, valores, instrumentos da cultura em contextos e práticas sociais e culturais”. Por isso, é identificada a preocupação em resgatar nos currículos a relação entre o conhecimento e a cultura, e não uma cartilha padronizada comum e inflexível.

Silva (2009, *apud* PEREIRA, 2014, p. 33) expõe que o educando deve ter a compreensão da realidade em que está inserido, interpretando-a e contribuindo para sua transformação. O ambiente escolar tem papel fundamental para a formação e a transformação humana, que só terá cumprido seus objetivos, ao assumir uma postura ética, crítica, estética, econômica e política, pois o currículo não deve ser visto como uma simples lista de conteúdo a ser aplicado.

O currículo elaborado pelo MEC e presente na BNCC para o Ensino Médio, que está em avaliação, traz uma proposta curricular comum para todo o Brasil, inflexível e acabado, como pode-se observar nas palavras do Ministro da Educação, Renato Janine (BRASIL, 2015):

A proposta é uma base de discussão para determinar o que cada aluno deve saber. Para saber, por exemplo, o que se deve aprender de matemática em cada ano, como e quando se deve aprender equações de segundo grau, como deve ser o desenvolvimento da biologia (BRASIL, 2015).

A proposta da Reforma do Ensino Médio modifica o Ensino Médio com a inserção de mais carga horária de ensino e a formação técnica do aluno. A carga horária atual de 800 horas sobe para 1400 horas por ano, com curso de três anos, as aulas em tempo integral e os currículos básicos e técnicos articulados e integrados.

Embora a carga horária seja mais extensa na reforma proposta ao EM, um período maior dentro das dependências da escola pode ser muito interessante ao educando, desde que haja uma boa diversidade de tarefas e atividades, o aproveitamento das aulas com a inserção da tecnologia, entre outras inovações, distribuídas ao longo do tempo. Ou seja, a boa equação é uma divisão entre atividades curriculares e extras, menos tempo ocioso em casa ou nas ruas.

Freitas (2018) afirma que a BNCC, após ser elaborada pelo MEC sem consultar os profissionais da educação, busca aprovação do magistério. Nesse pensamento, esclarece:

No Brasil o suporte à BNCC está sendo dado por um grupo de tecnocratas e especialistas (alguns bem intencionados), organizados no Movimento pela Base, financiado pela Fundação Lemann. Há algum tempo, a Fundação Lemann vem se aproximando do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) criando uma espinha dorsal que, alinhada com o MEC, cujo atual ministro foi do CONSED, constituem uma máquina de indução para a aprovação e implementação da BNCC. Como resultado, construíram uma proposta disforme e agora estão em busca do magistério para que ele a adote (FREITAS, 2018, p. 01).

Em 24 de julho de 2018, o Movimento pela Base (2018), divulgou um “roteiro” para os estados começarem as consultas públicas sobre a elaboração da primeira versão dos currículos estaduais. No que diz respeito ao objetivo da consulta, “a (re)elaboração dos currículos em regime de colaboração com os municípios é um passo essencial para que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se torne realidade nas escolas de todo o país” (MOVIMENTO PELA BASE, 2018, p. 01).

Em relação às possíveis contribuições para a reelaboração do currículo comum, o Movimento pela Base (2018) expõe:

A ideia é que professores, gestores e a comunidade escolar possam enviar sugestões para deixar os currículos com a cara da região, atendendo às expectativas e necessidades de específicas de cada rede, e incorporando a diversidade dos municípios ao documento. Para que as contribuições sejam mais significativas, é preciso conhecer bem o que a BNCC determina e identificar oportunidades de melhorar o que está proposto no currículo. Seja contextualizando um objeto de conhecimento ou habilidade dentro da riqueza sociocultural da região, seja acrescentando novas competências e habilidades que fazem sentido para os alunos do estado, seja sugerindo práticas pedagógicas que podem ajudar a aprimorar o trabalho do professor (MOVIMENTO PELA BASE, 2018, p. 01).

Para Freitas (2018), o MEC em parceria com o Movimento pela Base, dá uma falsa ilusão de construção de um currículo estadual, o qual já moldado e limitado aos seus padrões predeterminados. Sobre o assunto, destaca:

O texto, logo no início diz a que veio (todos os grifos que se seguem são meus):

“A (re)elaboração dos currículos em regime de colaboração com os municípios é um passo essencial para que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se torne realidade nas escolas de todo o país”.

“A ideia é que professores, gestores e a comunidade escolar possam enviar sugestões para deixar os currículos com a cara da região.”

“Para que as contribuições sejam mais significativas, é preciso conhecer bem o que a BNCC determina.” (FREITAS, 2018, p. 01).

Assim, Freitas (2018) conclui que o foco principal da mobilização é pelo esforço para que a BNCC chegue até a sala de aula, “que se torne realidade em todas as escolas do país”, e a “participação” está limitada a aplicar a base em sala de aula. “Reelaborar” e “dar a cara da região” é a mensagem de abertura que não sugere “participar” efetivamente da elaboração de uma base estadual curricular. A participação permitida é aquele que “dá a cara” do local à base pronta. É um convite para que o magistério coloque uma “máscara” na BNCC pronta, para que ela se pareça com a região e com suas particularidades.

Ainda pra Freitas (2018), a ênfase está na aplicação da base já pronta, assim, diz:

Seja contextualizando um objeto de conhecimento ou habilidade dentro da riqueza sociocultural da região, seja acrescentando novas competências e habilidades que fazem sentido para os alunos do estado, seja sugerindo práticas pedagógicas que podem ajudar a aprimorar o trabalho do professor (FREITAS, 2018, p. 02).

Freitas (2018) analisa que a parte flexível do currículo, complementada pelos Estados e Municípios, mesmo que consiga acrescentar ou contextualizar algo, isso só vale para os estudantes do Município ou Estado ao qual estejam inseridos e que nada disso cairá na avaliação do SAEB, a avaliação que dirá se sua escola está fracassando ou não em seguir a BNCC já pronta, “base mascarada”, e não o currículo real que retrata a realidade social, cultural e singular do Estado ou Município.

O Movimento pela Base (2018) organizou, ou seja, padronizou as sugestões e possibilidades do que levar em consideração na hora de contribuir com o currículo. Nesse aspecto, deixa bem explicitado:

CONTEXTUALIZAÇÃO: adequar o que está proposto pela BNCC à realidade local, usando as características regionais (culturais, históricas, sociais, naturais) e a própria vivência dos alunos. **Exemplos:** em Língua Portuguesa, a parte de literatura não traz recomendações para a escolha dos autores das obras, abrindo espaço para que as redes prestigiem os escritores de sua região. Em Ciências da Natureza, o módulo sobre lixo pode contemplar as questões municipais/estaduais em relação à coleta e reciclagem de materiais. Em Matemática, para trabalhar estatística, use a vivência em sala de aula: quantos alunos costumam faltar no período de um mês? Quantos dias de aula estão ensolarados e em quantos chove? O dia a dia na escola pode

servir de gancho para trabalhar diversas habilidades (MOVIMENTO PELA BASE, 2018, p. 01).

Para Freitas (2018, p. 2), “atente-se para o verbo ‘adequar’ e veja os exemplos de ‘participação’: definir autor de obra e outras formas de trabalhar com a BNCC em sala de aula. Trata-se de fazer uso da BNCC e não de participar na sua construção local”. Fica evidente que a “contextualização” é de acordo com a BNCC já elaborada e os estudos propostos aos autores de obras regionais irão seguir as metodologias presentes nos currículos comuns da BNCC.

