



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ ARLEN BELTRÃO

**NOVO ENSINO MÉDIO: O REBAIXAMENTO DA FORMAÇÃO, O AVANÇO
DA PRIVATIZAÇÃO E A NECESSIDADE DE ALTERNATIVA PEDAGÓGICA
CRÍTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Salvador
2019

JOSÉ ARLEN BELTRÃO

**NOVO ENSINO MÉDIO: O REBAIXAMENTO DA FORMAÇÃO, O AVANÇO
DA PRIVATIZAÇÃO E A NECESSIDADE DE ALTERNATIVA PEDAGÓGICA
CRÍTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel

Salvador
2019

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Beltrão, José Arlen.

Novo ensino médio : o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física / José Arlen Beltrão. - 2019.

267 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Celi Nelza Zulke Taffarel.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2019.

1. Ensino médio - Brasil. 2. Reforma do ensino. 3. Brasil. [Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017]. 4. Privatização na educação. 5. Pedagogia crítica. I. Taffarel, Celi Nelza Zulke. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 373.981 - 23. ed.

JOSE ARLEN BELTRÃO

**NOVO ENSINO MÉDIO: O REBAIXAMENTO DA FORMAÇÃO, O AVANÇO
DA PRIVATIZAÇÃO E A NECESSIDADE DE ALTERNATIVA PEDAGÓGICA
CRÍTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação,
Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 22 de fevereiro de 2019.

Profa. Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel – Orientadora _____
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior – membro titular _____
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Profa. Dra. Marize Souza Carvalho – membro titular _____
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Dr. Wellington Araújo Silva – membro titular _____
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Prof. Dr. Dante Henrique Moura – membro titular _____
Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)

Dedicatória

A todos os jovens que, corajosamente, se rebelaram e continuam lutando contra a reforma do ensino médio.

À minha filha Yasmin, mais um motivo para continuar na luta por uma educação de qualidade e uma sociedade sem exploração.

Ao ex-presidente Lula, preso político há quase um ano, que simboliza a luta dos trabalhadores contra a exploração.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, Nivaldo, e à minha mãe, Dalva, pelos ensinamentos, pelo amor, pelo cuidado durante toda a vida e, principalmente, pelos incentivos aos estudos. Os esforços de vocês, que sempre lutaram contra as contradições da vida, para que pudéssemos ter condições dignas, permitiram que um filho de motorista de coletivo conquistasse o título de doutor em educação.

À minha companheira Bia, pelo apoio incondicional e pela compreensão em relação às diversas ausências decorrentes desse processo. Amo-te.

Aos meus irmãos, Cado e Kiu, por me ensinarem a ser uma pessoa melhor, por acreditarem em mim e por celebrarem essa conquista. Ser irmão de vocês, é motivo de orgulho.

A todos meus familiares, em especial tia Nena, tio Fernandinho, tio Fernando, tio Tião, madrinha Geralda, tio Jó, Luanna, Ró, Renata, Rogério, Leca, Binho e Dona Áurea, que mesmo distantes nunca deixaram de incentivar e oferecer carinho em momentos oportunos.

Aos professores membros da banca, pelas valiosas contribuições, críticas e sugestões. A grandeza desta banca não me deixa esquecer que tenho muito a percorrer.

À professora Marize Carvalho, amiga, companheira, camarada, pelo entusiasmo e incentivo, que foram motivação para mim durante a investigação.

Ao professor Cláudio Lira, pelas orientações, pelos bate-papos, pelos cafés, pelas caminhadas, pela amizade e pela camaradagem.

Aos camaradas da Corrente O Trabalho, que me ensinaram que a luta organizada é fundamental.

Aos companheiros da APG-UFBA, Clara, Graça, Moisés, Cássia Hack, Érica, Tássia, pelos ensinamentos no movimento estudantil dos pós-graduandos.

Ao grupo LEPEL/UFBA pelo acolhimento e apoio.

Aos amigos do Doutorado, em nome de Sicleide, Lilo, Petry, Cássia e Flávio, pela convivência e troca de aprendizagens.

Ao amigo David, pelas co-orientações e solidariedade durante essa caminhada.

Às professoras do curso de Educação Física da UFRB, que assumiram as demandas para que eu e outros colegas pudéssemos nos capacitar.

Aos membros do grupo GEPEFE/UFRB, pela parceria e por serem sempre um ponto de apoio.

Ao amigo Léo, pelos momentos compartilhados.

À professora Elza Peixoto, por oportunizar meu doutoramento.

À Fapesb, por financiar este estudo com a concessão de bolsa de doutorado.

Aos colegas que trabalham no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, em especial à Eliene e à Kátia.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

À minha orientadora, professora Celi Taffarel, pelas orientações, ensinamentos e, especialmente, pela convivência nesse período. Sua dedicação integral às causas da educação e da classe trabalhadora nos anima. Saiba que considero uma honra ter sido seu orientando.

BELTRÃO, José Arlen. Novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física. 267 f. il. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

RESUMO

Este estudo teve como objeto de investigação a proposta de formação humana resultante da reforma do ensino médio realizada pelo governo Temer. O objetivo foi examinar o processo desta reforma, buscando identificar os interesses e determinações que concorreram na sua proposição/tramitação/aprovação, bem como analisar o conteúdo político-pedagógico da proposta para o novo ensino médio. Toda a investigação foi orientada pelo seguinte problema: quais os elementos motivadores e condicionantes da atual reforma do ensino médio e quais os fundamentos da proposta de formação do novo ensino médio? Enquanto método de pesquisa, recorremos ao materialismo histórico dialético, dentre os procedimentos, realizamos revisão bibliográfica; levantamento de dados sobre este nível de ensino; análise da legislação, das DCNEM e da BNCC do novo ensino médio; análise das principais orientações sobre educação do BM e da Unesco. Disto, constatamos que o capital vem atuando em rede para implementar sua agenda para a educação, que nesse momento tem centralidade na privatização da educação pública, em um movimento que integra a ofensiva imperialista. Esta reforma criou condições mais favoráveis para a intensificação dos processos de privatização. As mudanças na legislação instituíram a redução da formação básica comum, o estreitamento curricular, a flexibilização da oferta de ensino, a possibilidade do ensino à distância, a formação profissional aligeirada, o aprofundamento da distribuição desigual do conhecimento, em síntese, uma organização curricular que agudiza a histórica dualidade estrutural deste nível de ensino. Com efeito, apenas língua portuguesa e matemática continuam como componentes curriculares obrigatórios, os demais perderam a condição de obrigatórios e o status de componente curricular não está assegurado, pois passaram a ser considerados estudos e práticas pois seus objetos de ensino estão “dissolvidos” nas respectivas áreas, como no caso da educação física. Particularmente em relação a este componente curricular, nota-se que o novo ensino médio lhe oferece um espaço marginal no currículo e seu objeto de ensino está integrado de maneira inconsistente à sua área. Consideramos que a abordagem crítico-superadora se enquadra como alternativa opositora a essa perspectiva, visto que aponta para outro projeto histórico, visa a elevação do padrão cultural e o desenvolvimento de uma concepção científica de mundo. Enfim, o conjunto dessas constatações sustenta a tese deste estudo, que afirma que a atual reforma do ensino médio se insere no movimento de ofensiva do imperialismo no Brasil, de destruição dos serviços públicos (dentre eles a educação) e de forças produtivas. Visa criar melhores condições para a privatização da educação pública e expansão de renovados campos para a valorização do capital, ao mesmo tempo o novo ensino médio propõe uma formação que acentua a unilateralidade, retirando conteúdos científicos e desqualificando o jovem trabalhador ainda no seu processo de escolarização básica, nessas condições, componentes curriculares ou áreas do conhecimento tendem a ser dispensáveis ou rebaixados a atividades escolares, seus conteúdos científicos passam a ser prescindíveis, como é o caso da educação física. Por fim, diante dessas regressões, consideramos que a luta pela suplantação desta proposta é um imperativo aos que defendem uma educação pública de qualidade e com gestão pública.

Palavras-chave: Reforma do ensino médio. Lei n. 13.415/2017. BNCC. Privatização da educação. Educação física crítico-superadora.

BELTRÃO, José Arlen. New high school: the reduction of school education, the privatization development and the need critical pedagogical alternative in physical education. 267 f. yl. Thesis (Doctorate) – Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2019.

ABSTRACT

This study had as object of investigation the proposal of human formation resulting from the reform of high school made by the Temer government. The objective was to examine the process of this reform, seeking to identify the interests and determinations that contributed to its proposal / process / approval, as well as to analyze the political-pedagogical content of the proposal for the new high school. All the research was guided by the following problem: what are the motivating and conditioning elements of the current high school reform and what are the fundamentals of the proposal for the formation of the new high school? As a research method, we use dialectical historical materialism, among the procedures, we carry out a bibliographical review; data collection on this level of education; analysis of the legislation, of the DCNEM and BNCC of the new high school; analysis of the main education guidelines of the WB and Unesco. From this, we find that capital has been acting in a network to implement its agenda for education, which at the moment has a central role in the privatization of public education, in a movement that integrates the imperialist offensive. This reform created more favorable conditions for the intensification of privatization processes. The changes in legislation have instituted the reduction of common basic training, curriculum narrowing, flexible provision of education, the possibility of distance learning, reduced vocational training, the deepening of unequal distribution of knowledge, exacerbates the historical structural duality of this level of education. In fact, only Portuguese language and mathematics remain compulsory curricular components, the others have lost their compulsory status and the status of curricular component is not assured, since they came to be considered studies and practices. Particularly in relation to this curricular component, it is noticed that the new high school offers a marginal space in the curriculum and its object of teaching is integrated inconsistently in its area. We consider that the critical-overcoming approach is an alternative to this perspective, since it points to another historical project, aims at raising the cultural standard and the development of a scientific world-view. Finally, the whole of these findings supports the thesis of this study, that the firm that the current high school reform is inserted in the offensive movement of imperialism in Brazil, destruction of public services (including education) and productive forces. Aims to create better conditions for the privatization of public education and expansion of renewed fields for the valorisation of capital, at the same time the new high school proposes a training that accentuates a generality, withdrawing scientific content and disqualifying the young worker still in the process of basic schooling, under these conditions, curricular components or areas of knowledge tend to be expendable or relegated to school activities, their scientific content becomes expendable, as is the case of physical education. Finally, in the face of these regressions, we consider that the struggle to supplant this proposal is an imperative for those who defend a public education of quality and public management.

Key words: High school reform. Law no. 13.415/2017. BNCC. Privatization of education. Critical-overcoming physical education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	Participação relativa das redes pública e privada nas matrículas do ensino médio.....	118
Gráfico 2	Taxa líquida de matrícula no ensino médio por raça/cor e por renda.....	120
Gráfico 3	Taxa de distorção idade-série de 1999 a 2014.....	121
Gráfico 4	Jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio no Brasil e por região – 2001-2014.....	124
Gráfico 5	Taxa de conclusão do Ensino Médio de Jovens de 19 anos – 25% mais ricos e 25% mais pobres.....	125
Gráfico 6	Investimento Público Total em Educação em Relação ao PIB.....	130
Figura 1	Estrutura Geral da BNCC.....	196

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Matrículas do ensino médio por dependência administrativa.....	116
Tabela 2	Taxas de escolarização bruta e líquida.....	119
Tabela 3	Matrículas do Ensino Médio por Modalidade.....	121
Tabela 4	Matrículas do Ensino Médio Integrado.....	122
Tabela 5	Participação percentual do Ensino Médio Integrado nas redes de ensino.....	122
Tabela 6	Matrículas do Ensino Médio por turno.....	123
Tabela 7	Taxas de aprovação, reprovação e abandono no Ensino Médio.....	124
Tabela 8	O que fazem os jovens de 15 a 17 anos.....	126
Tabela 9	Tipo de atividades dos jovens de 15 a 17 anos, de 2004 a 2015.....	127
Tabela 10	População ocupada de 16 anos ou mais de idade, total e distribuição percentual, por nível de instrução, segundo os setores de atividade – 2014.....	128
Tabela 11	Competências da Área de Linguagens e suas Tecnologias – BNCC Ensino médio.....	210
Tabela 12	Habilidades que pressupõe os conhecimentos da educação física – Área Linguagens e suas Tecnologias – BNCC Ensino Médio.....	211
Tabela 13	Habilidades onde os conhecimentos do objeto de ensino da educação física ocupam espaço secundário - Área Linguagens e suas Tecnologias – BNCC Ensino Médio.....	212
Tabela 14	Principais elementos do 4º ciclo de escolarização – Aprofundamento da sistematização do conhecimento.....	231

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abesc	Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas
AEC	Associação de Educação Católica
Ande	Associação Nacional de Educação
Andes	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBE	Conferências Nacionais de Educação
Cedes	Centro de Estudos Educação e Sociedade
Ceensi	Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio
CGT	Confederação Geral dos Trabalhadores
Cnec	Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
Conif	Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPFP	Comissão Permanente de Formação de Professores
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCNEM	Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio
EaD	Educação à distância
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação para jovens e adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Fasubra	Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil
Fenen	Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
Fenoe	Federação Nacional de Orientadores Educacionais
FMI	Fundo Monetário Internacional
Forumdir	Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
IFET	Institutos federais de educação, ciência e tecnologia
INAF	Indicador de Analfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória

MPL	Movimento Passe Livre
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC/GATT	Organização Mundial do Comércio/Acordo Geral de Tarifas e Comércio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
ONU	Organizações das Nações Unidas
OS	Organizações Sociais
OSCIP	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
Oxfam	Oxford Committee for Famine Relief
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDS	Partido Democrático Social
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Projeto de Lei
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Parcerias Público-privada
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
Seaf	Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TPE	Todos Pela Educação
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundários
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Usaid	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	27
1.1.1 Técnicas, instrumentos e procedimentos da pesquisa.....	30
2 IMPERIALISMO, MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL E MUNDIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: A OFENSIVA IMPERIALISTA SOBRE A EDUCAÇÃO E SUAS CONSEQUÊNCIAS	33
2.1 IMPERIALISMO: GUERRAS, PRIVATIZAÇÕES, DESREGULAMENTAÇÕES E REGRESSÃO SOCIAL.....	33
2.2 UMA/A EDUCAÇÃO PARA O CAPITAL.....	43
2.3 A EDUCAÇÃO NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO (CAPITALISTA): PROPOSTAS, ESTRATÉGIAS E METAS DO BANCO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO (2011-2020)	49
2.4 PROPOSTA DA UNESCO PARA O ENSINO MÉDIO: PRIVILEGIANDO AS COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS (LETRAMENTO E NUMERIZAÇÃO)	60
2.5 A AGENDA DO EMPRESARIADO BRASILEIRO PARA A EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIAS, SOLUÇÕES EDUCACIONAIS E A DISPUTA PELA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA	65
3 CONTEXTUALIZANDO O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO	83
3.1 APONTAMENTOS HISTÓRICOS DO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CONTRADIÇÕES E (APARENTES) METAMORFOSES	83
3.2 O ENSINO MÉDIO PÓS-LDB DE 1996: ENTRE A EMPREGABILIDADE E A FORMAÇÃO INTEGRADA.....	104
3.3 OS NÚMEROS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	116
4 DO GOLPE DE 2016 À DEMOCRACIA AO GOLPE NO ENSINO MÉDIO	132
4.1 NOTAS SOBRE O CONTEXTO POLÍTICO-ECONÔMICO BRASILEIRO.....	132
4.2 DA MP N. 746/16 À LEI N. 13.415/17: O PROCESSO DE PROPOSIÇÃO, TRAMITAÇÃO E APROVAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO	143
4.3 O NOVO ENSINO MÉDIO: A RADICALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO UNILATERAL E O APROFUNDAMENTO DOS PROCESSOS PRIVATIZANTES.....	152

5 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) DO ENSINO MÉDIO: O ESVAZIAMENTO CIENTÍFICO DO CURRÍCULO E AS ALTERNATIVAS DE RESISTÊNCIA ATIVA - ANÁLISE A PARTIR DA EDUCAÇÃO FÍSICA	181
5.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) DO ENSINO MÉDIO: APROFUNDAMENTO DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E A PADRONIZAÇÃO DA FORMAÇÃO PARA O DESEMPREGO	181
5.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) DO ENSINO MÉDIO: A SUPRESSÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES, O ESVAZIAMENTO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E O REBAIXAMENTO DA FORMAÇÃO	195
5.3 CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA PARA A CONSTRUÇÃO DA RESISTÊNCIA ATIVA E DE ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO	217
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	236
REFERÊNCIAS.....	246
APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE ANÁLISE DA BNCC DO ENSINO MÉDIO – COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	264

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como **objeto** de investigação o processo de formação humana no contexto do novo ensino médio, ou seja, a proposta resultante da reforma realizada pelo governo Temer.