De acordo com o Movimento pela Base (2018), há a possibilidade de complementação e aprofundamento do currículo. Nessa concepção, explica:

COMPLEMENTAÇÃO: os currículos podem adicionar habilidades, módulos e componentes inteiros que não estão na BNCC. **Exemplos:** no município de São Paulo, programação e letramento digital farão parte do currículo a partir do 1º ano do Ensino Fundamental. E no estado de Roraima, que faz fronteira com a Venezuela, além de Língua Inglesa, que é obrigatória, o currículo incluirá Língua Espanhola (MOVIMENTO PELA BASE, p. 01). **APROFUNDAMENTO:** é possível incluir sugestões de aprendizagens mais específicas, de práticas pedagógicas para a sala de aula, do que se espera do professor e de orientações para a avaliação. **Exemplos:** em Ciências da Natureza, há uma habilidade que prevê caracterizar os principais ecossistemas brasileiros. Ela pode ser aprofundada quando os alunos consultam fontes de dados como mapas, cartas geográficas e inventários da fauna e da flora. O professor também pode propor, por exemplo, que eles comparem o ecossistema local com outros ecossistemas do Brasil. Já em Geografia, para analisar as mudanças na paisagem causadas por diferentes tipos de sociedade, além de pinturas e fotografias o currículo pode propor o uso de imagens do Google Earth para comparar ambientes urbanos e rurais, analisando os tipos de construção e as condições espaciais, como o relevo e a hidrografia (MOVIMENTO PELA BASE, 2018, p. 01).

Para Freitas (2018, p. 3), na “complementação”, as habilidades, módulos e componentes adicionados não são cobrados em avaliações nacionais, são acessórios. Em relação ao aprofundamento nos conteúdos curriculares, “novamente, estamos falando do nível da sala de aula e não de “participar” da elaboração de uma base estadual curricular. O termo “participar” aqui tem o sentido de “colocar em prática”. Já a “interdisciplinaridade” está longe de significar “fazer junto”.

Quanto à prática da interdisciplinaridade, o desenvolvimento integral e a progressão das habilidades dos alunos, o Movimento pela Base (2018) define o seguinte:

INTERDISCIPLINARIDADE: sempre que o mesmo tema aparecer em disciplinas diferentes, e no mesmo ano, os professores podem trabalhar juntos, garantindo sinergia entre as aprendizagens de diferentes componentes. **Exemplos:** Geografia e Ciências da Natureza podem trabalhar juntos as habilidades ligadas aos ecossistemas brasileiros. Língua Portuguesa e Artes podem se unir por meio do teatro. História e Geografia encontram várias intersecções em habilidades ligadas à urbanização. E Língua Inglesa também pode se unir a esses dois componentes por meio de debates sobre os processos de colonização, discutindo a expansão do idioma nas Américas, África e Ásia. **DESENVOLVIMENTO INTEGRAL:** o currículo deve ajudar o aluno a se desenvolver em todas as suas dimensões, por meio das 10 Competências Gerais que estão no capítulo introdutório da BNCC. **Exemplo:** em Língua Portuguesa, a habilidade de produzir e editar textos permite trabalhar com os alunos várias competências além da Comunicação. O Conhecimento, pensando como a informação pode ser aplicada e adaptada a diferentes contextos socioculturais, a Cultura Digital, na exploração de plataformas online para veicular a produção, e até o Autoconhecimento, na aquisição de autoconfiança para transmitir suas próprias ideias. Vale lembrar que jogos e brincadeiras também oferecem a oportunidades de trabalhar o Pensamento Criativo, a Empatia e a Colaboração em qualquer componente. **PROGRESSÃO:** é preciso ter em mente quais habilidades precisam estar garantidas em cada etapa, pensando que a aprendizagem segue uma sequência de complexificação, conforme os anos escolares avançam. **Exemplos:** no 2º ano do Ensino Fundamental, em Ciências da Natureza, os alunos devem aprender a descrever características de plantas e animais (tamanho, forma, cor). No 3º ano, devem identificar características sobre o modo de vida desses animais – o que comem, como se reproduzem. No 5º ano, a aprendizagem se intensifica com o estudo de cadeias alimentares (MOVIMENTO PELA BASE, 2018, p. 01).

Freitas (2018) entende que, na prática da interdisciplinaridade, deve-se fazer, construir juntos e não “trabalhar juntos” algo já elaborado e acabado. No desenvolvimento integral e progressão do mesmo, encontra-se o principal “objetivo obscuro” da Reforma do Ensino Médio, a “formação integral padronizada” em dez competências gerais, ou seja, “as habilidades e competências são as indicadas na BNCC e até a sequência conceitual está definida. Veja que uma tal especificação determina até mesmo a abordagem que se fará nos materiais didáticos. Eles mesmos já estão com sua estrutura definida” (FREITAS, 2018, p. 03). Assim, não há possibilidade de escolhas de métodos de ensino com uma estrutura diferenciada que contemple as particularidades regionais. Vale destacar que a LDB é clara ao determinar que especificidades do meio onde está inserido o aluno seja trabalhados na sala, levando-o a (re)conhecer si próprio dentro desse meio, como sujeito ativo, crítico e capacitado a solucionar problemas.

Por fim, o Movimento Pela Base (2018), faz uma advertência:

Vale lembrar que todas as habilidades e competências previstas na BNCC precisam aparecer nos currículos estaduais. Nada pode ficar de fora! Além disso, é importante prestar atenção aos verbos utilizados no texto da habilidade para não diminuir a complexidade do processo cognitivo. Por exemplo, se a BNCC fala em relacionar informações, o currículo local não deve falar em identificar informações, pois identificar é menos complexo do que relacionar. Lembre-se de não é apenas o conteúdo em si que precisa estar contemplado na descrição de cada habilidade, mas também os processos cognitivos envolvidos: identificar, diferenciar, relacionar etc. (MOVIMENTO PELA BASE, 2018, p. 01).

Freitas (2018, p. 3) compreende que “todas as escolhas relevantes, já foram feitas ao se montar a BNCC em Brasília. Agora, trata-se de que a pílula seja engolida: um verdadeiro desrespeito à inteligência do magistério. A isso foi reduzida a “participação” do magistério. E ainda querem dizer que a BNCC não é currículo”.

Por fim, Freitas (2018) reconhece que o processo de implantação da Reforma do Ensino Médio, norteado pela BNCC, caracteriza-se de autoritarismo e não satisfatório, sob aspectos pedagógicos e estruturais, à formação integral do educando. Assim, compete observar:

É preciso começar tudo de novo, exatamente porque uma base nacional curricular comum não deve ser currículo é que ela está condenada, pois amarrou tudo de cima para baixo. Uma base deve ser uma referência construída coletivamente, que tenha o sentido de um projeto nacional, que aponte o que entendemos todos (não apenas os empresários, suas fundações e ONGs) por ser uma “boa educação para nossas crianças e jovens”. Ela deveria ter começado pelos Estados e Municípios, envolvendo aqueles que fazem a educação (FREITAS, 2018, p.03).

Com a nova BNCC, os educadores têm a autonomia limitada, restrita a aplicação de conteúdos curriculares e pedagógicos pré-estabelecidos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mimético, irrefletido e irrealizável. Assim, deixa em evidência que as diretrizes da BNCC educarão profissionais e cidadãos com baixo nível de conhecimentos sociais, intelectuais e profissionais e tornando-os susceptíveis a serem oprimidos pelo sistema capitalista exploratório e acumulativo.

Esse processo de “formação deficitária” é mediado pela educação, atendendo as necessidades capitalistas, que serve de instrumento de dominação e extensão da exploração da classe trabalhadora, assim é o modelo de educação que vem prevalecendo no Brasil.

Lamentavelmente, a educação brasileira, embora tenha um aparato legal que assegure qualidade, respeito à cultura local, promoção da cidadania plena, ainda atende a interesses

alheios aos da própria sociedade, aos próprios anseios de desenvolvimento almejados pela sociedade igualitária e justa.

A Reforma do Ensino Médio, nos moldes da BNCC, configura um marco histórico podendo ser chamada de “reestruturação capitalista intervencionista com a “modernização do antigo” no sistema educacional”. Portanto, legitimando e aperfeiçoando um sistema dual na educação, uma escola para os oprimidos e outra para os opressores. Desse modo, a educação perde seus propósitos sobre o desenvolvimento humano e volta-se seu olhar à promoção dos ideais capitalistas.

Segundo a Folha de São Paulo (2018), é pretensão do Governo Federal liberar até quarenta por cento da carga horária do Ensino Médio na modalidade à distância. A Reforma abre espaço para o ensino nas plataformas digitais, o que fora vetado posteriormente. Em março de 2018, a minuta das novas diretrizes curriculares do ensino médio foi apresentada ao CNE pelo presidente Rafael Fuccheci, que é o relator da proposta da regulamentação da carga horária de ensino a distância.

Para Carta Educação (2018), o projeto de ofertar o Ensino Médio na modalidade à distância é uma clara privatização do ensino, destinando dinheiro público para iniciativas privadas. O projeto abre espaço para que as instituições educacionais privadas sejam mais valorizadas e compatível com a verdadeira missão da escola. Nesse tema, é importante explicar:

O que está por trás desse projeto é, mais uma vez, a inaceitável privatização do currículo da escola pública. O currículo é a essência do processo ensino-aprendizagem, alma do projeto político-pedagógico das escolas, definindo os conteúdos a serem trabalhados com os estudantes, metodologia, didática. A adoção da educação a distância para 40% do currículo do ensino médio vai permitir que empresas privadas vendam seus “pacotes” para as redes públicas e isso não existe em educação (CARTA EDUCAÇÃO, 2018, p. 01).

Por fim, Carta Educação (2018) vê a educação como um processo interativo e de constante fluxo de aprendizagem devendo ser valorizada e não comercializada. Contudo, cita:

O processo educativo é uma relação dialógica entre professores e estudantes, uma troca que se dá na relação interpessoal, no ambiente escolar. As tecnologias podem ser utilizadas como meio para que esse processo ocorra e não como fim. No caso do projeto do governo Temer para o Ensino Médio, a educação a distância é um fim, cujo objetivo é conduzir a terceirização na educação pública, dinheiro público revertido para iniciativa privada. Curiosamente, quando se trata de privatização, todo o processo acontece com celeridade impressionante, o que não ocorre quando se trata da melhoria da qualidade da educação, valorização de seus profissionais e a garantia dos direitos dos estudantes (CARTA EDUCAÇÃO, 2018, p. 01).

Segundo Rede Brasil Atual (2018), o MEC convocou os professores para uma discussão da BNCC do Ensino Médio, em julho de 2018, como pode ser visto:

MEC convocou professores de 28 mil escolas de ensino médio para discutir a base curricular comum, que está sendo analisada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A proposta tem apoio dos setores empresariais ligados à educação, que tem representantes ocupando assentos no órgão vinculado ao ministério. Não houve debate. O que foi para as escolas foi um filme feito pelo governo, que faz uma leitura rasa da BNCC e não traz os fundamentos da base curricular que não tem legitimidade (REDE BRASIL ATUAL, 2018, p. 1).

A presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Sul, Schürer (2018, *apud* REDE BRASIL ATUAL, 2018, p. 1), observa a iniciativa do “Dia D” para discussão da BNCC e reconhece que não representa uma súbita crise de consciência pela falta de diálogo, assim dizendo:

Trata-se de uma tentativa desesperada de implementar a BNCC sem alterações estruturais, apostando numa tosca fachada de debate público. A pretensão de discutir as mais de 150 páginas do documento num único dia, com meio milhão de professores, atesta o que já sabíamos. O governo não quer conversar com educadores sobre educação pública. (REDE BRASIL ATUAL, 2018, p. 01).

De acordo com Rede Brasil Atual (2018), são vistos praticamente sete motivos para que a BNCC do Ensino Médio seja repudiada por especialistas, professores, estudantes e trabalhadores, os quais podem se pontuar:

1. A Reforma do Ensino Médio, da qual a BNCC faz parte, tornou obrigatórias apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nas escolas brasileiras desse nível de ensino. As outras disciplinas, como História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira, Física, Química e Biologia não serão mais obrigatórias.
2. O currículo flexível poderá ser cumprido totalmente fora das escolas, por meio de inúmeras certificações de qualidade duvidosa e desatreladas dos princípios da formação escolar, como cursos de aprendizagem oferecidos por centros ou programas ocupacionais (ex: Pronatec e Sistema S), e experiência de trabalho supervisionado ou outra adquirida fora do ambiente escolar. É o caso de trabalho voluntário; estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; cursos realizados por meio de educação a distância etc.
3. Essa proposta dificulta cada vez mais o ingresso da população de baixa renda na universidade.
4. Se a proposta da BNCC for aprovada, as escolas vão reduzir seus quadros de educadores, já que precisarão basicamente de professores de Português e Matemática. E mesmo assim, poucos serão necessários, porque parte das disciplinas serão cumpridas a distância.
5. Sem contar as demissões em massa, haverá contratação de profissionais com “notório saber” na educação técnica-profissional e precarização das relações de trabalho por meio da Reforma Trabalhista.
6. A parte flexível do currículo e até mesmo componentes da BNCC – não presencial – serão transferidos para a iniciativa privada, como o Sesc, Senai, Senac, Sesi e Federação Nacional das Escolas Particulares e o Sistema Globo de Comunicações, por meio de seus Telecursos. Por isso esses grupos apoiam a chamada reforma do Ensino Médio.
7. Esse domínio do setor privado no Ensino Médio público está alinhado com a Emenda Constitucional nº 95, que congela por 20 anos os investimentos públicos em políticas sociais, entre elas a educação (REDE BRASIL ATUAL, 2018).

O Governo Federal, por intermédio do MEC, formulou e concluiu a BNCC do Ensino Médio de forma autoritária, sem a participação efetiva da comunidade educacional e intelectual da área. O currículo balizado pela BNCC não prestigia a formação integral e muito menos os valores regionais, culturais e sociais a que estão expostos o discente, a comunidade, a própria escola. Assim, o processo de formação educacional, em seu aspecto pedagógico e curricular, não apresenta um sistema integrado e articulado com o processo ensino-aprendizagem, que seja capaz de preparar os jovens e adultos para a vida e para o trabalho.

4.2 - Críticas e perspectivas

Desde o programa de Educação para Todos, que orientou as mudanças na política educacional da América Latina e do Caribe, na década de 1990, o que se detecta é uma perspectiva de educação seletiva e minimalista para os que provavelmente vão exercer trabalho

simples na vida, priorizando a educação básica e restringindo-se às “necessidades básicas de aprendizagem”. Trata-se de um programa que buscou consolidar a seguinte política:

Política compensatória para a diminuição da pobreza, tentando, também, diminuir as “tensões sociais” causadas pelas políticas de ajuste e reforma estrutural, conduzidas pelo FMI e pelo BM, bem como promover uma governabilidade estável na região (MELO, 2003, p. 199).

O que se pode afirmar sobre a política educacional brasileira é que tem reiterado a tendência de apropriação privada das formas mais desenvolvidas dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade, o que se observa, inclusive, no âmbito das reformas curriculares.

Ramos (2017) defende que, com a aplicação da BNCC, irá melhorar o relacionamento entre escola/professor/aluno, apresentando um currículo que permite o diálogo com o mundo juvenil, além de interligar os governos federal, estadual e municipal em relação as dificuldades encontradas para obter professores em determinadas regiões. Nesse aspecto, convém reportar:

Com a base, as universidades saberão o que têm de ensinar aos professores e as escolas saberiam o que cobrar deles. Seria possível criar uma avaliação nacional. O professor pode fazer uma prova para seguir a carreira nacional, financiada em conjunto pelos governos federal, estadual e municipal, com remunerações que hoje as cidades não são capazes de bancar sozinhas. Dependendo da nota, o professor poderá escolher se fica em seu Estado ou se vai para outro que tenha vaga. O governo poderá suprir as necessidades de Estados e municípios com esses profissionais (RAMOS, 2017, p. 1).