Por conseguinte, esta pesquisa se insere, no plano mais geral, no debate sobre capital e trabalho, e, dentro desse debate, mais especificamente nas questões que se referem às disputas pela hegemonia dos seus respectivos projetos de formação escolar, com um recorte específico neste nível de ensino.

Nossa tarefa consistiu na elaboração de uma crítica ao atual processo de reforma do ensino médio, concebendo crítica na perspectiva adotada por Saviani (2009a, p. 200), que afirma que “[...] estudar criticamente determinado fenômeno significa buscar os seus condicionantes, os seus fatores determinantes”. Nessa perspectiva, partimos do pressuposto que não é possível compreender e explicar a educação descolada do contexto em que se desenvolve, ou seja, da sociedade que demanda e promove os processos educativos. Portanto, torna-se condição para esta pesquisa a identificação das principais contradições do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, visto que a educação escolar carrega consigo as contradições desta mesma sociedade.

O modo de produção capitalista, por suas características constitutivas, se move a partir de dois campos antagônicos, o capital e o trabalho. “[...] Esse antagonismo estrutural [capital-trabalho] predomina em todos os lugares, desde os menores ‘microcosmos’ constitutivos até o ‘macrocosmo’ que abarca as mais abrangentes estruturas e relação reprodutivas” (MÉSZÁROS, 2007, p. 58). Nesse movimento, embates e conflitos são empreendidos pelos sujeitos históricos na direção de afirmar os interesses específicos de sua classe, ao mesmo tempo que visam sobrepujar os interesses da sua respectiva classe antagônica.

As disputas em torno da direção da educação não são novas, remetem ao desaparecimento de interesses comuns e ao surgimento das sociedades de classes (PONCE, 2010). Tais disputas são expressões da própria luta de classes travada nessas sociedades, dos antagonismos de classes que moveram e impulsionaram a história, os quais estiveram revestidos de diferentes formas nas diferentes épocas, em uma verdadeira “[...] guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada” (MARX; ENGELS, 2010, p. 40).

Entendemos que a educação escolar se desenvolve por contradição desses interesses antagônicos, os quais estarão ligados em menor ou maior grau, implícita ou explicitamente, aos projetos históricos¹ dessas classes. Compreender e explicar o conteúdo dessas disputas, a forma como essas classes se organizam para obter a hegemonia², suas estratégias e as correlações de forças atuais, assim como as tendências presentes nesse movimento são de extrema importância para a classe trabalhadora, visto que, em síntese, o que está em jogo são os rumos da formação escolar disponível para esta classe, são a estruturação e organização da escola pública, o que, por sua vez, resulta em implicações no trabalho pedagógico, que em última instância contribuirá para o acesso ou a negação dos conhecimentos mais elaborados/desenvolvidos.

Segundo Saviani e Duarte (2012), no Brasil, diversas ações, desde o plano da política educacional até o trabalho em sala de aula, são empreendidas no sentido de impossibilitar a constituição de um sistema nacional de educação pública, o que alimenta uma das principais contradições presentes na educação escolar pública, a negação do conhecimento científico. Esse quadro é favorável aos interesses da classe dominante. Por outro lado, a luta da classe trabalhadora por uma escola alinhada aos seus interesses, passa pela efetivação da especificidade da escola, qual seja, a socialização do saber sistematizado (a ciência) (SAVIANI, 2008).

O sistema escolar estrutura-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica de mercado. O acesso ao conhecimento dá-se de maneira profundamente desigual e seletiva [...] A outra direção possível do movimento produzido pela contradição que marca a educação escolar na sociedade capitalista, esta sim, favorável aos interesses da classe trabalhadora, é a da luta pela efetivação da especificidade da escola, fazendo do trabalho de socialização do conhecimento o eixo central de tudo o que se realiza no interior dessa instituição, ou seja, aquilo que dá sentido à sua existência (SAVIANI, DUARTE, 2012, p. 2-3).

¹ Sobre projeto histórico, nos apoiamos em Freitas (1987), que afirma que “[...] um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução. Implica uma ‘cosmovisão’, mas é mais que isso. É concreto, está amarrado às condições existentes e, a partir delas, postula fins e meios. Diferentes análises das condições presentes, diferentes fins e meios geram projetos históricos diversos” (FREITAS, 1987, p. 123).

² O entendimento de hegemonia adotado nesse trabalho está embasado em Gramsci (2011). Nesse sentido, refere-se a supremacia de um grupo social, via de regra, manifestada como domínio ou como direção intelectual e moral. Com efeito, “[...] um grupo social domina os grupos adversários, que visa a ‘liquidar’ ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados” (p. 290). Determinado grupo (hegemônico) conquista a direção política, cultural, intelectual e moral, sob determinada base e condições materiais (as quais também estão em disputa e se relacionam reciprocamente com a política, a cultural e a moral), enquanto outro grupo (contra-hegemônico) busca sobrepujar o grupo hegemônico e determinar a direção política, cultural, intelectual e moral.

Segundo Taffarel (2013), a função social da escola, acima defendida, entra/está em contradição com a função atribuída e defendida pela burguesia. Enquanto esta busca manter a escola como um espaço que “[...] molde subjetividades humanas para facilitar as condições gerais do processo de acumulação de riqueza por parte da burguesia” (p. 140), a perspectiva opostora à hegemônica, atribui à escola outra função, mais precisamente, desenvolver as funções psíquicas superiores, “[...] elevar a capacidade teórica, elevar a atitude científica dos estudantes” (TAFFAREL, 2013, p. 140).

Observa-se que a função social da escola pública de socializar os conhecimentos mais desenvolvidos e necessários à elevação do padrão cultural da classe trabalhadora, oferecendo assim condições para o desenvolvimento das diversas potencialidades dos estudantes, não se realiza, seja por causa dos interesses da classe dominante em conter a educação escolar, ou em decorrência das contradições do próprio capital, que precisa reduzir os custos de (re)produção da força de trabalho. Nesse sentido, contraditoriamente, aumenta-se a distância entre as possibilidades humanas de se conhecer e compreender o mundo (expressas nas diversas objetivações humanas historicamente produzidas) e a realidade (expressa naquilo que o conjunto dos trabalhadores se apropriou efetivamente). Tal tendência reforça o caráter unilateral da educação no modo de produção capitalista.

É verdade que a divisão técnica e social do trabalho impõe, tanto à classe dominante (burguesia), quanto à classe subalterna (trabalhadora), um desenvolvimento unilateral³, e que

³ Como salientado por Manacorda, no capitalismo, o desenvolvimento de uma qualidade ocorre às custas de outras, haja vista o trabalho desenvolvido nesse modo de produção (trabalhado alienado), por isso, “[...] a unilateralidade que surge desta condição e se constata que, na medida em que as circunstâncias nas quais um indivíduo vive apenas lhe permitem desenvolver uma qualidade à custa das demais, o indivíduo não vai além de um desenvolvimento unilateral, mutilado [...]” (MANACORDA, 2000, p. 70). Ainda, “[...] a divisão do trabalho submete todos a seu signo, sem deixar lugar para a omnilateralidade, mas, no máximo, apenas para uma multiplicidade de necessidades e prazeres” (MANACORDA, 2000, p. 76). Nesse mesmo sentido, Marx, ao longo de sua obra, aponta que na sociedade capitalista, com a divisão técnica e social do trabalho, os sujeitos estão “reféns” de um desenvolvimento unilateral, que concorre para a constituição de um homem parcial. Por óbvio, a educação escolar não irá resolver o problema do desenvolvimento unilateral, pode, sim, reforçar essa tendência ou oferecer condições que favoreçam o polo da omnilateralidade. Em outros termos, a omnilateralidade emerge “[...] como tendência contraditoriamente oposta e negada pela sociedade moderna e já passível de se assumir como objetivo consciente” (MANACORDA, 2000, p. 84). “Pode-se, portanto, concluir que, nesse quadro de uma humanidade dividida e por isso igualmente unilateral, onde todavia uma parte está excluída de toda participação nos prazeres e no consumo – dos bens materiais e intelectuais, evidentemente – e a outra tem o privilégio exclusivo em nome do dinheiro, que transmuta a estupidez em inteligência e torna valoroso o covarde, é à classe excluída que se deve ver como aquela que poderá libertar-se, e libertar consigo todas as demais, da alienação; na emancipação do operário está implícita a emancipação humana geral [...]” (MANACORDA, 2000, p. 78). Portanto, a consumação da omnilateralidade exige, dentre outras, a superação da sociedade de classes, pois “[...] apenas neste estágio a manifestação pessoal coincide com a vida material, ou seja, corresponde ao desenvolvimento dos indivíduos em indivíduos completos. Estabelece-se, então, um nexo recíproco pelo qual o indivíduo não pode desenvolver-se omnilateralmente se não há uma totalidade de forças produtivas, e uma totalidade de forças produtivas não pode ser dominada a não ser pela totalidade dos indivíduos

a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e de consumo, bem como o “[...] desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das suas faculdades”, isto é, o desenvolvimento omnilateral, não seja possível em uma sociedade de classes (MANACORDA, 2000, p. 78-79). Entretanto, isso não quer dizer que nesse modo de produção não se possa ampliar, mesmo nos limites impostos, as possibilidades humanas. Além disso, a nova educação, contraditoriamente, surgirá da/na velha e esgotada forma de produzir e reproduzir a existência, apesar de não se consubstanciar nela.

A luta da classe trabalhadora por uma educação que ofereça condições para o desenvolvimento efetivo das diversas potencialidades do ser humano não é recente. Marx, ao defender o ensino gratuito, a educação intelectual, a educação física e a politecnia (MARX, 1982), estava se posicionando a favor de uma perspectiva contra hegemônica, diametralmente oposta a unilateralidade.

Do ponto de vista da contradição entre formação unilateral-omnilateral, o capital, ao atuar no sentido de negar ou dificultar o acesso ao conhecimento científico, tendencialmente fortalece o polo negativo dessa contradição, portanto, favorece a intensificação do caráter unilateral da formação.

Tal tendência se intensifica justamente no momento onde o capital atravessa por sucessivas crises, com intervalos de tempo cada vez menores, caracterizadas por dificuldades de valorização do capital, por insuficiência de produção de mais-valia, marcando uma abrupta interrupção no ritmo de acumulação (MONTORO, 2014).

Ao mesmo tempo, observa-se um processo de desinvestimento, determinado pela redução nos investimentos em setores produtivos e alocação de capitais em outros tipos de aplicações. Em consequência, desde 1980 há uma onda de destruição de empregos (SOKOL, 2007).

Cabe destacar que no período ascendente do capitalismo, as crises e os problemas relacionados à realização do valor eram resolvidos, quase sempre, com a abertura ou conquista de novos mercados. Hoje, em sua fase imperialista (capitalismo decadente), com o capital já mundializado, como recurso para superar as crises e garantir a reprodução ampliada do capital, recorre-se principalmente à desvalorização da força de trabalho – pela destruição

livremente associados; é, em suma, o desenvolvimento original e livre dos indivíduos na sociedade comunista” (MANACORDA, 2000, p. 79).

de postos de trabalho, redução de despesas sociais (previdência, saúde e educação), retirada de direitos trabalhistas, etc. (SOKOL, 2007).

A tendência decrescente da taxa de lucro pressiona o capital a ampliar a taxa de mais-valia (trabalho não pago). Como alternativa, o capital avança, de modo destrutivo, sobre o principal componente das forças produtivas, a força de trabalho, desvalorizando-a. Deste modo, busca-se reduzir os custos da força de trabalho e garantir a (re)produção do valor (MONTORO, 2014, p. 146).

Com efeito, estima-se que o desemprego no mundo, em 2017, foi superior a 201 milhões de pessoas. Para os próximos anos, projeta-se que o número de pessoas a procurarem empregos será maior do que os novos postos de trabalho, portanto, o desemprego tende a crescer (OIT, 2017). O caso brasileiro chama a atenção. Em 2017 o desemprego no país bateu recorde, atingiu mais de 14 milhões de trabalhadores (PERET, 2017).

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) reconhece que as economias encontram uma dupla dificuldade, primeiro, criar quantidade suficiente de empregos, segundo, oferecer postos de trabalho de qualidade⁴ (OIT, 2017).

Por outro lado, observa-se uma crescente concentração de renda e capitais em todas as regiões do mundo (OXFAM, 2017). Segundo a Oxfam (Oxford Committee for Famine Relief), em relatório publicado no início de 2017, desde 2015, o 1% mais rico da população mundial detém a mesma riqueza do resto do planeta, e 8⁵ pessoas concentram em suas mãos a riqueza equivalente de outros 3,6 bilhões (OXFAM, 2017). No Brasil a situação não é diferente, os 6 homens mais ricos⁶ detêm uma fortuna (aproximadamente R\$ 258 bilhões) equivalente ao patrimônio de metade da população mais pobre do país, cerca de 100 milhões de pessoas (CONGRESSO EM FOCO, 2017).

⁴ Segundo relatório da OIT (OIT, 2017), quase metade dos trabalhadores dos países ditos emergentes tem empregos vulneráveis. Já nos países chamados “em desenvolvimento”, quatro em cada cinco trabalhadores também estão nessa situação. Além disso, espera-se que a quantidade de trabalhadores em situação vulnerável cresça em 11 milhões por ano.