Contrariamente a essa concepção, o coordenador Geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), Daniel Cara, acredita que as medidas criam uma cortina de fumaça para o cerne do problema, que, na verdade, vão além de meras modificações no currículo ou aumento da carga horária de estudos. Em relação a isso, compete analisar:

Essa reforma é uma falácia, porque não resolve as questões estruturais, como a formação de professores e pontos que eram demandas dos estudantes que ocuparam as escolas, como a redução do número de alunos por classe. De nada adianta ênfase em exatas ou humanidades, se o professor for mal preparado, se não houver recurso (CARA, 2016, p. 01).

A flexibilização de algumas matérias: Artes, educação física, filosofia ou sociologia, deixará assim uma lacuna para que estas deixem de ser obrigatórias e sem esses conhecimentos não há formação completa de um cidadão (CARA, 2016). Além disso, pode-se avaliar:

Em nenhum lugar do mundo uma reforma dessa envergadura é colocada em prática dessa forma. Na Austrália se levou dois anos, na Finlândia, 10. É preciso um debate sério, é preciso ouvir professores e alunos. A MP é autoritária, permitindo que o Executivo aja como um superlegislador. Houve pressa para atender a demandas de grupos educacionais (CARA, 2016, p. 1).

Sobre os custos da Reforma, há críticas de como o Governo a colocará em prática, se não há recurso disponível. Segundo Cara (2016, p. 1), "basta olhar de perto para ver que não vai ter dinheiro para implementar mudanças como a da carga horária, especialmente quando se olha o que está sendo proposto na PEC 241, que limita os gastos nessa área".

Em relação à possibilidade da integração da formação profissional com o Ensino Médio, Caldas (2016, *apud* FIOCRUZ, 2016) acredita que esse processo teve início com a revogação do Decreto 2.208/97. Contudo, explica:

Recuperar a possibilidade de ensino médio integrado, por meio da instituição do Decreto 5.154, de 2004, é garantir algo que tem um forte simbolismo quando se pensa na formação integral do trabalhador. Além das razões do ponto de natureza conceitual, ideológica, de pensar o trabalhador nas suas múltiplas dimensões, o ensino médio integrado também tem importância quando olhamos os indicadores da educação brasileira. Grande parte da população tem no ensino médio integrado não uma possibilidade, mas sim a única alternativa para uma parcela da população que, em função da necessidade de antecipar a sua inserção do mercado de trabalho, o faça a partir da formação profissional de nível técnico (CALDAS, 2016, *apud* FIOCRUZ 2016, p. 2).

Dentro da mesma concepção, Gomes (2016, *apud*: FIOCRUZ, 2016) compreende:

Sem dúvida o Decreto 5.154 é um avanço. Mas por decreto não se pode instituir as transformações mais profundas de que necessita a educação profissional técnica de nível médio. O 5.154 tem a virtude de afastar a cisão entre educação básica e educação profissional, e garantir, nos termos possíveis, dando amparo legal, que as instituições apresentem propostas e ofereçam educação profissional técnica de nível médio na modalidade integrada. Mas precisamos ir além, e garantir mudanças mais substanciais, como, por exemplo, atender às reivindicações de aumento de financiamento público à educação, que deve ficar entre 7% e 10% do Produto Interno Bruto do país (GOMES, 2016, *apud* FIOCRUZ, 2016, p. 2).

Caldas (2016, *apud* FIOCRUZ, 2016) avalia que as instituições são importantes como política voltada à formação para o trabalho, técnica e tecnológica, mesmo que mais claramente pautadas por demandas econômicas: é evidente que o recorte e a própria natureza das instituições implicam numa política dirigida aos setores da economia, mas são extremamente importantes pela qualidade do trabalho que fazem das possibilidades que colocam no sentido de elevar a qualidade e qualificação do trabalhador brasileiro.

Cordão (2016, *apud* FIOCRUZ, 2016) aponta que a principal demanda para a atualização das diretrizes da educação profissional técnica, no nível médio, são as mudanças introduzidas pelo Decreto 5154 e, posteriormente, regulamentadas pela Lei 11.741/08. Destacando que essa perspectiva exige uma atualização das diretrizes para a educação profissional técnica de nível médio e das diretrizes do ensino médio. Assim, é identificado:

Agora, temos na lei uma seção sobre a educação profissional técnica de nível médio. Quando se trata de educação básica, temos a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, e a educação profissional técnica de nível médio. A educação técnica de nível médio trabalha a educação profissional sempre desenvolvida de maneira articulada com o ensino médio. Paralelamente a isso também há um capítulo específico sobre a educação profissional e tecnológica, trabalhando as três modalidades de educação profissional: a formação inicial e continuada, ou qualificação profissional, a educação profissional técnica de nível médio, e a educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Isso precisa se refletir nas novas diretrizes (CORDÃO, 2016, *apud* FIOCRUZ, p. 03).

Existe um constante debate a respeito da Reforma, sobretudo, da BNCC, entre intelectuais e instituições da área da educação. Dentre os debates, a UFSC (2017) não aprova a terceira versão da BNCC, sobretudo, no que diz respeito ao controle absoluto dos currículos, relatando que países que adotaram esse sistema evidenciam fragilidade no desenvolvimento científico, tecnológico e humano. Na concepção da Universidade, é visto:

A Universidade Federal de Santa Catarina repudia a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular e a metodologia que vem sendo usada para validar as decisões plutocráticas do Ministério de Educação em relação às políticas nacionais curriculares e à formação de professoras e professores. Trata-se de uma proposta pautada em práticas de centralização, gerenciamento e controle curriculares, cujos resultados, analisados por pesquisas realizadas em países que adotaram política semelhante (Estados Unidos, Austrália e Chile), já evidenciam sua fragilidade e risco para o desenvolvimento científico, tecnológico e humano de um Estado nação (UFSC, 2017, p. 02).

A UFSC (2017) considera, na BNCC, alguns pontos vergonhosos e preocupantes, como o modelo curricular com competências pré-determinadas, a desvalorização do pluralismo social, cultural do país e, sobretudo, a construção e padronização do processo pedagógico sem ouvir os sujeitos do processo de formação. Nesse olhar, a Universidade observa:

A retomada de um modelo curricular pautado em competências, visão que ignora todo o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos. A exclusão do Ensino Médio e das modalidades de ensino Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, entre outras diversidades, do documento, que fragmenta o sentido da integração entre os diferentes níveis da Educação Básica e gera desdobramentos que negligenciam as condições de funcionamento dessas modalidades de ensino. O total apagamento do plurilinguismo no documento, evidenciado pela desconsideração da diversidade cultural e da equidade formativa, uma vez que, ao propor a hegemonia de uma língua, ignora as particularidades geográficas e histórico-culturais do país, bem como os diferentes interesses dos estudantes no que diz respeito à escolha do idioma estrangeiro a constituir sua formação. Os conteúdos propostos, do modo como prescritos para as diferentes áreas, não trazem contribuições. Na área de Ciências Humanas, a exemplo da disciplina de História, a terceira versão da BNCC inicia nas “cavernas” e vai até a Constituição de 1988, sustentando uma lógica cronológica e eurocêntrica, em que pese a ausência de debates acerca da história africana e indígena, bem como sobre questões de gênero (UFSC, 2017, p. 3-4).

A UFSC (2017) sugere a reformulação de tópicos, como a falta de coerência teórica no documento e o descompromisso com o projeto social de escola democrática, de modo a garantir um envolvimento efetivo entre as áreas envolvidas no processo educacional, assim, atendendo os anseios e conquistas da Educação Básica brasileira.

Segundo Leão (2018, p. 12), em se tratando de perspectivas para os rumos da Educação a partir da reforma, “um primeiro aspecto a considerar no debate sobre os rumos do ensino médio se refere às repercussões das transformações sociais sobre a condição juvenil brasileira que incidem diretamente sobre suas experiências escolares”.