⁵ Bill Gates (EUA), cofundador da Microsoft; Amancio Ortega (Espanha), fundador da Inditex e da Zara; Warren Buffett (EUA), maior acionista da Berkshire Hathaway; Carlos Slim Helu (México), dono do Grupo Carso; Jeff Bezos (EUA), fundador e principal executivo da Amazon; Mark Zuckerberg (EUA), cofundador e principal executivo do Facebook; Larry Ellison (EUA), cofundador e principal executivo da Oracle; Michael Bloomberg (EUA), cofundador da Bloomberg LP. Disponível em: <<http://www.forbes.com.br/listas/2016/03/70-maiores-bilionarios-do-mundo-em-2016/#foto5>>. Acesso em 20 de dezembro de 2016.

⁶São eles: Jorge Paulo Lemann (Ambev), Joseph Safra (Banco Safra), Marcel Hemann Telles e Carlos Alberto Sicupira (ambos da Ambev), Eduardo Saverin (cofundador do Facebook) e João Roberto Marinho (Grupo Globo) (CONGRESSO EM FOCO, 2017).

Sob a ótica dos grupos empresariais, também se observa uma enorme concentração. Em 2015, os 10 maiores conglomerados empresariais do mundo obtiveram faturamento superior ao de 180 países (OXFAM, 2017).

Em nosso país identificamos tendência semelhante. Enquanto a maioria da população sofre os efeitos perversos da crise, no ano de 2017, os quatro principais bancos brasileiros tiveram um lucro superior a 57 bilhões de reais, o segundo melhor resultado desde 2008. Só o Itaú Unibanco lucrou 23,96 bilhões de reais⁷. Por outro lado, as maiores instituições bancárias do país acumulam uma dívida superior a 124 bilhões de reais junto à União⁸.

A Oxfam também denuncia em seu relatório que as grandes empresas utilizam de seu poder para ingerir tanto na elaboração de leis quanto de políticas públicas nacionais e internacionais, visando defender seus interesses e melhorar a rentabilidade (OXFAM, 2017).

Em síntese, esses dados apenas ilustram as tendências próprias do capitalismo imperialista (LENIN, 2007; MONTORO, 2014), suas contradições e o poder (financeiro-político) do capital. Nesse movimento, os capitalistas aumentam a ingerência, direta ou indiretamente, sobre os Estados nacionais. Para tanto, contam com a colaboração das chamadas organizações multilaterais ou transnacionais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (MONTORO, 2014), que cada vez mais exercem destacada influência sobre os Estados nacionais, tendo como centro da ofensiva a flexibilização e o desmantelamento de todas as regulamentações nacionais arrancadas por décadas de luta de classes (SOKOL, 2007, p. 194).

Esses organismos se especializaram em planejar, propor e conduzir agendas de reformas, tanto econômicas quanto sociais. Mesmo quando não conduzem as reformas, agem como indutores, já que são os principais representantes desse ideário (política de “ajustes, por meio de reformas, para o crescimento”).

No caso da educação, a partir da década de 1970 ações passaram a ser apoiadas pelo Banco Mundial e pelo FMI (LEHER, 1999), desde então, intensificou-se a implementação de

⁷ O balanço financeiro dessas instituições foi divulgado pela mídia, dentre os canais, podemos ter acesso através dos seguintes links: < <https://noticias.r7.com/economia/quatro-bancos-brasileiros-acumularam-lucro-de-r-576-bilhoes-em-2017-23022018>>; < <https://economica.com/estudos/data/20180223a.pdf>>. Acesso em 10 de novembro de 2018.

⁸ Dados referentes ao levantamento realizado pelo pelo Sindicato Nacional dos Procuradores da Fazenda Nacional (Sinprofaz) e divulgado pela Rede Brasil Atual. Disponível em: < <https://www.redebrasilatual.com.br/economia/2017/07/maiores-bancos-do-pais-acumulam-mais-de-r-124-bilhoes-em-dividas-com-a-uniao-1>>. Acesso em 10 de novembro de 2018.

reformas que favorecessem a consolidação de um projeto de educação de interesse do capital, o qual integrava/integra o processo de mundialização do capital (MELO, 2004).

Os momentos de crises são convenientes para se propor as reformas. Aproveitando-se da fragilidade instalada, propaga-se a ideia de que as mudanças, em forma de ajustes e reformas, são necessárias e inevitáveis. Foi justamente em um contexto de crise que se aprovou a Lei n. 13.415 de 16/02/2017, se homologou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que promoveram a reforma curricular no ensino médio brasileiro.

Poucos meses após ascender ao poder através de um golpe parlamentar-jurídico-midiático⁹, o presidente Michel Temer (2016-2018) editou medida provisória (MP n. 746/2016) para realizar alterações na estrutura e organização do ensino médio. Apesar de forte oposição popular¹⁰ a essa medida, o governo Temer conseguiu aprová-la no congresso sem grandes modificações. A despeito das manifestações contrárias de estudantes, entidades científicas e sindicatos de professores, organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIP); veículos da grande mídia, fundações vinculadas a empresas e setores ligados à iniciativa privada¹¹ manifestaram apoio e ratificaram a necessidade de reforma com o conteúdo da referida lei.

⁹ Desde o final das eleições presidenciais de 2014, começou-se a criar um clima de instabilidade no Brasil, alimentado por ações midiáticas da chamada operação Lava Jato e pressões exercidas por partidos políticos e parlamentares (liderados pelo PSDB e PMDB), visando a derrubada da presidenta Dilma Rousseff e a retirada do Partido dos Trabalhadores (PT) do poder, a fim de implementar uma agenda radicalizada de ajustes fiscais (sintetizada no programa “Ponte para o Futuro” do PMDB). Esse consórcio (parlamento, judiciário, mídia) contou ainda com a participação do empresariado brasileiro e colaboração do imperialismo internacional. A partir dessa conjuntura, em 02 de dezembro de 2015, o presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, autorizou a abertura do processo de impeachment. Dia 31 de agosto de 2016 o processo foi consumado e a presidenta Dilma Rousseff destituída do cargo, que passou a ser ocupado pelo seu vice, Michel Temer (PMDB). Segundo André Duarte (2016), o impeachment da presidenta Dilma Rousseff é um “exemplo significativo de como se golpeia a democracia em versão soft, século XXI. No nosso caso, o golpe (e basta que não se possa mencionar que foi golpe para melhor caracterizá-lo) foi produzido pelo que se pode chamar de dispositivo midiático-jurídico-parlamentar, que legitimou e tornou aceitável a deposição de uma governante eleita por mais de 54 milhões de votos, sem que ninguém tivesse podido provar de maneira clara e cabal que ela cometera o crime de responsabilidade que justificaria sua deposição. **A mídia, o judiciário e o congresso atuaram de maneira articulada e intensa, estabelecendo um clima favorável à desestabilização da democracia brasileira** em nome da luta contra a corrupção, alardeada em rede nacional; o judiciário contribuiu com medidas arbitrárias e espetaculares, sempre vazadas e amplificadas pela mesma mídia, visando demonstrar que todos os problemas do país se deviam à corrupção petista” (DUARTE A., 2016, grifos não originais). Mais elementos sobre esse processo podem ser encontrados na obra “Por que gritamos Golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil”, organizada por Jinkings, Doria e Cleto (2016).

¹⁰ Estudantes de vários lugares do Brasil ocuparam escolas como forma de protesto contra essa reforma. Segundo a UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas), em 28/10/2016 tínhamos 1.197 escolas ocupadas. Disponível em: <http://ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/>. Acesso em 10 de fevereiro de 2017.

¹¹ O Ministério da Educação (MEC) dedicou uma página do seu portal na internet para relacionar o posicionamento de sujeitos e entidades que apoiavam a reforma empreendida pelo governo Temer. Dentre os

As manifestações contra e a favor e os embates estabelecidos em torno dos novos rumos do ensino médio evidenciaram a formação de agrupamentos¹², nem sempre formais ou orgânicos, que defendiam propostas distintas para o último nível de ensino da educação básica brasileira.

Parte do grupo que hoje apoia a reforma, já há alguns anos reivindica mudanças na educação brasileira, inclusive passou a se organizar para propor uma agenda educacional para o país. O Movimento Todos Pela Educação (TPE) surge com essa finalidade (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011). Em relação ao ensino médio, desde 2008, afirmava-se na mídia que este nível de ensino tinha se tornado um “nó” no processo de formação dos jovens (CIAVATTA; RAMOS, 2011a, p. 215-216), o que justificaria mudanças urgentes.

É verdade que os problemas no ensino médio são vários, o que não quer dizer que as propostas para enfrentá-los seguem o mesmo sentido. As desigualdades sociais, produto da forma como a sociedade capitalista se desenvolve, se reproduzem na escola, dentre outras formas, na constituição de um sistema dual, de modo que os filhos da classe trabalhadora recebem uma educação, tanto do ponto de vista quantitativo, quanto do ponto de vista qualitativo, inferior a ofertada à classe dominante. “A literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012c, p. 31). Além do mais, “é neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012c, p. 31).

quais estão o Instituto Alfa e Beto, o jornal O Globo, Alice Maria Setubal (ligada ao Grupo Itaú-Unibanco), representante do Instituto Península (braço social da Península Participações, empresa de investimentos da família Abílio Diniz). Ver mais em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/transparencia/30000-uncategorised/39871-novo-ensino-medio>. Acesso em 10 de fevereiro de 2017.

¹² A grosso modo, é possível identificar dois grandes agrupamentos: (1) um a favor da reforma, formado por institutos, fundações, organizações sociais, geralmente, vinculados ao setor empresarial ou que prestam serviços educacionais ao Estado, empresas, alguns oligopólios de comunicação, intelectuais liberais e o Consed (Conselho Nacional de Secretários da Educação). A expressão mais organizada dos interesses desse grupo pode ser encontrada no Movimento Todos pela Educação – entretanto, não quer dizer que todos esses sujeitos (coletivos e individuais) integram este organismo; (2) Um grupo contrário, formado por entidades científicas, sindicatos, intelectuais, entidades de estudantes, que tem sua expressão mais organizada no Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (criado por dez entidades do campo educacional – Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), Cedes (Centro de Estudos Educação e Sociedade), Forumdir (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Anpae (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), Conif (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) suas atividades tiveram início em 2014 com vistas a intervir no sentido da não aprovação do Projeto de Lei n. 6.840/2013).

Apesar de expressivo aumento nas matrículas do ensino médio brasileiro, observado de 1991 (3.772.698 matriculados) a 2014 (8.300.189 matriculados)¹³, a universalização ainda é um desafio a ser enfrentado. A taxa bruta de atendimento de jovens de 15 a 17 anos, em 2014 era de 82,6%, dado semelhante ao registrado em 2009. Quando analisamos a taxa de matrícula líquida desse grupo, que em 2014 registrou 61,4%, identificamos que de cada três jovens de 15 a 17 anos, pelo menos um está fora do ensino médio. Entre os que não estudam e não concluíram este nível de ensino temos um total de 1.713.569 jovens (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2016).

A taxa de conclusão do ensino médio de jovens de até 19 anos ainda é muito pequena, cerca de 56,7% (dados de 2014)¹⁴. A qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas também é bastante questionada. Os resultados tanto na Prova Brasil quanto do IDEB (índice de desenvolvimento da Educação Básica) estão aquém do projetado. Enfim, a maioria das metas previstas no PNE (Plano Nacional de Educação) para o ensino médio estão longe de serem atingidas.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012a, p. 7), tal situação retrata a constrangedora dívida que se tem com o ensino médio, “a qual se constitui numa forte mediação na negação da cidadania efetiva à grande maioria dos jovens brasileiros”.

Esse quadro tem levado alguns sujeitos envolvidos na discussão do ensino médio a atribuir um caráter de “crise”, “apagão”, “falência” do atual modelo (SPOSITO; SOUZA, 2014, p. 33). Com justificativa parecida, o projeto de lei (PL) n. 6840/2013, que visava reformar o ensino médio, foi apresentado na Câmara Federal em 2013, por uma comissão especial (CEENSI)¹⁵, após a realização de seminários e debates. Esse projeto de lei, em sua essência, carregava as principais ideias que, posteriormente, estruturaram a MP n. 746/2016, dentre as quais, a flexibilização curricular, a redução do número de componentes curriculares obrigatórios, a ênfase em alguma área do conhecimento, modificações nos cursos de licenciatura, para citar algumas.

Contudo, depois de severas críticas e pressão exercida por entidades científicas e de classe, com ações junto aos Deputados e ao Ministério da Educação, foi apresentado um

¹³ Fonte: Inep/MEC. Sinopse Estatística da Educação Básica.

¹⁴ Fonte: Pnad/IBGE.

¹⁵ Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI). Esta comissão foi composta por 24 Deputados de 13 partidos e presidida pelo Deputado Reginaldo Lopes (PT).

substitutivo, que segundo nota publicada¹⁶ pelo Movimento em Defesa do Ensino Médio, se não se logrou obter avanços, ao menos evitaria maiores retrocessos. Desde a aprovação deste substitutivo, em dezembro de 2014, o projeto se encontrava praticamente parado na Câmara Federal.

Desconsiderando as controvérsias já apresentadas em torno do PL n. 6840/13 e alegando que a juventude não poderia esperar mais por uma reforma, tendo em vista, segundo o Ministro da Educação, Mendonça Filho, os resultados catastróficos apresentados nos últimos anos¹⁷, o governo Temer editou a já referida MP n. 746/16, que resultou na lei n. 13.415/17, que juntamente com a BNCC do ensino médio e as DCNEM de 2018 (Res. CNE/CEB 3/2018) constituem os instrumentos fundamentais que promoveram, do ponto de vista legal normativo, a reforma do ensino médio.

Em discurso, o presidente Michel Temer comemorou a aprovação da reforma do ensino médio, afirmando que esta seria “a segunda das reformas fundamentais para o Brasil”¹⁸. Tal afirmativa suscita questionamentos do tipo: por que a reforma do ensino médio é tão importante? O que explica a urgência na sua tramitação-aprovação? Por que justamente um governo que surge de um golpe parlamentar-jurídico-midiático recupera a proposta conservadora que dormitava nas gavetas do congresso? Considerando que jovens por todo o Brasil protestaram e se opuseram a essa reforma, quem se beneficiará de fato com as mudanças apresentadas? Quais as consequências de processo?

Essa reforma se junta a outras medidas já implementadas, apresentadas ou anunciadas pelo novo bloco no poder¹⁹, formado fundamentalmente pelas diferentes frações da burguesia

¹⁶ Ver em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>>. Acesso em 12 de fevereiro de 2017.

¹⁷ Pronunciamento proferido em 08 de setembro de 2016. Pode ser conferido em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=39041:ministro-apresenta-ideb-e-propoe-urgencia-na-votacao-do-projeto-de-reforma-do-ensino-medio&catid=211&Itemid=86>. Acesso em 12 de fevereiro de 2017.

¹⁸ Discurso proferido em 09/02/2017, conforme divulgado na reportagem disponível em: <<http://g1.globo.com/politica/noticia/emdiscursotemercomemoraaprovacaodareformadoensinomedio.Ghtml>>. Acesso em 12 de fevereiro de 2017.