Ainda para Leão (2018), é fato que as propostas de Reforma do Ensino Médio trazem em seus “objetivos ocultos” a necessidade de atender às “novas” demandas do setor produtivo e a necessidade de melhorar a posição no ranking dos sistemas de avaliação do Ensino Médio, atendendo aos compromissos firmados com mecanismos financeiros internacionais. Porém, em meio aos desencontros pedagógicos e curriculares, encontram-se os sujeitos ativos que podem

servir de ponto de partida sobre as questões de formação e como eles as concebem. Sobre essa questão, é ressaltado:

Talvez um bom ponto de partida nas análises das propostas em voga seja nos perguntarmos sobre como concebem os sujeitos ao qual se destina esse nível de ensino. Quem são os jovens estudantes das escolas públicas de ensino médio brasileiro? São os mesmos de 20 ou 30 anos atrás? Qual nosso olhar sobre esses sujeitos? O que conhecemos da condição juvenil brasileira contemporânea? (LEÃO, 2018, p. 12).

Leão (2018) conclui que, mesmo nas contradições existentes entre a escola real e escola “abstrata” proposta pelo MEC, outras escolas estão se formando no Brasil e muitas pesquisas e debates fluem no sentido de uma reconstrução ou mesmo uma Contra Reforma do Ensino Médio. Sobre isso, reporta-se:

Não se trata de “partir do zero”, desconsiderando as experiências acumuladas e que fazem a escola que temos. Algumas políticas que se constituíram recentemente, mesmo com suas contradições e insuficiências, indicavam o rumo de um longo processo de inovações a partir das escolas e da interlocução com a sociedade. Independentemente dos governos e suas políticas, ou apesar deles, há uma escola de ensino médio sendo produzida por docentes e estudantes em suas escolas. Olhemos em nossas pesquisas e debates para esses processos de construção da escola que temos! Seus alcances e limites! (LEÃO, 2018, p. 20).

No entendimento de Leão (2018), o Ensino Médio passa por reformulações que pouco contribuem para a emancipação da juventude, pelo contrário, afasta-os cada vez mais do protagonismo que lhes é de direito, apresentando uma proposta que não vai além da formação para a força de trabalho, isto é, deixa de lado o aprendizado para o exercício da cidadania, o desenvolvimento intelectual e a capacidade de atuar criticamente no meio onde vive o aprendiz.

Num olhar crítico sobre aspectos de formação do conhecimento pela educação e suas práticas pedagógicas, a Educação Básica encontra-se totalmente falida, na atualidade. O “sujeito fim”, o educando, o alvo do ensino escola está e continuará limitado a uma formação deficitária, visto que, se não tem professores bem remunerados e qualificados, como esperar que se pode ter alunos com formação integral; e, se os currículos e as práticas pedagógicas estão moldados em uma linha de formação alienada, como ter formação integral.

É fato que os currículos da Educação Básica e da educação profissional são de origens distintas, devendo ser integrados e integrantes em um processo de ensino-aprendizagem sem

defasagem de ambos, mas com conhecimentos interligados e agrupados no sentido de fluir entre educadores e educandos, porém sem as práticas pedagógicas estão fragmentadas e desconexas, fora do contexto real da escola.

Na verdade, a Reforma da Base Nacional Curricular vem como “disfarce” proposto pelo Governo para “salvar” o Ensino Médio do fracasso que vem se desenhando nos últimos anos, propondo muitas mudanças negativas sob o ponto de vista da formação do cidadão ativo de seus direitos, propondo: vantajoso ao discente por poder escolher os itinerários a seguir nos estudos, mas, por outro lado, com a Emenda Constitucional n. 95/2016 (contenção de aumento de gastos), a oferta é de escolha dos sistemas de ensino; a diluição da Sociologia e Filosofia em outras disciplinas, o que pode representar o enfraquecimento da construção da postura cidadã mais ética, reflexiva e crítica frente à complexidade dos problemas, atualmente, vistos na sociedade; a retomada da visão reducionista no itinerário formativo técnico e profissionalizante, valorizando a formação técnica em detrimento da intelectual, bem como a formação cidadã; entre outras.

Com a implantação da Reforma, por certo, a falta de equidade será ainda um entrave ao desenvolvimento da educação, uma vez que o ensino ofertado à elite do país (minorias) será mais condizentes com as reais bases curriculares para um ensino abrangente, contemplando mais oportunidades na vida do discente. É fato que isso implicará no crescimento ainda mais do fosso entre ricos e as classes menos favorecidas no país, quanto às oportunidades de desenvolvimento intelectual. Compreendendo mais profundamente a dinâmica da sociedade onde está inserido, o discente é capaz de se perceber como sujeito ativo, dotado de força política e transformadora, ou melhor dizendo, apossando-se do seu direito ao exercício pleno da cidadania.

Contudo, a solução do problema do Ensino Médio, no olhar do Governo/MEC, está em um caminho formativo profissionalizante para os jovens, enquanto, na prática, envolve diversos outros fatores, como a formação docente, falta de políticas públicas voltadas à superação dos resultados negativos nas avaliações, a incompreensão desses resultados por muitos professores e gestores, a ausência da família dos discentes nas discussões desses resultados, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema capitalista, por intermédio das mãos do Estado e das relações multilaterais com instituições públicas e privadas, mediante aprovação de financiamentos e empréstimos de capital financeiro, interfere diretamente nos processos de gestão e organização das estruturas físicas e pedagógicas educacionais no Brasil, tendo em vista seus interesses econômicos exploratórios, acumulativos e intervencionistas.

Este fato fica evidente, ao analisar a Reforma do Ensino Médio, uma BNCC que padroniza as práticas pedagógicas e limita a integração e progressão das habilidades específicas do docente, dificultando a formação integral do aluno e direcionando-o para a formação do homem produtivo, com habilidade técnica profissional limitada até mesmo para a adaptação e qualificação continuada, uma vez que não apresenta uma formação crítica e autônoma.

Não se pode negar que a educação é a ferramenta propulsora do desenvolvimento do capital humano de uma nação, conforme conclui o Banco Mundial (2001), quando olha a educação como um instrumento capaz de ajudar na promoção do crescimento econômico e redução das desigualdades sociais, a pobreza, além – é claro – de oportunizar à parcela pobre da população as mesmas chances de acesso à educação de qualidade, que possibilite oportunidades aos pobres e, como consequência, também sua mobilidade social.

O argumento usado pelo BM mexe exatamente na ferida dos oprimidos, desigualdade de oportunidades, ao mesmo tempo que induz a formação profissional por intermédio da Educação, que no Brasil, via BNCC, visa preparar trabalhadores limitados com baixos salários. Vale comentar que isso significa a utilização de recursos públicos para formar uma geração de técnicos, sem perspectiva de crescimento social, cultural e econômico, o que deveria vir integrado também à Reforma.

O discurso do BM desafia a lógica e a inteligência de educadores e educandos, ao afirmar que a educação pode ajudar a promover a formação integral do educando, possibilitando maior mobilidade entre as classes socioeconômicas. Lamentavelmente, no país, direitos à cidadania justa e igualitária são privilégios ainda de uma pequena parcela da sociedade. Para alcançar a cidadania de fato a todos, faz-se necessária uma educação crítica, ou seja, uma educação de qualidade, onde os estudantes não sejam meramente receptores de informações e de conteúdos inóspitos, direcionados apenas para garantir a reprodução do capitalismo, mas de saberes que os capacitem à mobilidade social e inserção no mercado de trabalho, na idade certa.

Ressaltando as deficiências da reforma do Ensino Médio, é preciso imbricar sob as bases dessa proposta. É fato a clara a real e necessidade desse Reforma, porém sem valorizar a

formação técnica em detrimento da intelectual, bem como desprezar a formação cidadã do discente para atuar ativamente no meio onde vive. Os educadores tem a missão de conscientizar a comunidade escolar e fazer da Educação Básica uma porta de entrada para a compreensão do Brasil, que ora se apresenta com suas diferentes facetas: ora noticiários com casos vergonhosos de corrupção, ora reformas que visam apenas ludibriar o Brasileiro para assim, aumentar o poder de captação obscuro, falta de investimentos nas universidades públicas e em pesquisas, etc..

Pode-se concluir que a educação pública brasileira precisa de transformações profundas e estruturais, porém é necessário um ensino de qualidade referenciado socialmente, profissionais da educação valorizados e escolas dotadas de recursos necessários ao processo de aprendizagem social, cultural e profissional.

Por fim, cabe aqui elucidar que a reforma do Ensino Médio não foi amplamente discutida com a comunidade escolar e intelectual. A proposta da reforma não oferece subsídios integrados e articulados em prol de uma boa gestão com infraestruturas adequadas, procedimentos técnicos e pedagógicos com potencial para uma educação integral e integrante, ou seja, trata-se de mudanças arbitrárias imposta por força de lei. Assim, percebe-se nitidamente seu caráter autoritário e o eminente fracasso na formação de jovens e adultos aptos a exercerem plenamente suas funções sociais e profissionais.

A Educação no Brasil é manipulada pela classe social burguesa capitalista, por intermédio do Governo Federal, defendendo seus interesses econômicos e implantando por meio de “reformas” o sistema “dual”, tendo uma educação para a classe opressora e outra para os oprimidos. Contrariamente a esse mecanismo de controle social, espera-se da educação uma maneira de diminuir a desigualdade socioeconômica, melhorando a qualidade de vida do cidadão e, para isso, é necessário às escolas a imparcialidade diante dos desejos de classes, considerando as desigualdades socioeconômicas no processo pedagógico de formação, construindo assim uma educação única integral e integrada.

Contudo, o presente estudo abordou a temática da Reforma no Ensino, no Brasil, apresentado aspectos pedagógicos, legais e perspectivas do ensino a ser ministrado com tal mudança. Assim, traz contribuições à literatura do tema, demonstrando aspectos fundamentais sobre a Reforma e o papel central da educação de formar cidadãos críticos e ativos socialmente. Além do mais, na prática, traduz o Ensino Médio novo, cujas bases ainda estão sendo discutidas no CNE e, sobre o qual, espera a salvação de uma etapa importante no processo de formação do cidadão, tanto no aspecto social quanto profissional.

REFERÊNCIAS

ABREU, M.M.O. **Ensino Fundamental de nove anos: implicações no processo de alfabetização e letramento.** Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2012.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado.** Presença. Lisboa/Portugal. 1970.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estratégias para la educación: Examen del Banco Mundial.** Washington, D.C. 1996.

_____. **Relatório N° 20475-BR. O Combate à Pobreza no Brasil: Relatório sobre Pobreza, com Ênfase nas Políticas Voltadas para a Redução de Pobreza Urbana.** Volume I: Resumo do relatório; 31 de março de 2001.

BEISIEGEL, C.R. **Educação e sociedade no Brasil após 1930.** In: Fausto, B. (Org.). História geral da civilização brasileira. 2. ed. São Paulo: DIFEL, 1986.

BNCC. **Base Comum Curricular: Ensino Médio. Mec. 2017.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.

BORDIN, J.H. **Educação reversa.** Pelotas/RS: Editora Universitária/UFPEL, 2010.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **“Base Nacional Curricular Comum”.** Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 27 jan. 2018.

_____. **Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017.** 2017. Disponível em: <https://www.lex.com.br/legis_27442769_PORTARIA_N_727_DE_13_DE_JUNHO_DE_2017.aspx>. Acesso em: 17 set. 2018.

_____. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar.** Abr. 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

_____. **Medida Provisória MPV 746/2016.** Brasília, 22 set. 2016. Acesso em: 09 jan. 2018.

_____. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: primeira versão.** Brasília: MEC/SEB, 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação. Lei n. 13005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implantação.** Brasília: MEC, 2009.

_____. **Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação e Conselho de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 39 de 8 de dezembro de 2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.** Brasília, 2004.

_____. **Plano Nacional de Educação.** 2001. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-1/decretos1/1996>>. Acesso em: 21 set. 2018.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-1/decretos1/1996>>. Acesso em: 17 set. 2018.

_____. **Resolução nº 96, de 18 de outubro de 1995.** PLANFOR (Plano Nacional de qualificação do Trabalhador). 1995. Brasília/DF: Palácio do Planalto, 2018. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-1/decretos1/1996>>. Acesso em: 17 set. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de nº 5.692/1971. 1971. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-1/decretos1/1996>>. Acesso em: 21 set. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-1/decretos1/1996>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

_____. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-1/decretos1/1996>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

_____. **CONSTITUIÇÃO (1934).** Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-1/decretos1/1996>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

BRASIL IDEB. **Inep.** 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/68371-nenhum-estado-atinge-a-meta-do-ideb-2017-no-ensino-medio-indice-avancou- apenas-0-1>>. Acesso em: 21 set. 2018.

BRASIL MEC PRONATEC. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Lei nº 12.513 de 26/10/2011.** Institui o PRONATEC. Brasília, DF, 2011.

BRASIL PISA. **Conselho Federal de Administração,** 2015. Disponível em: <<https://cfa.org.br/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica/>>. Acesso em 28 de ago. de 2018.

CARA, D. **5 Polêmicas sobre a nova reforma do Ensino Médio.** Último Segundo. 2016. Disponível em: <<https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2016-09-24/reforma-do-ensino-medio.html>>. Acesso em: set. 2018.

CARTA EDUCAÇÃO. **Com educação a distância, Temer quer privatizar ensino médio.** Editora Confiança Ltda. 2018. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/com-educacao-a-distancia-temer-quer-privatizar-ensino-medio/>>. Acesso em: set. 2018.

CHALITA, G. **Educação: a solução está no afeto.** 4ª Ed. São Paulo: Editora Gente, edição revista e atualizada, 2004.

CIAVATTA, M. **A construção da Democracia pós-ditadura militar. Políticas e planos educacionais no Brasil.** In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO Giovanni (orgs). Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis: Vozes, 2002.

CONGRESSO NACIONAL. **Medida Provisória nº 746, de 2016 (Reformulação Ensino Médio).** 2016. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em: set. 2018.

CORAGGIO, J.L. **Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção?** In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez; PUC-SP; Ação Educativa, 1996, p. 75-124.

CORDÃO, F. **Desafios imediatos da educação profissional.** B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.3, p.148-153, set./dez. 2006.

DANTAS, J. S. **Ensino Médio em disputa e as implicações da BNCC.** Debates. Universidade Federal de Santa Catarina, SC. Jan. de 2018.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, 2004.

DEMO, P. **Pesquisa Social.** Serviço Social & Realidade, Franca, v. 17, n. 1, p. 11-36, 2008. Disponível em: <http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Demo-Pesquisa_Social.pdf>. Acesso em: 21 set. 2018.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DI GIORGI, C.A.G. **Paulo Freire e o marxismo: pontos para uma reflexão.** Quaestio – Revista de Estudos de Educação, Sorocaba, v. 9, n. 1, p. 7-9, maio 2007.

DOWBOR, L. **A reprodução social.** São Paulo, Vozes, 1998.

FAGIANI, C., C. **Educação e Trabalho: a formação do jovem trabalhador no Brasil e em Portugal a partir da década de 1990.** 2016. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia.

FAGIANI, C.C.; PREVITALI, F.S. **Organização e controle do trabalho no capitalismo contemporâneo: a relevância de Braverman.** Art. 1. Rio de Janeiro: out/dez, 2014.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas: Autores Associados, 1999.

FAZENDA, I., C., A. **Didática e Interdisciplinaridade.** Resenha: PEREIRA, L., P. 9ª. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005. (1998) .v. 1. p. 192.

FAZENDA, I., C., A. *et. al.* **Um desafio para a didática: experiências, vivências, pesquisas.** São Paulo: Loyola, 1988.

FERREIRA, E.; GARCIA, S. **O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná.** In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições.* São Paulo: Cortez, 2005.