¹⁹ Sempre que possível, recorreremos ao conceito de bloco no poder para nos referir à coalizão que passou a dirigir o país após o golpe, ao invés de fazer menção ao governo específico (optaremos em nos referir ao governo quando a intenção for demarcar a questão no tempo). Nesse sentido, mesmo reconhecendo que há diferenças entre o governo Michel Temer e o governo que se inicia de Jair Bolsonaro, entendemos que o país continua a ser governado pelas mesmas frações da burguesia, tendo a hegemonia da burguesia associada ao capital internacional. Nesse processo, “a grande burguesia interna foi atraída para o campo político da burguesia associada ao capital internacional e poderá, no limite, dissolver-se enquanto fração autônoma de classe” (BOITO JR., 2018, p. 275). Ainda, em relação ao conceito de bloco no poder, fundamentamo-nos em Boito Jr. (2018). Este autor destaca que este conceito tem algumas características que devem ser mencionadas. “Em primeiro lugar, ele contempla a assimetria existente nas relações entre as classes sociais: o bloco no poder é composto apenas pelas classes dominantes e suas frações. Assim, tal conceito distingue a posição ocupada pelas classes

e setores da classe média, com protagonismo dirigente da burguesia associada ao capital internacional (BOITO JR, 2018), que desde de 2013 operou uma ofensiva visando restaurar a hegemonia da política fundomonetarista pura e dura, logrando êxito com o golpe parlamentar-jurídico-midiático que destituiu a ex-presidenta Dilma Rousseff. Dentre essas medidas estão a alteração nas regras de exploração de petróleo, a instituição do teto dos gastos públicos (emenda constitucional n. 95), o plano de novas concessões e privatizações, mudanças nas políticas das empresas públicas, a terceirização ilimitada, a intenção de reformar a previdência pública, a reforma trabalhista, em suma, medidas que sinalizam a execução de uma agenda regressiva, com forte ofensiva do capital sobre os trabalhadores, inclusive em relação à educação.

Nesse contexto de acirramento da luta de classe, tendo em vista a necessidade de oferecer uma explicação atualizada da disputa em torno dos rumos do ensino médio brasileiro, a necessidade de se conhecer as mediações que concorreram na reforma deste nível de ensino, a necessidade de explicar a essência do conteúdo da proposta do novo ensino médio e identificar as tendências emergentes nesse movimento, considerando ainda que ela atinge diretamente milhões de jovens, portanto, consistem em uma necessidade que se impõe objetivamente, que nesse caso foi assumida por nós subjetivamente, o que nos leva a apresentar **a pergunta (o problema)** que orientou esta investigação: Quais os elementos motivadores e condicionantes (determinantes) da atual reforma do ensino médio e quais os fundamentos (políticos e pedagógicos) da proposta de formação do novo ensino médio? Decorre desse problema as seguintes questões secundárias: Por que alguns componentes curriculares, até então de caráter obrigatório, perderam esse status²⁰ e passaram a ocupar

dominantes no processo político, que é a posição das classes sociais cujos interesses históricos são organizados pelo Estado, da posição que cabe às classes trabalhadoras. Em segundo lugar, o conceito de bloco no poder permite pensar as relações de unidade e de luta que aproximam e opõem os interesses das frações da classe dominante, tornando-se instrumento fundamental para explicar grande parte dos conflitos político que não são, necessariamente, conflitos que opõem a burguesia aos trabalhadores. Em terceiro lugar, esse conceito nos dá um critério para pensar a hierarquia de poder existente entre as diferentes frações da burguesia. Ele comporta a noção de fração hegemônica, que é a fração cujos interesses são *priorizados* pela política econômica do Estado mesmo quando essa priorização fira interesses das demais frações do bloco no poder. Por último, no plano da análise da política externa, o conceito de bloco no poder permite superar as falhas mais evidentes da corrente teórica realista, que domina os estudos de relações internacionais, ao possibilitar que se conceba a política externa de um Estado determinado como o prolongamento, no cenário internacional, do arranjo interno de poder e especificamente como prolongamento dos interesses da fração hegemônica. O conceito de bloco no poder permite, portanto, discernir os vínculos estreitos que existem entre a política nacional e a internacional e detectar o conteúdo real – de classe – daquilo que os realistas denominam ‘interesse nacional’ e que o discurso ideológico sugere ser o interesse de todo o povo” (BOITO JR., 2018, p. 157).

²⁰ A lei n. 13.415/17 promoveu, dentre outras mudanças, uma significativa alteração na composição do currículo do ensino médio. Dos 13 componentes curriculares obrigatórios nos três anos desse nível de ensino, apenas língua Portuguesa e matemática permanecem com o mesmo status. Os componentes curriculares educação física, arte, filosofia e sociologia terão estudos e práticas obrigatórias, ou seja, deixam de ser componentes curriculares

espaço marginal no currículo deste nível de ensino, como é o caso da educação física? A partir da situação deste componente curricular, quais elementos teóricos devem conter numa proposta pedagógica alternativa à hegemônica?

A opção por aprofundar a investigação em um dos componentes “retirados”²¹ do currículo, mais especificamente a educação física, tem a intenção de constatar, com maior riqueza, a partir deste exemplo, a nova função atribuída aos componentes curriculares nesse nível de ensino, o seu conteúdo pedagógico, bem como identificar as contradições e possíveis impactos na formação dos jovens brasileiros. Dentre os componentes curriculares, a opção pela educação física também se justifica por ser a área de formação do autor desta tese, com isso, seria o componente curricular que teríamos melhores condições de analisar e formular a crítica.

Deste modo, o nosso **objetivo geral** foi examinar o processo de reforma do ensino médio, realizada pelo novo bloco no poder, e instituída através da lei n. 13.415/2017, da BNCC do ensino médio e das DCNEM de 2018, buscando identificar os interesses e determinações que concorreram na sua proposição, tramitação e aprovação, bem como analisar o conteúdo político-pedagógico da proposta para o novo ensino médio.

Além deste, elencamos como **objetivos específicos**: **(a)** expor as principais alterações promovidas pela lei n. 13.415/17 e pelas DCNEM de 2018 (Res. CNE/CEB 3/2018); **(b)** discutir a proposição curricular e os fundamentos político-pedagógicos presentes na BNCC do ensino médio; **(c)** expor os elementos fundamentais da proposta de educação física para o novo ensino médio contidos na BNCC deste nível de ensino; **(d)** apresentar argumentos científicos que corroborem na construção da resistência ativa e de alternativa pedagógica crítica da educação física no ensino médio, a partir das formulações já desenvolvidas pela abordagem crítico-superadora.

Para atingir esses objetivos, desenvolvemos nossa investigação considerando o atual estágio de desenvolvimento do capitalismo (a sua fase imperialista); a tendência de destruição do principal componente das forças produtivas, a força de trabalho; a contradição da negação dos conhecimentos científicos, culturais, filosóficos e da cultura corporal, em suas formas mais elaboradas, aos membros da classe trabalhadora; o modo como se desenvolveu o ensino

obrigatórios, podendo seus estudos estarem incluídos em outros componentes ou diluídos nas áreas de conhecimentos, como mostraremos ao longo desta tese.

²¹ Temos ciência que a depender das circunstâncias, os componentes curriculares que deixaram de ser obrigatórios podem estar presentes em parte do currículo nesse nível de ensino. A opção pelo termo retirada visa destacar que os jovens não mais terão direito garantido ao ensino desses componentes curriculares.

médio em nosso país, até chegar no atual estágio; a conjuntura político-econômica do Brasil e o conjunto de reformas propostas após o golpe parlamentar-jurídico-midiático de 2016; os interesses e interessados na atual reforma do ensino médio, bem como o conteúdo político-pedagógico desta proposta; de modo que, ao longo deste trabalho, buscamos extrair elementos científicos para sustentar a seguinte **tese**: a atual reforma do ensino médio se insere no movimento de ofensiva do imperialismo no Brasil, de destruição dos serviços públicos (dentre eles a educação) e de forças produtivas. Visa criar melhores condições para a privatização da educação pública e expansão de renovados campos para a valorização do capital, ao mesmo tempo o novo ensino médio propõe uma formação que acentua a unitaleralidade, retirando conteúdos científicos e desqualificando o jovem trabalhador ainda no seu processo de escolarização básica, nessas condições, componentes curriculares ou áreas do conhecimento tendem a ser dispensáveis ou rebaixados a atividades escolares, seus conteúdos científicos passam a ser prescindíveis, como é o caso da educação física.

Por outro lado, opondo-se ao projeto de formação hegemônico, buscando intervir nas possibilidades criadas pelas contradições do capitalismo, com a perspectiva de um outro projeto histórico que supere as contradições do modo capitalista de produção e reprodução da vida; reconhecendo a necessidade de resistir a esta proposta de ensino médio e apresentar alternativas pedagógicas, que favoreçam a elevação do padrão cultural dos jovens brasileiros; a partir da análise do componente curricular educação física, entendemos que a abordagem crítico-superadora, ao defender e apontar os elementos que concorrem para o desenvolvimento do pensamento teórico, apresenta-se como uma alternativa político-pedagógica no processo de resistência ativa.

Esta abordagem trabalha com uma concepção de currículo estruturado para desenvolver uma reflexão ampliada a partir da lógica dialética, em uma organização e sistematização lógica do conhecimento, proposta através de ciclos de escolarização. Baseados na análise do desenvolvimento sócio-histórico do ser humano, os autores da abordagem crítico-superadora identificam a cultura corporal como objeto de ensino da educação física. Ainda, oferecem uma visão de classe sobre as principais problemáticas relacionadas a esse componente curricular.

No que se refere à organização deste trabalho, além desta introdução, compõe o Capítulo 1, o próximo tópico, onde apresentamos o método de pesquisa com o qual desenvolvemos nossos estudos, assim como os procedimentos realizados ao longo da investigação.

No Capítulo 2, apresentamos os elementos centrais do imperialismo, atual estágio do capitalismo, e nos dispomos a situar o debate sobre o processo de mundialização da educação e sua ligação com a mundialização do capital. Nesse sentido, intentamos explicitar como entidades e órgãos do capital operaram, de modo associado, nacional e internacionalmente, para implementar uma pauta que interessa ao processo de reprodução ampliada do capital.

No Capítulo 3, expomos as contradições, tendências e regularidades das reformas promovidas no ensino médio durante o século XX. Completamos esse debate com a discussão sobre os principais elementos da política econômica e educacional do final do século XX e início do século XXI, buscando identificar os rebatimentos na organização e estrutura do ensino médio. Fechamos esse terceiro capítulo com a apresentação dos principais dados estatísticos do ensino médio, visando caracterizar esse nível de ensino e apontar os seus maiores problemas, distorções e desafios.

No Capítulo 4, apresentamos notas sobre o contexto político-econômico brasileiro, buscando identificar determinantes que concorreram para as mudanças nas políticas públicas de educação e, conseqüentemente, para a reforma do ensino médio. Também discutimos o processo de reforma e as principais mudanças promovidas pela lei n. 13.415/17 e pelas DCNEM de 2018.

No Capítulo 5, analisamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio, especialmente a concepção político-pedagógica deste documento. Dedicamo-nos também a examinar a concepção de educação física presente na BNCC do ensino médio, assim como a proposição de organização desse conhecimento nesse nível de ensino. Concluimos esse capítulo apresentando argumentos científicos para a construção de proposta alternativa crítica de educação física no ensino médio.

No Capítulo 6, as considerações finais, situamos o contexto em que o novo ensino médio será implementado e apresentamos uma síntese geral desta investigação.

1.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este tópico pretende cumprir a tarefa de apresentar a opção teórico-metodológica adotada no desenvolvimento desta investigação, a qual será conduzida segundo a concepção

materialista e dialética da história, desenvolvida por Karl Marx e Friedrich Engels, durante um longo processo de análise da sociedade burguesa.

Tal opção se justifica em virtude de seu potencial explicativo, na medida em que permite a observação do objeto na totalidade das relações em que está inscrito. Além disso, a opção por essa concepção teórico-metodológica se deu em função do seu caráter político, já que para esta concepção a ciência deve servir para que os homens compreendam a realidade concreta e possam nela intervir de maneira transformadora, fornecendo instrumentos teórico-práticos à classe trabalhadora na tarefa de revolucionar as relações sociais existentes, visando à construção de uma sociedade onde não exista a exploração dos homens pelos próprios homens, onde os indivíduos possam viver de forma livre²².

A ciência, enquanto uma atividade metódica e sistemática, que tem a finalidade de conhecer e explicar a realidade racionalmente, descobrindo as leis que a regem, visando transformá-la, e que resulta da necessidade humana historicamente determinada (ANDERY, 2007), tem, em Marx (por conseguinte, no materialismo histórico dialético), características constitutivas que a distingue de outras perspectivas (BARATA-MOURA, 1997), sintetizadas em categorias como trabalho, luta de classes, totalidade, contradição, dentre outras. Ao mesmo tempo, cabe destacar que o materialismo histórico dialético não é nem deve ser entendido como um conjunto de regras que o investigador segue durante o processo de investigação. Marx inclusive não se dedicou à “descrição/apresentação” de um método de pesquisa.

Segundo Frigotto (2000, p. 73), a concepção materialista e dialética da história é “[...] concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica”. Nesse sentido, é no conjunto da obra de Marx e Engels que podemos identificar um método, ou melhor, uma concepção teórico-metodológica.

Ademais, o saber científico para Marx exige a demonstração da conexão interna dos objetos, materialmente fundados, que se constituem de um sistema de relações, de uma totalidade de processos com movimentos tendenciais (BARATA-MOURA, 1997).

²² Marx e Engels, no manifesto do partido comunista, ao defenderem a revolução comunista e a supressão da propriedade privada, indicam que “no lugar da velha sociedade burguesa, com suas classes e seus antagonismos de classe, surge uma associação em que o livre desenvolvimento de cada um é pressuposto para o livre desenvolvimento de todos” (MARX; ENGELS, 2008, p. 46). Ainda, segundo Marx e Engels (2007), a revolução comunista atende a duas finalidades, primeiro, derrubar a burguesia, segundo, produzir a consciência comunista.

Com efeito, durante o processo investigativo, na relação com o objeto, o pesquisador busca extrair dele as suas múltiplas determinações²³, o que se apresenta como uma condição necessária à pesquisa científica de base materialista histórica dialética. A riqueza das explicações estará diretamente ligada à identificação do máximo de determinações que constituem e movem este objeto.

[...] A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada [...] (MARX, 2014, p. 28).

Deste modo, a pesquisa deve se voltar para o objeto concreto, em seu movimento real, captando o que foi e o que vem sendo, de tal modo que seja possível identificar o seu movimento tendencial²⁴. Nesse último caso, em absoluto, não se pretende determinar o que o objeto se tornará, muito menos definir o seu futuro, mas reconhecer os possíveis rumos, enquanto possibilidades em potencial, as quais se materializarão (ou não) em decorrência das determinações que incidirem no objeto.

Nessa perspectiva, a realidade não é constituída de um conjunto de entes individuais, independentes uns dos outros, mas um conjunto de relações interdependentes. Assim, o mundo não é um conjunto de coisas acabadas, mas se constitui em um conjunto de processos, que passam por transformações constantemente, não havendo soluções definitivas nem verdades eternas. Visto que, por estar em movimento, tudo aquilo que hoje “é”, amanhã pode ser uma outra “coisa” (ENGELS, s/d).

²³ “Cabe também precisar o sentido das ‘determinações’: determinações são traços pertinentes aos elementos constitutivos da realidade; [...] Por isso, o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações – tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real. As ‘determinações as mais simples’ estão postas no nível da universalidade; na imediatez do real, elas mostram-se como singularidades – mas o conhecimento do concreto opera-se envolvendo universalidade, singularidade e particularidade” (PAULO NETTO, 2011, p. 45).

²⁴ Barata-Moura (1997) nos ajuda a explicar a concepção marxiana de tendência e sua relevância no fazer científico, conforme segue: “Igualmente é neste contexto fundamental que adquire no pensamento de Marx – e, designadamente, no sistema das categorias da ciência – relevante importância a noção de “tendência” (*Tendenz*). Nomeadamente no quadro dos processos sociais, a legalidade (materialmente fundada) que a ciência determina é fundamentalmente uma legalidade *tendencial*. Ao entender por ‘tendência’: ‘uma lei cuja execução (*Durchführung*) absoluta é detida, retardada, enfraquecida, por circunstâncias (*Umstände*) que a contrariam’, Marx está a deixar bem patente – contra todos os que o acusam, e acusem, de fatalismo mecanicista – que os processos materialmente determinados são uma história que permanece viva, na racionalidade mesma que produz” (BARATA-MOURA, 1997, p. 123).

Ainda, segundo Paulo Netto (2011), se busca nas pesquisas de base materialista histórica dialética, fundamentalmente conhecer, evidenciar e explicar a estrutura e a dinâmica do objeto pesquisado. Além disso,

Para ele [Marx], a teoria não se reduz ao exame sistemático das formas dadas de um objeto, com o pesquisador descrevendo-o detalhadamente e construindo modelos explicativos para dar conta [...] Para Marx, a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento, entre outras [...] Mas a teoria se distingue de todas essas modalidades e tem especificidades: o conhecimento teórico é o *conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo*, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A *teoria* é, para Marx, a *reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa*: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e dinâmica do objeto de pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto (PAULO NETTO, 2011, p. 20-21).

Orientados por esses pressupostos teórico-metodológicos, os quais formam uma unidade método-concepção de mundo, conduzimos o processo investigativo que resultou no presente relatório de pesquisa de doutoramento. Nessa empreitada, recorreremos a técnicas, instrumentos e procedimentos descritos a seguir.

1.1.1 Técnicas, instrumentos e procedimentos da pesquisa

Antes de apresentar as técnicas, instrumentos e procedimentos utilizados nessa pesquisa, ratificamos que as técnicas aqui arroladas estarão sustentadas pelos pressupostos acima apresentados. Ou seja, o método, referenciado no materialismo histórico dialético, terá primazia sobre as técnicas, instrumentos e procedimentos. Por outro lado, estes foram os meios que permitiram a captação da matéria, a obtenção de dados e informações, que contribuíram para a apreensão do objeto, de modo que fosse possível passar do abstrato ao concreto (pensado) – movimento próprio do método aqui adotado.

Isto posto, é importante ressaltar que em uma reforma educacional diferentes recursos e estratégias são utilizados para dar materialidade à proposta em tela. Dentre os quais, destacam-se (a) os instrumentos legais, (b) as orientações curriculares, (c) o ideário ou teoria pedagógica que fundamentam a proposta e, ao mesmo tempo, incidem sobre o trabalho

pedagógico dos professores, e (d) as avaliações externas que, associadas principalmente ao item b, exercem determinado controle desse processo - no caso das avaliações externas, a intervenção se dá no processo de implementação, o que não se aplica nesse momento. Em relação à atual reforma do ensino médio, a lei n. 13.415/2017, a BNCC do ensino médio e as DCNEM de 2018 são os principais instrumentos que concorrem para a reorganização deste nível de ensino, portanto, a análise destes é imprescindível para respondermos o problema desta pesquisa.

Além disso, em pesquisas que envolvem leis, cabe considerar durante o processo investigativo o pressuposto apontado por Saviani (2009c, p. 200), qual seja, “a legislação constitui o instrumento através do qual o Estado regula, acentuando ou amenizando as tendências em marcha”, deste modo, a identificação das tendências correlacionadas ao novo ensino médio, tanto as acentuadas quanto as amenizadas, também é um imperativo. Assim sendo, recorreremos à/ao:

- (1) Revisão bibliográfica das obras (livros, artigos, teses e dissertações) sobre o ensino médio, com o objetivo de situar o debate sobre este nível de ensino;
- (2) Levantamento, sistematização e análise dos dados e relatórios sobre o ensino médio, disponibilizados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e MEC (Ministério da Educação). Para isso, fizemos buscas nos sítios dessas entidades na internet;
- (3) Análise do PL n. 6840/13, da MP n. 746/16, da lei n. 13.415/17, da exposição de motivos desta lei, das DCNEM (Res. CNE/CEB 3/2018), dos relatórios e demais documentos oficiais que versam sobre ou concorreram para a reforma do ensino médio;
- (4) Análise da BNCC do ensino médio (BRASIL, 2018);
- (5) Análise do documento que reúne as orientações educacionais do BM para esta década, “Aprendizagem para Todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento” (WORLD BANK, 2011), e do documento que orienta as propostas para o ensino secundário da Unesco, “Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade” (UNESCO, 2008).

Em relação à técnica para tratamento e análise dos dados coletados, recorreremos à análise de conteúdo (BARDIN, 1979), a qual possibilita compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto de comunicações escritas, orais, gestuais ou de imagens (SEVERINO, 2007).

O processo de análise preconizado nessa técnica consiste em três etapas: 1º a pré-análise, onde as ideias iniciais são sistematizadas, os materiais são selecionados e organizados, as primeiras leituras gerais são realizadas, e os materiais são preparados para a análise propriamente dita; 2º a exploração do material, que é a etapa mais extensa e fastidiosa, “consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 1979, p. 101); 3º o tratamento dos resultados, que será processado a partir das categorizações realizadas na etapa anterior, recorrendo-se a inferências e interpretações, bem como a sínteses (BARDIN, 1979). Com isso, apoiados na tradição marxiana de se fazer ciência, pretendemos, mais do que encontrar diferenças ou semelhanças, identificar tendências e regularidades no material analisado.

2 IMPERIALISMO, MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL E MUNDIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: A OFENSIVA IMPERIALISTA SOBRE A EDUCAÇÃO E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Nesse capítulo, organizado em cinco tópicos, pretendemos situar o debate sobre o processo de mundialização da educação e sua ligação com a mundialização do capital (processos que integram as movimentações necessárias de desenvolvimento do capitalismo em sua fase imperialista); destacando que na disputa de projetos educacionais e pelos rumos da educação pública, empreendida por capital e trabalho, com suas respectivas frações, o capital vem atuando em rede para implementar sua agenda para a educação, que nesse momento tem centralidade na privatização da educação pública e no rebaixamento da formação de crianças e jovens filhos da classe trabalhadora.

2.1 IMPERIALISMO: GUERRAS, PRIVATIZAÇÕES, DESREGULAMENTAÇÕES E REGRESSÃO SOCIAL

Nesse tópico apresentaremos os elementos centrais do imperialismo (que mantêm nexos diretos com as referidas disputas), atual estágio do capitalismo²⁵. Nesse sentido, é importante enfatizar que o capitalismo, sistema baseado na propriedade privada dos meios de produção, orientado pela e para a obtenção de lucro, conquistado através da exploração do trabalho (não pago), da mais valia, não se desenvolve natural e aleatoriamente. Como esclarecido por Marx (2014), é possível identificar regularidades, leis que regem o sistema capitalista. Dentre as quais, podemos citar a lei geral da acumulação capitalista, que explica o processo de acumulação, concentração e centralização de capitais.

Segundo Marx (2014), o aumento do capital tem implicação na própria composição orgânica do capital, bem como no processo de acumulação. Em síntese, para se aumentar a taxa de mais-valia, reduzindo o trabalho socialmente necessário e ampliando o trabalho não pago, ou seja, a produtividade, verifica-se um implemento crescente de capital constante (meios de produção) em relação ao capital variável (força de trabalho), concorrendo para a

²⁵ Ressaltamos, no entanto, que não faremos uma revisão sobre o tema (tendo em vista os objetivos e limites deste trabalho), apenas subsidiaremos a discussão dos tópicos seguintes com as questões centrais do imperialismo.

concentração de capitais entre vários capitalistas individuais. Entretanto, “essa dispersão do capital social em muitos capitais individuais ou a repulsão entre seus fragmentos é contrariada pela força de atração existente entre eles” (MARX, 2014, p. 737).

A referida força de atração expressa a tendência de incorporação de pequenos capitais por capitais maiores, favorecidos, principalmente, pela maior produtividade e volume de capital, operando assim uma mudança na distribuição de capitais já existentes, quer dizer, a concentração dos capitais já formados que promove “[...] a transformação de muitos capitais pequenos em poucos capitais grandes [...]”, em um notório processo de centralização de capitais (MARX, 2014, p. 737).

Segundo Lênin (2007):

[...] percebe-se claramente que ao chegar a um determinado grau de seu desenvolvimento, a concentração por si mesma, por assim dizer, conduz diretamente ao monopólio [...] Esta transformação da concorrência em monopólio constitui um dos fenômenos econômicos mais importantes – para não dizer o mais importante – do capitalismo nos últimos tempos (LÊNIN, 2007, p. 22-23).

Entre o final do século XIX e início do século XX, o processo de acumulação e centralização de capitais teve como produto a formação de grandes oligopólios, ao mesmo tempo, observamos mudanças significativas nos mercados, com a formação de um mercado mundial. "O que há de fundamental nesse processo, do ponto de vista econômico, é a substituição da livre concorrência capitalista pelos monopólios capitalistas" (LÊNIN, 2007, p. 103). Com efeito, tais mudanças alteram qualitativa e substancialmente as características do capitalismo, sem alterar sua estrutura essencial, dando origem a uma nova fase, o capitalismo imperialista (LÊNIN, 2007).

Com os monopólios, a pequena produção tendencialmente é substituída pela grande produção, que por sua vez é substituída por outra maior, "[...] concentrando a produção e o capital a tal ponto que, de seu seio, surgiu e surge o monopólio: os cartéis, os sindicatos, os trustes e, fundindo-se com eles, o capital de uma escassa dezena de bancos que manipulam bilhões" (LÊNIN, 2007, p. 103). Com efeito, “o imperialismo é o capitalismo que chegou na fase de desenvolvimento em que prepondera a dominação dos monopólios e do capital financeiro, em que a exportação de capitais adquiriu importância marcante [...]” (LÊNIN, 2007, p. 104).

Segundo Montoro (2014), é possível afirmar que a trajetória histórica do capitalismo pode ser caracterizada em dois grandes estágios: o ascendente e o imperialista. O primeiro estágio, capitalismo ascendente, foi marcado por um grande desenvolvimento das forças produtivas e intensa acumulação de capitais individuais, possibilitado pela ampliação da exploração da força de trabalho e pela crescente mecanização do processo produtivo. Já o segundo estágio, capitalismo imperialista, caracteriza-se por tensões frequentes nas forças produtivas e por dificuldade crescente de rentabilidade do capital, nesse caso, como alternativa a essa dificuldade, opera-se a destruição de forças produtivas²⁶.

Lênin (2007), ao estudar o desenvolvimento capitalista e identificar o surgimento do novo estágio, apontou cinco traços fundamentais do imperialismo:

- 1) a concentração da produção e do capital atingiu um grau tão alto de desenvolvimento que origina os monopólios, que passam a desempenhar um papel decisivo na vida econômica;
- 2) a fusão do capital bancário com o capital industrial leva ao surgimento, baseado nesse ‘capital financeiro’, da oligarquia financeira;
- 3) a exportação de capitais adquire uma importância cada vez maior em relação à exportação de mercadorias;
- 4) formam-se associações internacionais de capitalistas monopolistas, que partilham o mundo entre si; e,
- 5) é completada a partilha territorial do mundo entre as potências capitalistas mais importantes (LENIN, 2007, p. 104).

²⁶ Montoro (2014) alerta que o conceito de forças produtivas não pode ser reduzido a uma questão técnica, por isso, também não pode ser confundido com produtividade, pois se trata de uma categoria social. Somente assim é possível compreender porque os avanços técnicos não asseguram um desenvolvimento efetivo das forças produtivas e a melhora da condição de vida da maioria. Sobre a possível confusão em relação a esse entendimento de forças produtivas, este autor explica: “uma coisa é a formulação de forças produtivas do trabalho, associada estritamente a sua capacidade técnica de produção, de forma a-social e, portanto, relacionada exclusivamente com a produtividade. Outra coisa, bem diferente, é a categoria econômica e, portanto, social de forças produtivas, categoria que vai muito além de uma consideração puramente técnica. Certamente que as forças produtivas se baseiam na capacidade produtiva, que depende por sua vez das combinações que se podem estabelecer entre o trabalho vivo e os meios de produção disponíveis. Mas em nenhum caso essas combinações são alheias às ‘regras do jogo’ social (as relações de produção que abordamos abaixo), que determinam finalmente quais dessas possíveis combinações se levam efetivamente a cabo. Até ao ponto que a lógica própria de determinadas relações de produção pode levar à inutilização dessa capacidade (basta mencionar como exemplo o fenômeno do desemprego na atualidade, incompreensível a partir do senso comum, mas fácil de entender do ponto de vista da lógica das relações de produção dominantes, as capitalistas, posto que existe simplesmente por ausência de rentabilidade suficiente para que se verifique efetivamente a contradição desse trabalho ofertado). Quer dizer, as forças produtivas, em sua inter-relação com as relações de produção (graças as quais adquirem seu caráter social, histórico), não consistem na produtividade, mas no aproveitamento social das potencialidades que, hipoteticamente, pode trazer tal produtividade” (MONTORO, 2014, p. 60-61, tradução nossa). Além disso, as categorias forças produtivas e relações de produção “[...] não podem ser consideradas de forma isolada, porque não são independentes: o desenvolvimento das forças produtivas condiciona as relações de produção e estas, que portanto dependem daquelas, por sua vez também tem influência sobre as forças produtivas. Portanto, o vínculo entre ambas é dialético, dinâmico, está em evolução permanente, com tensionamentos e contradições” (MONTORO, 2014, p. 63, tradução nossa).

Nesse caso, merece destaque a referida fusão entre capital bancário e industrial, com predominância do primeiro, tendo em vista sua hegemonia nos dias atuais sobre as demais formas de capital, bem como a conseqüente formação de uma oligarquia financeira, ou recorrendo a um termo mais usual, o aparecimento dos rentistas, que predominantemente decidem os rumos do capitalismo.

Apesar de ser na produção que se cria riqueza, através do processo de trabalho, “[...] é a esfera financeira que comanda, cada vez mais, a repartição e a destinação social dessa riqueza [...]” (CHESNAIS, 1996, p. 15), caracterizando-se, assim, como uma forma “parasitária” do capital (HARVEY, 2016, p. 226), ou seja, um organismo que vive de outro, ou dele obtém o seu sustento.