FIGUEIREDO, N.M.A. **Método e metodologia na pesquisa científica.** 2a ed. São Caetano do Sul, São Paulo, Yendis Editora, 2007.

FILHO, F. **Pensadores Sociais e História da Educação.** Luciano Mendes de Faria Filho (organizador). - 2ed. - Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2008.

FIOCRUZ. **Educação profissional e ensino médio integrado no Brasil - um balanço das conquistas e reivindicações.** 2016. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/educacao-profissional-e-ensino-medio-integrado-no-brasil-um-balanco-das>>. Acesso em: 17 set. 2018.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Governo Temer quer liberar até 40% do ensino médio a distância.** Jornal. São Paulo, SP. 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/03/governo-temer-quer-liberar-ate-40-do-ensino-medio-a-distancia.shtml>>. Acesso em: 17 set. 2018.

FREIRE P. **Conscientização, teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Moraes, 2002.

_____. **A Importância do Ato de Ler.** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** Paz e Terra. São Paulo, SP. 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Paz e Terra. 17^a. ed. Rio de Janeiro, RJ, 1970.

FREITAS, L., C. **Avaliação Educacional: Uma BNCC à procura do magistério.** Blog do Freitas. UNICAMP. Campinas, SP. 2018.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. **Perspectivas Sociais e Políticas da Formação de Nível Médio: avanços e entraves nas suas modalidades.** Campinas, SP. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 set. 2018.

FRIGOTTO, G. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica.** Campinas, SP. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 set. 2018.

_____. **Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje.** In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Org.). Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

GASPARIN, J.L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1994.

GRAMSCI, A. **Escritos Políticos.** Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____. **Caderno 11 (1932-1933): introdução ao estudo da filosofia.** Apontamentos para uma introdução e um encaminhamento ao estudo da filosofia e da história da cultura. In: Cadernos do cárcere. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GUIMARÃES, C.; JÚNIA, R. **Pronatec: público e privado na educação profissional.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, 2011. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Noticia&Num=507>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

GUIMARÃES, J. L.; PINTO, J. M. R. **A Demanda pela educação infantil e os recursos disponíveis para seu financiamento.** Em aberto, v. 18, n. 74, p. 12-105, jul. 2001.

GUIMARÃES, J., L. **O Impacto do Fundef: conjecturas a partir da sua implantação no Estado de São Paulo.** São Paulo: FCC/DPE, 2000.

GUSMÃO, C., A. **Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio: A Perda do Caráter Profissionalizante?** Universidade de Brasília, DF. 2016. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20249/1/2016_ClaudioAlexandreGusm%C3%A3o.pdf>. Acesso em: set. 2018.

LEÃO, G. **O que os Jovens Podem Esperar da Reforma do Ensino Médio Brasileiro?** Educação em Revista. UFMG. Belo Horizonte, MG. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e177494.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2018.

LEHER, R. **Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo.** Outubro, São Paulo, n. 1, 1999.

LOMBARDI, J.C. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels.** Campinas: Editora Alínea, 2011.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** Rev. Katál., Florianópolis, v. 10 n. esp., p. 37-45, 2007.

MACHADO, L., C. **Gestão dos Processos Formativos na Educação Básica.** Editora UNIMONTES. Montes Claros, MG. 2011. Disponível em: <http://nead.uesc.br/arquivos/pedagogia/gestao_dos_processos_formativos/material_apoio/modulo_gestao_dos_processos_formativos_na_edu_basica.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Bomtempo, 2004 a.

_____. **Processo de trabalho e processo de valorização.** In Antunes, Ricardo (ORG.) A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels. SP: Expressão Popular, 2004.

MARX, K.H.; ENGELS, F. Escritos de juventud. In: MARX e ENGELS. **Obras fundamentais.** 1ª. Reimpresión. México - DF: Fondo de Cultura Económica, 1987.

MEC INEP. **Matrizes de Referência. Portal Mec. 2017.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/enccija/matrizes-de-referencia>>. Acesso em: 18 set. 2017.

MELO, A., A., S. **A mundialização da educação: o projeto neoliberal de sociedade e educação no Brasil e na Venezuela.** 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MELLO, G., M. **Diretrizes curriculares para o ensino médio: por uma escola vinculada à vida.** In Revista Ibero-americana de Educação, n.º 20, pp.162-172, maio/agosto, 1999.

MELLO, M., A., B., C.; COSTA, N.R. **A Difusão das reformas neoliberais: análise estratégica, atores e agendas internacionais.** In: REIS, E. et al. (orgs.). Pluralismo, espaço social e pesquisa. São Paulo: ANPOCS; Hucitec, 1995.

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Básica, 2010.

MOVIMENTO PELA BASE. **Implementação da BNCC.** 2018. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/acontece/bncc-comecam-as-consultas-publicas-sobre-primeira-versao-dos-curriculos-estaduais/>>. Acesso em: 11 set. 2018.

NOGUEIRA, F.M.G. **Ajuda externa para a educação brasileira: da Usaid ao Banco Mundial.** Cascavel: Editora Universitária Edunioeste, 1999.

OLIVEIRA, J. F. de. **A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas.** In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). Crise da Escola e Políticas Educativas. 2009.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, Vozes, 2007.

PEREIRA, P. **O Currículo e as Práticas Pedagógicas.** Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva. Itapeva, SP. 2014

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M.C.G. **A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional.** Revista HISTEDBR Online, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009 - ISSN: 1676-2584.

PIRES, M. F. C. **O materialismo histórico-dialético e a Educação.** Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, IB / UNESP, campus de Botucatu, SP. ago., 1997.

PORTAL EDUCAÇÃO. **Pontos e contrapontos do Programa Nacional PROEJA.** 2012. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/pontos-e-contrapontos-do-programa-nacional-proeja/13700>>. Acesso em: 11 set. 2018.

PORTAL MEC. **Filosofia e Sociologia no Ensino Médio.** 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32546>>. Acesso em: 11 set. 2018.

_____. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Mec. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 12 set. 2018.

_____. **Educação Básica. Diretrizes Curriculares.** 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 set. 2018.

PRETI, O. **Educação a Distância e globalização: tendências e desafios.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 79, n. 191, p. 19-30, jan./abr. 1998.

PREVITALI, F. S.; BARBOSA, T.; LUCENA, C.; FRANÇA, R. L. **Globalização, relações interfirmas e trabalho no século XXI.** In: História e Perspectivas, Uberlândia (46): 181-208, jan./jun. 2012.

PRONKO, M.A.; NEVES, L.M.W. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo** – Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

RAMOS, F. R. O.; Bruna Damiana de Sá Solón HEINSFELD, B. D. S. **Reforma do Ensino Médio de 2017 (lei nº 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento.** Educere. ISSN 21761393. PUC, RJ. 2018.

RAMOS, M. N. **Pode haver uma apagão generalizado de professores.** Ideias. Atualizado em 2017. Disponível em: <<https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/10/mozart-neves-ramos-pode-haver-um-apagao-generalizado-de-professores.html>>. Acesso em: set. 2018.

RAMOS, M. N. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado.** 2015.

ROSEMBERG, F. **Educação infantil na UNESCO: relatório de pesquisa.** São Paulo: FCC, 1998.

REDE BRASIL ATUAL. **Fracassa tentativa de Temer de legitimar reforma do ensino médio. Ago. de 2018.** Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2018/08/fracassa-tentativa-de-temer-de-legitimar-base-curricular-da-reforma-do-ensino-medio>>. Acesso em: set. 2018.

RODRIGUES, C. **Democracia: Cinco princípios e um fim.** São Paulo: Moderna, 1996.

ROSEMBERG, F. **Ambigüites in compensatory policies: a case study from Brazil.** In: CORTINA, R.; STROMQUIST, N. (orgs.). Distant alliances: promoting education for girls and women in Latin America. New York; London: Routledge Falmer, 2000.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica.** Petrópolis: Vozes, 1988.