[...] A esfera financeira alimenta-se da riqueza criada pelo investimento e pela mobilização de uma força de trabalho de múltiplos níveis de qualificação. Ela não cria nada por si própria. Representa a própria arena onde se joga um jogo de soma zero: o que alguém ganha, dentro do circuito fechado do sistema financeiro, outro perde. Quando a esfera financeira deixa de ser alimentada por fluxos substanciais, cuja origem encontra-se exclusivamente na esfera da produção [...], as tensões dentro do circuito fechado se intensificam, e com elas a aproximação de crises financeiras. Devido a isso, o sistema financeiro hipertrofiado tem uma sensibilidade extrema, quase patológica, às modificações de conjuntura, por mínimas que seja, pois é essa conjuntura que condiciona o volume de transações a partir do qual formam-se os lucros financeiros (CHESNAIS, 1996, p. 310).

A força alcançada pelo capital financeiro, em grande medida, contou com o impulso dado pelo processo de liberalização e desregulamentação das fronteiras e dos mercados, o que possibilitou uma maior mobilidade ao capital, ao mesmo tempo em que lhe ofereceu “uma liberdade de escolha quase total” (CHESNAIS, 1996, p. 211). Esse processo de liberalização e desregulamentação, bem como de privatizações e desmantelamento de conquistas sociais e democráticas foi caracterizado por Chesnais (1996) como sendo um movimento de mundialização do capital.

Sobre isso, é importante destacar que, como esclarece Montoro (2014), a mundialização do capital não deve ser confundida como um novo estágio do capitalismo. Mas, deve ser entendida como consequência da dificuldade de valorização do valor, decorrente da tendência decrescente da taxa de lucro, que por sua vez leva o capital a buscar formas especulativas e fictícias de sua valorização, ao mesmo tempo, a atacar direitos e

desvalorizar o valor da força de trabalho. Nesse sentido, a mundialização do capital é mais uma expressão da luta de classes na fase imperialista do capitalismo.

As dificuldades de valorização do capital, que ganham maior evidência nas crises, buscam ser resolvidas, pelas frações dominantes, com as famosas políticas de ajustes econômicos. Para isso, o imperialismo conta com a atuação das organizações transnacionais, sobretudo o FMI, que conduzem os processos necessários para que as referidas políticas se materializem, numa espécie de estratégia política global.

Deste modo, segundo Paulo Netto e Braz (2012, p. 237), “[...] além dos seus dispositivos próprios, o grande capital vem instrumentalizando diretamente a ação desses órgãos para implementar as estratégias que lhe são adequadas”, com influência tanto em Estados capitalistas mais poderosos, mas, principalmente, em Estados mais débeis, impondo-lhes desde orientações macroeconômicas até medidas de menor abrangência em diferentes áreas.

Com efeito, a política de ajustes do FMI se universaliza a partir da década de 1980. Sendo que no seu receituário, se destacam (a) as privatizações, defendidas com o mantra de maior eficiência das empresas privadas; (b) a desregulação dos mercados, incluindo várias outras medidas como liberalização de investimentos estrangeiros, redução de impostos, quebra das barreiras de importação, etc.; e a (c) garantia dos direitos de propriedade (MONTORO, 2014).

Notadamente, os ajustes fundomonetarista²⁷ são respostas oferecidas às crises anteriores, entretanto, são também, via de regra, as causas das crises posteriores, que por sua vez são ainda maiores. As medidas adotadas visam a recomposição das condições que permitam a valorização do capital, destravando os obstáculos para a sua rentabilidade, e a abertura de novos espaços para a acumulação privada. Contudo, os mesmos problemas são encontrados em futuro próximo. Por esse motivo, Montoro (2014) denomina esse processo de “saída à diante” (crise → ajuste → crise), o que no senso comum poderia ser chamado de “empurrar a crise com a barriga”, formando uma “bola de neve”. Tal situação revela o caráter

²⁷ Montoro (2014) defende que essas políticas não devem ser denominadas, como são usualmente, de neoliberais, pois geram confusões, tendo em vista a possibilidade de se passar a impressão que obedecem a questões teóricas ou ideológicas. Na verdade, os ajustes seguem questões políticas e práticas concretas, ligadas à necessidade de valorização do capital, por isso o termo mais adequado seria políticas de “ajuste permanente fundomonetarista”. Inclusive essas políticas podem e frequentemente contrariam o ideário neoliberal. Poderíamos citar como exemplo o socorro ofertado a bancos e financeiras, que a partir de um entendimento neoliberal, não poderia ser realizado. A rigor, deveria se esperar a falência da instituição ineficiente e sua consequente incorporação por outra mais eficiente, ou seja, uma resolução autônoma do mercado.

incorrigível do sistema capitalista que, estruturado na exploração, aumenta progressivamente as desigualdades e se caracteriza por contradições e crises crescentes.

As consequências imediatas dos ajustes são a destruição de forças produtivas, a regressão social e o questionamento da democracia. Além disso, no caso da América Latina, verifica-se o aprofundamento da subordinação dos seus países (neocolônias) - que passam a transferir ainda mais ao exterior a mais-valia extraída - e a intensificação da precária condição de vida da maior parte da população (MONTORO, 2014).

Com isso, a contradição entre os incalculáveis e relevantes avanços científicos e tecnológicos alcançados no último século e a decadência na condição de vida da maioria da população mundial, ou seja, a contradição entre as possibilidades e a realidade, fica cada vez mais manifesta e expõe a face regressiva do imperialismo. Ao mesmo tempo, segundo Harvey (2016), demonstra a impossibilidade do capital empregar as suas forças produtivas em favor do bem-estar comum, “em razão de seu comprometimento com as relações de classe vigente e seus mecanismos associados de reprodução, dominação e controle de classe [...]” (HARVEY, 2016, p. 93).

A distância crescente entre as possibilidades materiais, que apontam o aumento da produtividade, e as condições efetivas de vida da maioria da população mundial²⁸ ratifica a concepção de imperialismo como um estágio caracterizado pela sistemática destruição de forças produtivas, mormente do seu principal componente, a força de trabalho, como alternativa às dificuldades de rentabilidade do capital (MONTORO, 2014).

Harvey (2016), com outros termos, também defende que no estágio imperialista o capital opera como uma força de destruição criativa, observada na desindustrialização, nos desinvestimentos, nas especulações, na destruição da natureza, na desvalorização em massa de mercadorias, equipamentos e instalações produtivas, bem como de dinheiro e trabalho.

²⁸ Para demonstrar a progressiva deterioração da condição de vida da população em geral, podemos citar o progressivo aumento da taxa de desemprego, inclusive em economias desenvolvidas (Estados Unidos, França, Japão, Reino Unido e Alemanha, de uma média de 2,9% de 1971-1975, a uma média de 6,8% de 1980-2006), a proliferação de subempregos (temporários, intermitentes, informais, etc.), o desmantelamento de serviços públicos, a privatização de sistemas de previdência social (o caso do Chile é emblemático) e a redução dos salários (ao observar a participação dos salários na renda nacional, constata-se, entre as referidas nações, reduções - em 1980 representava 66,5%, em 2007 representava 58,3), fatores esses que, geralmente, são mais dramáticos em países subdesenvolvidos (MONTORO, 2014). Ainda poderíamos citar o aumento da desigualdade no mundo (OXFAM, 2017) e de formas modernas de escravidão - cerca de 35,8 milhões de pessoas em todo o mundo vivem em situação análoga à escravidão, no Brasil são aproximadamente 155 mil - só de 2013 a 2014 observou-se uma elevação de 20,3% de casos no mundo (CAMPOS, 2014).

Montoro (2014) destaca que em relação à destruição de forças produtivas, as guerras e sua cadeia produtiva, as privatizações e o desmantelamento dos direitos trabalhistas e dos empregos ocupam centralidade nesse processo.

Em relação às guerras, o referido autor lembra que o período imperialista é marcado por suas ocorrências sistemáticas, ligadas em sua maioria a interesses econômicos, resultando em grandes destruições econômicas para posterior reconstrução. Além do mais, do ponto de vista do mercado armamentista, para exemplificar,

Em 2011 o gasto militar mundial alcançou 1.738 bilhões de dólares, quer dizer, 2,5% do PIB mundial, o que supõe um gasto per capita de 249 dólares [...] **O impulso do gasto militar não pode se identificar com um indicador de forças produtivas, pelo contrário, visto que consiste numa forma clara de força destrutiva.** Por isso este gasto ilustra que inclusive um volume grande de produção (2,5% do produto nacional, 1/40 parte do total) representa um foco na destruição econômica (MONTORO, 2014, p. 457-458, negrito não original, tradução nossa).

No que se refere às privatizações, Chesnais (1996, p. 186) já apontava que “[...] é no movimento de transferência, para a esfera mercantil, de atividades que até então eram estritamente regulamentadas ou administradas pelo Estado, que o movimento de mundialização do capital encontra suas maiores oportunidades de investir”.

Na argumentação dominante, presente nos principais meios de comunicação, observa-se, por um lado, uma desmoralização do Estado alicerçada numa suposta ineficiência, por outro, uma fetichização do mercado enquanto regulador que concorre para a qualidade e eficiência, o que justificaria as privatizações.

Contudo, o capital busca a privatização de empresas ou setores que já são rentáveis, com isso a promessa de eficiência, que nesse caso está sempre vinculada a rentabilidade, quase sempre, se confirma (geralmente associada à redução de salários, da qualidade etc.). Como consequência, constata-se que as privatizações promovem destruição econômica direta (liquidação de segmentos não rentáveis e dos empregos correspondentes), alterações nas orientações das atividades (agora guiada fundamentalmente pela rentabilidade), perda de controle da atividade (não só do ponto de vista do poder público, mas do próprio capital nacional, tendo em vista a entrada e poder do capital estrangeiro), além disso, frequentemente, escondem operações puramente especulativas (em alguns casos apenas para liquidar com a atividade em questão) (MONTORO, 2014).

Soma-se às consequências já apontadas a desvalorização da força de trabalho, conforme ressaltado por Montoro (2014):

As privatizações não são simplesmente um fato jurídico, consiste na mudança de propriedade ou de gestão das empresas ou serviços anteriormente públicos que passam a ser privados. A mudança de titularidade da propriedade (ou da gestão) é só uma forma que toma um processo social, com dimensões econômicas e políticas muito importantes, que **busca abrir novos espaços de rentabilidade para a acumulação privada, assim como desvalorizar a força de trabalho** através da redução indireta do salário [...] (MONTORO, 2014, p. 389, negrito não original, tradução nossa).

Como a acumulação exige o aumento da taxa de mais-valia, recorre-se à redução dos salários de maneira direta ou indireta, constituindo, assim, numa “destruição direta do principal componente das forças produtivas, porque toda redução salarial supõe uma destruição de forças produtivas [...]” (MONTORO, 2014, p. 403, tradução nossa).

Outra via para sanar a contradição entre produção e realização é subtrair dos trabalhadores qualquer participação no excedente que adquiriram para si, cobrando preços exorbitantes ou impondo alugueis, taxas e encargos às classes trabalhadoras para diminuir significativamente sua renda e seu padrão de vida discricionários. Isso também pode ocorrer pela manipulação da renda social, de modo que os ganhos obtidos com aposentadoria, assistência médica, educação e serviços básicos podem ser reduzidos como parte de um programa político de acumulação por espoliação. **É isso que pretende o atual apelo generalizado a uma política de austeridade do Estado** (HARVEY, 2016, p. 85, negrito não original).

A redução do valor da força de trabalho, como mencionado, pode ocorrer de maneira direta, reduzindo a remuneração - mesmo quando atinge apenas alguns grupos, promove pressão, tipo efeito cascata, na remuneração de outras categorias, o subemprego, através de medidas desreguladoras, como o fim das negociações coletivas, contratos em tempo parcial, etc., e de modo indireto, através de privatizações de serviços públicos, implicando em novas e maiores tarifas, por exemplo em educação, saúde, água, esgoto, energia elétrica, etc. (MONTORO, 2014).

[...] A segunda forma que adota a destruição econômica é o não aproveitamento de trabalho vivo disponível, devido a extensão de distintas formas de desemprego. Não somente daqueles que não têm nenhum trabalho, mas também àqueles que involuntariamente trabalham em regime de tempo parcial ou somente em certos períodos, quer dizer, o subemprego.

Da mesma forma **assume um elemento de destruição econômica a desqualificação e precarização do trabalho, que implica a subutilização de sua formação e competências, de seu valor de uso** (MONTORO, 2014, p. 446, negrito não original, tradução nossa).

Tanto as privatizações quanto os ataques diretos às regulamentações e proteções da força de trabalho, ou seja, formas acentuadas de espoliação, são aplicadas sob o disfarce de políticas de austeridade, que encontram nos ajustes econômicos a principal via para sua consecução.

Nesse sentido, o imperialismo, declaradamente, busca impor uma desregulamentação universal e total²⁹, uma flexibilização ilimitada, que vai muito além do mercado de trabalho, garantindo, portanto, uma liberdade plena em escala mundial para o capital, de modo que tanto as mercadorias quanto os capitais não sejam limitados por quaisquer tipos de dispositivos (PAULO NETTO; BRAZ, 2012). Isso se justifica porque os trabalhadores conquistaram regulamentações não só no mercado de trabalho - como o descanso semanal, o limite de carga horária, o auxílio-doença, o salário mínimo, dentre outros, mas também em outros mercados, como o de alimentos (normas de ingredientes, conservação, limites para uso de agrotóxicos, etc.), o de saúde-doença (obrigações de cobertura, uso de protocolos, etc.), o educacional (carga horária, conteúdo, critérios para contratação de professores - formação por exemplo, etc.) que, em última instância oferecem garantias aos trabalhadores, mas, por outro lado, impõem limites à produção e comercialização de diferentes mercadorias. Deste modo, as desregulamentações dos mercados visam derrubar barreiras que dificultam a valorização e rentabilidade dos capitais (MONTORO, 2014).

Nesse contexto de reformas e de conseqüente regressão social, a educação, que também é alvo de destruição, segundo Montoro (2014), chama o interesse do capital especialmente por dois aspectos:

por um lado, para dismantelar a educação pública, que consiste num componente do salário indireto. **Por outro lado, para abrir ou ampliar a possibilidade de espaço de rentabilidade para o capital** (quer dizer, para valorizá-lo), em um contexto em que este necessita de espaços rápidos para se realizar investimentos rentáveis. **O resultado é que se nega o direito à educação**, configurando esta como um negócio a mais e, portanto, [...] uma educação de segunda [...] (MONTORO, 2014, p. 463, negrito não original, tradução nossa).

²⁹ Cabe aqui destacar que apesar deste objetivo declarado e em partes implementado, frações dominantes do imperialismo, especialmente o estadunidense, na prática, operam no sentido de manter barreiras que protejam os seus mercados e interesses (PAULO NETTO; BRAZ, 2012).

Como constatado, o caráter incontrolável do capital não polpa nada nem ninguém. No curso de seu desenvolvimento (reprodução ampliada) recorre a diferentes estratégias ou meios, visando romper as barreiras que dificultam o seu fluxo, mesmo que para isso seja necessário impor condições regressivas à maioria da população, instalando um estado de crises recorrentes, quase que permanentes.

Harvey (2016), na obra *17 Contradições e o fim do capitalismo*, ao analisar as contradições do capital, especialmente aquelas responsáveis pelas crises recentes, sinaliza que os resultados sugerem que não há saída visível dentro do capitalismo “sem a destruição da vida e da subsistência de milhões de pessoas no mundo todo” (p. 21). Com efeito, algumas contradições, denominadas pelo autor de contradições perigosas, colocam em risco não só a vida dos trabalhadores, mas o próprio futuro do capital, por impor limites para a sua reprodução ampliada. São os casos das contradições decorrentes do (1) crescimento exponencial infinito, pois visa ao lucro exponencialmente; da (2) relação do capital com a natureza, que a destrói de maneira acelerada; da (3) revolta da natureza humana, acometida por uma alienação universal, além da progressiva concentração de renda, acompanhada de brutal desigualdade.

Na resolução dessas contradições, o imperialismo investe na disseminação de um ideário que justifique suas ações, mas se necessário se vale de ações coercitivas/repressivas ou expedientes antidemocráticos, como o observado em diferentes países, dentre eles o Brasil³⁰.

A crise político-econômica vivenciada em nosso país (que será analisada no quarto capítulo), que culminou na deposição da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), eleita democraticamente com importante apoio de setores populares, tem sua raiz nas contradições do imperialismo. Não por acaso, após o afastamento da presidenta Dilma Rousseff, o receituário fundomonetarista foi seguido a rigor. Um conjunto de reformas vem sendo implementadas desde então.

No caso da educação, como tentaremos explicitar no decorrer deste trabalho, as orientações das instituições auxiliares do imperialismo (FMI, BM, Unesco, etc.) nortearam as reformas, atendendo aos interesses do capital e dando um melhor alinhamento da educação brasileira ao movimento de mundialização do capital e da educação.

³⁰ Montoro (2014) ressalta que o imperialismo é incompatível com as conquistas democráticas, o que explica seu intenso movimento para revogá-las, através de reformas, ou cassá-las, via golpes. Sua explicação está sustentada na análise de alguns casos, com destaque para as situações do Haiti e do Chile, as quais somamos o caso brasileiro recente.

Em síntese, nesse tópico, intentamos demonstrar que o imperialismo, para reconquistar ou melhorar a rentabilidade do capital, recorre sistematicamente (i) à destruição de forças produtivas, em especial a destruição da força de trabalho, desvalorizando-a e piorando sua condição de trabalho; (ii) à liquidação de segmentos de atividades não rentáveis em empresas públicas, privatizando diretamente ou incorporando critérios da gestão empresarial, deteriorando sua qualidade, ou operando a destruição de empregos; (iii) à redução indiretamente os salários, através do desmantelamento total ou parcial de serviços públicos; (iv) aos cortes no orçamento público de verbas destinadas ao desenvolvimento científico e tecnológico, bem como impondo nova orientação nas investigações (orientadas para a rentabilidade); (v) à deterioração na infraestrutura por carência de investimentos; (vi) ao mal uso e à superexploração dos recursos naturais; (vii) ao deslocamento de capitais, cada vez maiores, para atividades puramente especulativas, o que impõe mais pressão sobre a rentabilidade; e (viii) ao aumento dos gastos nas atividades militares (MONTORO, 2014).

Nos próximos tópicos deste capítulo, discutiremos os principais elementos da plataforma do capital para a educação, com destaque para as orientações do BM e da Unesco, e a forma como ele vem atuando para a sua implementação, com vistas a universalização. Também discutiremos como o empresariado brasileiro vem se organizando e atuando na consecução de reformas no âmbito da educação.

2.2 UMA/A EDUCAÇÃO PARA O CAPITAL

O esgotamento do modelo fordista-taylorista de produção, a desmontagem do consenso keynesiano e a crise enfrentada pelo capitalismo na década de 1970 são alguns dos determinantes que impulsionaram a reestruturação dos processos produtivos da sociedade capitalista, no último quarto do século XX, que passaram a se estruturar sob nova base tecnológica, a microeletrônica, e adotar novos métodos de racionalização do trabalho e da produção, substituindo a produção em série pela flexibilização da produção. Verificou-se também a incorporação crescente e intensa da ciência e da tecnologia nas diversas fases de realização do capital, conferindo à ciência e à tecnologia importância cada vez maior enquanto forças produtivas. Esse novo modelo de acumulação ficou conhecido como acumulação flexível.

De modo geral, essas transformações visavam, em última instância, superar os entraves para a reprodução ampliada do capital. A nova configuração do capitalismo demandava mecanismos renovados de comando de seu desempenho e regulação, assim como a integração internacional dos mercados e do setor financeiro. Para a formação de um novo mercado mundial integrado, seriam necessárias a liberação e a desregulamentação das barreiras que impediam a liberdade de movimentos das empresas, possibilitando que “[...] todos os campos da vida social, sem exceção, sejam submetidos à valorização do capital privado [...]”, no sentido de se promover a mundialização do capital (CHESNAIS, 1996, p. 25).

A expressão “mundialização do capital” é a que corresponde mais exatamente à substância do termo inglês “globalização”, que traduz a capacidade estratégica de todo grande grupo oligopolista, voltado para a produção manufatureira ou para as principais atividades de serviços, de adotar, por conta própria, um enfoque e conduta “globais”. O mesmo vale na esfera financeira, para as chamadas operações de arbitragem [...] (CHESNAIS, 1996, p. 17).

Uma nova ordem econômica e política emerge desse processo, onde se vê o fortalecimento político e financeiro das corporações capitalistas transnacionais e, concomitantemente, o enfraquecimento político dos Estados nações. Ao mesmo tempo, no campo das ideias, o neoliberalismo se apresenta como orientação ideológica, com vista a hegemonia, para justificar as mudanças em curso. Nesse caso, conforme já apontamos³¹, cabe destacar que essas mudanças são materialmente determinadas pelo movimento do capital, seguem questões políticas e práticas concretas, ligadas à necessidade de valorização do capital. Por isso nossa preferência por usar, para se referir a esse movimento, sempre que possível, os termos “política fundomonetarista”, visto que as reformas realizadas em vários momentos entram em conflito com o ideário neoliberal, além de passar a falsa impressão que obedecem a uma orientação estritamente teórica-ideológica (quando se opta por designá-las de políticas neoliberais). Entretanto, não quer dizer que esse ideário não exerça função importante nesse processo de mudança no modelo de acumulação, de mundialização do capital e de ofensiva do imperialismo, seja justificando ou convencendo sujeitos sobre a pertinência dessas políticas.

Inclusive, nas últimas décadas, apoiando-se no ideário neoliberal, observou-se a implementação ampla da política de ajustes fundomonetarista, que vem concorrendo para uma

³¹ Ver nota 27.

maior subordinação dos Estados nações, principalmente os subdesenvolvidos, conforme demonstra Melo (2004).

As duas últimas décadas do século XX foram de fortalecimento do processo de mundialização do capital, numa nova divisão internacional do trabalho, obrigando os países devedores a se submeter a políticas de ajustes econômicos e reformas estruturais e institucionais, sob pena de uma exclusão mais rápida do sistema (MELO, 2004, p. 80).

Simultaneamente a esse processo de reestruturação das forças produtivas, iniciado nos países desenvolvidos, estoura na América Latina, nos anos finais da década de 1970 e início da década de 1980, a chamada crise da dívida, caracterizada pela dificuldade dos países rolares suas dívidas. Essa insolvência foi provocada, principalmente, pelo vertiginoso aumento das taxas de juros. Como saída da crise da dívida, os organismos transnacionais, nomeadamente, o BM e o FMI, oferecem a esses países empréstimos, mas com condicionalidades alinhadas com as demandas da nova ordem econômica, tais como: desestatização e privatização; desregulamentação institucional, política e econômica; desregulamentação das relações de trabalho; desregulamentação e abertura dos sistemas financeiros nacionais (MELO, 2004).

Na realidade, o que se viu foi a implantação de uma agenda de reformas para a América Latina³², sob a condução destacada do FMI e do BM, com a política de “ajustes, por meio de reformas, para o crescimento”.

Os ajustes econômicos são apresentados como necessários e inevitáveis, única saída para as crises instaladas, mesmo que seus impactos sociais, como o desemprego, a redução de verbas para a saúde e educação, e a depreciação dos salários, sejam extremamente negativos e causem certa convulsão social em alguns casos. Por outro lado, contra argumenta-se que apesar dos ajustes causarem "temporariamente" efeitos amargos (para usar um termo recorrente), ele será, ao mesmo tempo que causa, a solução para os problemas.

³² Segundo Melo (2004, p. 113), essa agenda de reformas contava com estratégias de desenvolvimento baseadas em alguns pontos: “a) orientação dos mercados para o exterior, reduzindo barreiras tarifárias, restrições, proteções e salvaguardas, visando à promoção de exportações e uma substituição de importações mais eficiente – processo onde multinacionalização e valorizadas, tanto pela experiência em comércio internacional que estas empresas trariam, quanto pela experiência em lutar contra medidas protecionistas em seus próprios países; b) a geração de níveis maiores de poupança, com o incentivo aos investimentos privados e a diminuição do déficit orçamentário público; c) e uma verdadeira e eficiente reforma do estado na ‘vida econômica’ latino-americana, em suas funções fundamentais de regulador, produtor e fornecedor de serviços (embora se argumente que este deveria manter, na questão do fornecimento de serviços, uma estratégia de atendimento básico voltada para a melhoria das condições de vida dos mais pobres), pois ao reduzir as funções de regulação e de produção, estar-se-ia estimulando esta terceira função de prestação de serviços aos pobres”.

O BM e o FMI vêm, pelo menos nas três/quatro últimas décadas, atuando de maneira decisiva no sentido de implementar reformas estruturais condizentes com as diretrizes apontadas por esses organismos, nos países periféricos, o que, por sua vez, obtiveram resultados tanto do ponto de vista econômico, quanto do ponto de vista social, questionáveis. Viu-se o aprofundando a desigualdade, aumentando a pobreza e provocando repulsa social a essas políticas. Segundo Leher (1999, p. 19), esse "[...] é um fato que já não suscita tantas controvérsias, posto que as contradições da crise estrutural do capitalismo já não permitem atuações discretas [...]".

As resistências aos ajustes e às reformas e as tensões sociais que se acirraram, provocadas por essas medidas, motivaram o FMI e o BM a recomendarem aos países periféricos políticas sociais compensatórias, visando, sobretudo, a redução da pobreza. Nesse caso a educação passa ser vista como um elemento de combate à pobreza e à desigualdade, na medida em que oferece incremento individual de capital humano.

Segundo Leher (1999), a educação passa a ocupar, a partir da década de 1970, cada vez mais, espaço prioritário nas ações apoiadas ou desenvolvidas pelo Banco Mundial, ganhando centralidade no discurso desta instituição na década de 1990. Esta estratégia ocorre justamente no momento em que as ações diretas dos Estados Unidos em diferentes países recebiam duras críticas, provocando mudanças na orientação tática do Departamento de Estado estadunidense, que passou a investir em intervenções indiretas, especialmente através de organismos multilaterais.

Nesse processo é possível identificar um projeto de sociedade e de educação do capital, desde os anos de 1970, que vem se consolidando como hegemônico, em várias localidades, dentre as quais o Brasil, com vistas a universalização. Esse projeto integra o processo de mundialização do capital, que objetiva renovar os meios necessários para a valorização do capital, modificando nossas vidas e interferindo nos rumos das políticas públicas educacionais. Nesse movimento, sujeitos coletivos (BM, FMI, Unesco) vem exercendo função destacada como condutores desses processos, seja através do convencimento ou impondo, via condicionalidades, essas políticas (MELO, 2004).

No caso brasileiro, durante a década de 1990, ocorreu significativa reforma/reestruturação do Estado, alinhada com as diretrizes e orientações do BM e FMI, e instituição de novas diretrizes legais e orientações para a educação.

De um lado, as mudanças nas forças produtivas e nas relações de produção passaram a demandar a formação de um novo trabalhador, de outro, cresce e cresce a pressão para que os sistemas educacionais públicos adotem formas mais eficazes e eficientes de gestão, importando o “*Know how*”³³ desenvolvido na gestão empresarial, não só do setor educacional, mas de toda a iniciativa privada.

Nesse sentido, as reformas educacionais conduzidas sob orientação do BM e FMI apresentavam/apresentam duas dimensões que se articulam e se completam, uma relacionada à gestão, que se fundamenta na meritocracia e na responsabilização vertical – via avaliação, principalmente -, a segunda, de caráter pedagógico, visa disseminar um ideário educacional e pedagógico com linhas orientadoras para a educação mundial, que está sintetizado no “Relatório Jacques Delors”³⁴, publicado pela Unesco em 1996.

Redefine-se, portanto, o papel tanto do Estado como das escolas. Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação. Eis por que a nova LDB enfeixou no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis [...] Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade (SAVIANI, 2011, p. 439).

Essa proposta busca imprimir uma concepção de formação orientada pela e para a produtividade. Pela produtividade em função do princípio produtividade estar com mais presença e força na organização escolar, para produtividade por buscar desenvolver as competências que possam promover ganhos de produtividade. Pois, o mercado “[...] requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente a produtividade” (SAVIANI, 2011, p. 429).

³³ Expressão em inglês geralmente utilizada na língua portuguesa para se referir a conhecimento acumulado sobre um assunto ou setor, um saber como fazer que indique expertise em determinada área.

³⁴ O Relatório Jacques Delors é a forma como o livro “Educação: um tesouro a descobrir” (DELORS, 1998) ficou conhecido. Essa obra consiste em um relatório sobre educação para o século XXI produzido por uma comissão internacional, que contou com a participação de quinze autores, sob a presidência de Jacques Delors. Nela são apresentados os pilares que deveriam orientar a educação do século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Se no início tanto a política econômica quanto a política educacional defendidas por esses sujeitos coletivos foram implementadas nos diferentes países por imposição ou como condição para o recebimento de empréstimos, posteriormente as mesmas passaram a ser incorporadas e assumidas pelos diferentes governos, dispensando a coerção para sua execução. Isso não quer dizer que os organismos transnacionais perderam importância no que se refere à condução desses processos, visto que continuam a produzir documentos orientadores e a cooperarem técnica e financeiramente no planejamento, execução e avaliação das políticas educacionais pelo mundo.

No caso do Brasil, por exemplo, a Unesco informa, em seu site³⁵, que vem contribuindo com a formulação de referenciais para subsidiar a revisão de propostas curriculares, de políticas e programas relacionadas à carreira docente, e vem cooperando na elaboração de diretrizes e instrumentos para execução e implementação de metas, assim como participando da elaboração de planos de ações e diagnósticos da situação da educação dos municípios.

Como estratégia para manutenção da hegemonia, esses sujeitos coletivos passaram a intensificar suas atuações através de ampla e complexa rede, que envolve organizações transnacionais, bancos, empresas e fundações, organizações não governamentais, parlamentares, governos e celebridades, e que se estabelece por diversos meios (parcerias, cooperações, apoios, etc) e se ligam por diferentes formas.

No Brasil, formam-se organizações com função análoga a exercida por esses sujeitos coletivos no que se refere à indução, planejamento e execução de políticas educacionais, organizando redes locais que se integram à rede internacional. A organização mais evidente é a Todos Pela Educação (TPE)³⁶.