RUIZ, A., I. **A Reforma do Ensino Médio.** Confetam cut. 2017. Disponível em: <<http://www.confetam.com.br/artigos/a-reforma-do-ensino-medio-f961/>>. Acesso em: set. 2018.

SANFELICE, J.L. **Dialética e pesquisa em educação.** IN LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Demerval (orgs.). Marxismo e educação: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

SANTOS, F., P.; NUNES, C., M., F.; VIANA, M., C., V. **A Busca de um Currículo Interdisciplinar e Contextualizado para Ensino Técnico Integrado ao Médio.** Bolema, Rio Claro (SP), v. 31, n. 57, p. 517 - 536, abr. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bolema/v31n57/0103-636X-bolema-31-57-0517.pdf>>. Acesso em: set. 2018.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

_____. **A Escola Pública Brasileira no Longo do Século XX.** In: III Congresso Brasileiro de História da Educação. Curitiba, 2004.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SEVERINO, A, J. **Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico.** São Paulo: em perspectiva, 1986:96.

SOARES, M.C.C. **Banco Mundial: políticas e reformas.** In: DE TOMMASI, L.; STALLINGS, B. **International influence on economic policy: debt, stabilization and structural reform.** In: HAGGARD, S.; KAUFMAN, R. T. (orgs.). The Politics of economic adjustment. Princeton; New Jersey: Princeton University Press, 1996.

SNYDERS, G. **A alegria na escola.** São Paulo, Ed. Manole, 1988.

TONET, I. **Educação e concepções de sociedade.** Universidade e Sociedade. v. 9, n. 19, p. 100-104, SP, 1999.

TEIXEIRA, R., F., B; LEÃO, G., M., C; DOMINGUES, H., P; ROLIN, E., C. **Concepções de Itinerários Formativos a partir da Resolução cne/ceb nº 06/2012 e da Lei nº 13.415/2017**. Educare. 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27280_14159.pdf>. Acesso em: set. 2018.

TEIXEIRA, A. **Desafios do Desenvolvimento**. Ipea. 2015 . Ano 12. Edição 86. 2016. Brasília, DF. 2016. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=3246&catid=30&Itemid=41>. Acesso em: set. 2018.

TORRES, R.M. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial**. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez; PUC-SP; Ação Educativa, 1996.

UFSC. **Sobre a 3ª Versão da Base Nacional Comum Curricular**. UFSC. Florianópolis, SC. 2017. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/08/docufscsobre-bncc.pdf>>. Acesso em: set. 2018.

VIANELLO, Luciana Peixoto. **Foco no Método: Elaboração de Trabalhos Científicos**. Belo Horizonte: Faculdade Unimed/Sistema Ocemg/SEBRAE, s/d.

WITTACZIK, L.S. **Educação Profissional no Brasil: histórico**. E-Tech: Atualidades Tecnológicas para Competitividade Industrial, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 77-86, 1º. sem., 2008.

ANEXO

LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017.

Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016.

Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 24.

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

.....
 § 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º.”
 (NR)

Art. 2º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 26.

.....
 § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

.....
 § 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

.....
 § 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput.

.....

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.” (NR)

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

“Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.”

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

I - (revogado);

II - (revogado);

.....

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput.

.....

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput.” (NR)

Art. 5º O art. 44 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 3º:

“Art. 44.

.....
§ 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular.” (NR)

Art. 6º O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 61.

.....
IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

.....” (NR)

Art. 7º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

.....
§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.” (NR)

Art. 8º O art. 318 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 318. O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição.” (NR)

Art. 9º O caput do art. 10 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XVIII:

“Art. 10.

.....
XVIII - formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

.....” (NR)

Art. 10. O art. 16 do Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 16.

.....
§ 2º Os programas educacionais obrigatórios deverão ser transmitidos em horários compreendidos entre as sete e as vinte e uma horas.

§ 3º O Ministério da Educação poderá celebrar convênios com entidades representativas do setor de radiodifusão, que visem ao cumprimento do disposto no caput, para a divulgação gratuita dos programas e ações educacionais do Ministério da Educação, bem como à definição da forma de distribuição dos programas relativos à educação básica, profissional, tecnológica e superior e a outras matérias de interesse da educação.

§ 4º As inserções previstas no caput destinam-se exclusivamente à veiculação de mensagens do Ministério da Educação, com caráter de utilidade pública ou de divulgação de programas e ações educacionais.” (NR)

Art. 11. O disposto no § 8º do art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, deverá ser implementado no prazo de dois anos, contado da publicação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 12. Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme os arts. 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;

II - metas quantitativas;

III - cronograma de execução físico-financeira;

IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas.

Art. 14. São obrigatórias as transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos nesta Lei e no regulamento, com a finalidade de prestar apoio financeiro para o atendimento de escolas públicas de ensino médio em tempo integral cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, e que:

I - tenham iniciado a oferta de atendimento em tempo integral a partir da vigência desta Lei de acordo com os critérios de elegibilidade no âmbito da Política de Fomento, devendo ser dada prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio; e

II - tenham projeto político-pedagógico que obedeça ao disposto no art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º A transferência de recursos de que trata o caput será realizada com base no número de matrículas cadastradas pelos Estados e pelo Distrito Federal no Censo Escolar da Educação Básica, desde que tenham sido atendidos, de forma cumulativa, os requisitos dos incisos I e II do caput.

§ 2º A transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação.

§ 3º Os recursos transferidos nos termos do caput poderão ser aplicados nas despesas de manutenção e desenvolvimento previstas nos incisos I, II, III, V e VIII do caput do art. 70 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das escolas públicas participantes da Política de Fomento.

§ 4º Na hipótese de o Distrito Federal ou de o Estado ter, no momento do repasse do apoio financeiro suplementar de que trata o caput, saldo em conta de recursos repassados anteriormente, esse montante, a ser verificado no último dia do mês anterior ao do repasse, será subtraído do valor a ser repassado como apoio financeiro suplementar do exercício corrente.

§ 5º Serão desconsiderados do desconto previsto no § 4º os recursos referentes ao apoio financeiro suplementar, de que trata o caput, transferidos nos últimos doze meses.

Art. 15. Os recursos de que trata o parágrafo único do art. 13 serão transferidos pelo Ministério da Educação ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação - FNDE, independentemente da celebração de termo específico.

Art. 16. Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre o acompanhamento da implementação do apoio financeiro suplementar de que trata o parágrafo único do art. 13.

Art. 17. A transferência de recursos financeiros prevista no parágrafo único do art. 13 será efetivada automaticamente pelo FNDE, dispensada a celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congêneres, mediante depósitos em conta-corrente específica.

Parágrafo único. O Conselho Deliberativo do FNDE disporá, em ato próprio, sobre condições, critérios operacionais de distribuição, repasse, execução e prestação de contas simplificada do apoio financeiro.

Art. 18. Os Estados e o Distrito Federal deverão fornecer, sempre que solicitados, a documentação relativa à execução dos recursos recebidos com base no parágrafo único do art. 13 ao Tribunal de Contas da União, ao FNDE, aos órgãos de controle interno do Poder Executivo federal e aos conselhos de acompanhamento e controle social.

Art. 19. O acompanhamento e o controle social sobre a transferência e a aplicação dos recursos repassados com base no parágrafo único do art. 13 serão exercidos no âmbito dos Estados e do Distrito Federal pelos respectivos conselhos previstos no art. 24 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

Parágrafo único. Os conselhos a que se refere o caput analisarão as prestações de contas dos recursos repassados no âmbito desta Lei, formularão parecer conclusivo acerca da aplicação desses recursos e o encaminharão ao FNDE.

Art. 20. Os recursos financeiros correspondentes ao apoio financeiro de que trata o parágrafo único do art. 13 correrão à conta de dotação consignada nos orçamentos do FNDE e do Ministério da Educação, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 22. Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.

Brasília, 16 de fevereiro de 2017; 196º da Independência e 129º da República.

MICHELTEMER

José Mendonça Bezerra Filho