Cabe destacar que esses organismos, geralmente, se apresentam como representantes de todos, defensores do bem comum, como instituições apartidárias e plurais, sem filiações ideológicas, com representantes dos mais diferentes setores da sociedade, e têm como missão atuar pela educação de qualidade para todos. Inclusive seus nomes ou programas buscam passar uma mensagem nessa perspectiva, como são os casos das organizações “Todos pela Educação” e “Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)”, e dos projetos/propostas “Educação Para Todos” (Unesco) e “Aprendizagem Para Todos” (BM).

³⁵ Endereço do referido sítio: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil>. Acesso em 10 de dezembro de 2016.

³⁶ Abordaremos as questões do surgimento e da atuação política do TPE no tópico 2.5.

Nesse movimento, verifica-se a tentativa de escamotear a luta de classes e a disputa de projetos de formação dos filhos da classe trabalhadora, ao mesmo tempo que divulgam e imprimem as orientações educacionais que convêm ao capital (LEHER, 1999).

Nos próximos tópicos deste capítulo, visando compreender e explicitar melhor esse processo, examinaremos justamente documentos educacionais do BM e da Unesco, bem como as ações empreendidas pelo empresariado brasileiro no sentido de implementar os principais elementos dessa política educacional.

2.3 A EDUCAÇÃO NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO (CAPITALISTA): PROPOSTAS, ESTRATÉGIAS E METAS DO BANCO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO (2011-2020)

O grupo Banco Mundial publicou em 2011 o documento intitulado “Aprendizagem para Todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento”, com duas versões, uma completa, contendo 112 páginas – publicação em língua inglesa, e outra na forma de um resumo executivo, contendo 16 páginas – publicação também em língua portuguesa, onde apresenta seu programa e as metas para a educação para o longo desta década.

No prefácio desses documentos, encontra-se uma breve análise sobre os problemas e dificuldades para a educação nos países subdesenvolvidos, as transformações ocorridas na sociedade nos últimos anos, bem como os desafios impostos para esse novo período (2011-2020).

O Banco Mundial considera que a introdução de novas tecnologias e frequentes mudanças na produção e na sociedade demandam cada vez mais sujeitos capazes de se adaptarem a situações não rotineiras. Deste modo, afirma que sujeitos com maior nível de educação têm se adaptado mais rápido a essas alterações e adquirido as novas capacidades demandadas pela economia.

Ainda na análise de conjuntura, expõe que o crescimento da produção de alguns países de renda média, como são os casos da China, da Índia e do Brasil, incentivou outros países a buscarem na capacitação da força de trabalho o aumento na produtividade. Além disso, aponta que os avanços tecnológicos estão provocando mudanças nos perfis e nas qualificações

profissionais, além de se constituírem como instrumentos para oferecer aprendizagens aceleradas.

O documento salienta que as taxas de matrículas aumentaram, mesmo nos países mais pobres. Contudo, para muitos alunos, mais escolaridade não resultou em mais conhecimento e habilidades, produzindo resultados decepcionantes. “Os jovens estão saindo da escola e entrando no mercado de trabalho sem os conhecimentos, habilidades ou competências necessárias para se adaptar à competitividade e a uma economia cada vez mais globalizada [...]” (WORLD BANK, 2011, p. 17, tradução nossa).

A equipe que sistematizou esses documentos compreende que a pouca aprendizagem tem como consequência elevados índices de desemprego, como podemos constatar a seguir.

[...] Os níveis implacavelmente elevados de desemprego, especialmente entre os jovens, ressaltaram a incapacidade dos sistemas de educação para formar jovens com as competências corretas para o mercado de trabalho e incentivaram os apelos de mais oportunidades e responsabilidades (BANCO MUNDIAL, 2011, p. IV).

O Banco Mundial ainda apresenta dados de diferentes países com baixos desempenhos nos testes internacionais, inferindo que esse quadro confirma a dificuldade dos atuais sistemas de educação em avançar nas aprendizagens dos jovens, sugerindo que os sistemas de educação não acompanharam as mudanças ocorridas na economia, na produção e em relação às novas tecnologias, as quais estão redefinindo os desafios para todas as nações. Com efeito, **os sistemas devem se adaptar a essas mudanças** para produzir mão de obra com novas qualificações (WORLD BANK, 2011, p. 20).

Segundo o Banco Mundial, esse fato requer atenção e exige a adoção de propostas inovadoras. Nesse sentido, a nova plataforma do grupo visa apresentar as estratégias para superar esse problema e garantir a "aprendizagem para todos".

A partir da identificação desta problemática (a não aprendizagem), decidiu-se por alterar a meta principal do programa de educação da instituição. Se o programa anterior do Banco Mundial para a educação tinha como centralidade “A educação de qualidade para todos” (2000), investindo na ampliação do acesso, o atual elegeu a aprendizagem como prioridade. A opção por privilegiar, nessa década, a aprendizagem se justifica:

[...] por uma simples razão: o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não do número de anos que passaram sentados numa sala de aula. No nível pessoal, embora um diploma possa abrir as portas para um emprego, são as competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades [...] (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3).

Em sua posição, de modo implícito, o Banco Mundial transfere aos sujeitos a culpa pela pobreza, por não terem a posse de conhecimento. Vê-se uma inversão de fatores. Cabe destacar que não encontramos nesse programa uma análise radical da produção da pobreza, apenas afirmações que correlacionam níveis de educação e pobreza.

Ainda sobre os elementos que justificam essa proposta, o Banco Mundial afirma que:

É por isto que a nossa Estratégia para o Sector da Educação 2020 estabelece o objetivo de alcançar a Aprendizagem para Todos. Aprendizagem para Todos significa a garantia de que todas as crianças e jovens - não apenas os mais privilegiados ou os mais inteligentes - possam não só ir a escola, mas também adquiram o conhecimento e as habilidades de que necessitam para terem vidas saudáveis, produtivas e obterem um emprego significativo. Os três pilares da estratégia são: Investir antecipadamente. Investir de forma inteligente. Investir para todos (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 4)³⁷.

Argumenta-se ainda que a educação melhora a qualidade da vida das pessoas, contribui para a prosperidade econômica, reduz a pobreza e a privação. Os países com baixos níveis de educação continuam num quadro de estagnação tecnológica e baixo crescimento. Por outro lado, a intervenção pública para promover a educação cria oportunidades de crescimento, produtividade, emprego e redução da pobreza. Investir na educação é um item chave na agenda do mundo para se recuperar das crises, tal como discutido nas diretrizes do banco pós-crise de 2008 (“New World, New World Bank Group: Post-Crisis Directions”) (WORLD BANK, 2011, p. 14).

A educação é encarada como um possível recurso potencializador da produção, capaz de promover desenvolvimento econômico e social. É vista como um “investimento estratégico” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1), que dará retorno em termos de produtividade.

A expansão e a melhoria da educação são fundamentais para a adaptação à mudança e para o enfrentamento destes desafios. Em suma, os investimentos

³⁷ Este documento foi publicado com o idioma português utilizado/falado em Portugal. Optamos por não realizar alterações, por isso algumas palavras estarão com grafias diferentes das usadas aqui no Brasil.

em educação de qualidade produzem crescimento económico e desenvolvimento mais rápidos e sustentáveis [...] (BANCO MUNDIAL, 2011, p. II).

Apesar do Banco Mundial apresentar novas metas e estratégias, evidencia-se que seu programa ainda é concebido sob as bases da teoria do capital humano. Em suas explicações, tenta aliar as necessidades de aprendizagem ao processo produtivo e às mudanças do mercado de trabalho. Busca responder à pergunta implícita do programa: Como a educação pode contribuir na produção/produktividade?

Ao analisar a teoria do capital humano para a educação, Frigotto (2015) apresenta a seguinte crítica às categorias centrais desse referencial:

O resultado é que a noção de capital humano sedimenta um reducionismo da concepção de ser humano a uma mercadoria; de trabalho, ao confundir a atividade vital que produz e reproduz o ser humano e que é pressuposto das demais atividades humanas, à venda da força de trabalho humana (emprego); de sociedade, ao tomá-la como um contínuo dos mais pobres aos mais ricos, ignorando a estrutura desigual e antagônica das classes sociais; de classe social, tomando-a por fatores isolados e independentes na compreensão da sociedade e, finalmente, de educação, de um direito social e subjetivo a uma concepção mercantil de formação humana (FRIGOTTO, 2015, p. 217).

Esse ideário prega que, ao sujeito, cabe investir em seu capital (humano), para disputar um espaço no mercado de trabalho, que está cada vez mais “disputado e exigente”, absorvendo apenas os “melhores”, ou seja, aqueles que aproveitaram as oportunidades e melhor se qualificaram; os demais, que não estão integrados ao mercado de trabalho, devem buscar meios de ampliar o próprio capital, para competirem em outro “patamar”. Assim, transfere-se a responsabilidade e a culpa ao sujeito, que tendencialmente incorpora esse discurso claramente excludente e de teor conformista.

Já do ponto de vista das estratégias para enfrentar os problemas no campo da educação e impulsionar o desenvolvimento dos países subdesenvolvidos, o Banco Mundial indica (a) a necessidade de reformas nos sistemas educacionais, (b) que estarão articuladas e sustentadas por um ideário político-pedagógico, desenvolvido de modo a ter um caráter universal.

Por isso “[...] irá concentrar-se em apoiar reformas dos sistemas educacionais” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5). Essa necessidade é reforçada em vários momentos do programa. Por vezes, a meta (a aprendizagem para todos) e a estratégia (a reforma dos

sistemas) se confundem, de tal modo que as reformas aparentam ser a principal meta da instituição.

[...] A nova estratégia do Banco para 10 anos, procura alcançar este objectivo alargado de “Aprendizagem para Todos”, promovendo reformas nos sistemas de educação dos países e criando uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar estas reformas (BANCO MUNDIAL, 2011, p.1).

Para alcançar a aprendizagem para todos, o Grupo Banco Mundial canalizará os seus esforços para a educação em duas vias estratégicas: reformar os sistemas de educação no nível dos países e construir uma base de conhecimento de alta qualidade para reformas educacionais no nível global (BANCO MUNDIAL, 2011, p.5)

O Banco Mundial destaca que tem apoiado os avanços na educação também com ideias, e tem “efetuado substanciais contributos para o desenvolvimento da educação em todo o mundo, ao longo dos últimos 49 anos” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1). Por isso se propõe a produzir conhecimentos atuais e de “alta qualidade”, os quais anunciados como (supostamente) neutros, técnicos e eficientes, para enfrentar os problemas próprios da contemporaneidade. De modo geral, suas contribuições são oferecidas através da “[...] [1] produção e intercâmbio de conhecimentos, juntamente com o debate político; [2] apoio financeiro e técnico aos países clientes; e [3] parcerias” (agências da ONU, comunidades de doadores, setor privado, sociedade civil, organizações) (WORLD BANK, 2011, p. 60, tradução nossa).

[...] **o Banco trabalha com o setor privado, incluindo empresas, instituições técnicas locais e globais, doadores privados (como filantropia, fundações e redes de negócios) e grupos da sociedade civil** [...] Em muitos casos, as entidades do **setor privado contribuem diretamente como prestadores de serviços educativos a diferentes níveis, enquanto noutros se associam com os governos na prestação de serviços ou reforma do sistema educativo**. A contribuição do setor privado inclui também a expertise produzida sobre a educação (WORLD BANK, 2011, p. 72, negrito não original, tradução nossa).

O Banco Mundial elege 5 áreas-chaves, as quais os (renovados) sistemas de educação devem atuar prioritariamente: trabalhar com/atender os/aos jovens em situações frágeis; envolver o setor privado na educação; promover a igualdade de gênero; ligar os sistemas educativos aos mercados de trabalho.

Em contrapartida, o banco decreta a falência e a incapacidade dos atuais sistemas educacionais de formarem o novo jovem, o novo trabalhador que o mercado de trabalho exige, com as novas competências da contemporaneidade.

Os níveis implacavelmente elevados de desemprego, especialmente entre os jovens, ressaltaram a **incapacidade dos sistemas de educação para formar jovens com as competências corretas para o mercado de trabalho** e incentivaram os apelos de mais oportunidades e responsabilidades (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 4, grifos não originais).

Verifica-se que o Banco Mundial investe no discurso de esgotamento dos atuais sistemas públicos de educação, defendendo mudanças em suas concepções e estruturação. Apresenta os parâmetros para a reestruturação e atua politicamente para que as reformas aconteçam. Também estimula esse processo quando oferece financiamento a projetos de países que adotem a agenda do banco ou se comprometam a implantá-la. Aliado a isso, desenvolve conhecimento para subsidiar as políticas públicas de educação e o trabalho pedagógico dos professores.

Vale a pena pontuar que, apesar da adoção crescente e voluntária do ideário produzido pelo Banco Mundial, a estratégia da condicionalidade não foi descartada:

Numa perspectiva operacional, o Banco Mundial concentrará cada vez mais a sua ajuda financeira e técnica em reformas do sistema que promovam os resultados da aprendizagem. Para esse efeito, o Banco irá concentrar-se em ajudar os países parceiros a consolidar a capacidade nacional para reger e gerir sistemas educacionais, implementar padrões de qualidade e equidade, medir o sistema de desempenho com relação aos objectivos nacionais para a educação e apoiar a definição de políticas e inovação com base comprovada. Ainda que esta agenda pareça muito exigente, a abordagem não exige que se reformem todas as áreas da política ao mesmo tempo [...] (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 6).

Nessa plataforma, a educação é concebida como um serviço a ser ofertado/vendido à/aos população/clientes. Por isso, a iniciativa privada deveria cooperar com o poder público ou assumir funções, considerando que a mesma reúne experiência e êxito na prestação de serviços em geral, incluindo os educacionais. Quando isso não for possível, sugere-se que o sistema público, pelo menos, incorpore os conhecimentos pedagógicos e de gestão da iniciativa privada.

O Banco Mundial se coloca à disposição para ajudar a alterar as estruturas normativas (leis), visando ampliar as possibilidades de parcerias entre o setor público e privado nos

sistemas educacionais, num processo de desregulamentação, liberalização e privatização, bastante parecido aos propostos para outros setores.

[...] No âmbito do Grupo Banco Mundial, o Banco Mundial e a IFC [Sociedade Financeira Internacional] trabalharão em conjunto para aumentar o conhecimento sobre o papel do setor privado na educação e **ajudar os países a criar ambientes de política e estruturas normativas** que alinhem os esforços do sector privado por meio de *parcerias estratégicas* nos níveis tanto internacional como dos países, a fim de melhorar os sistemas educacionais. Mantém o seu compromisso com o apoio e reforço com a parceria global Iniciativa de Ação Rápida – Educação para Todos (EFA) [...] (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 9, negrito não original).

Com o mote do trabalho para o bem comum, envolvendo todos, para atingir as metas e alcançar o objetivo de aprendizagem para todos, seria necessário promover as mudanças que concorressem para esses fins, inclusive do ponto de vista legal. Ao mesmo tempo, mobilizar aqueles que estejam interessados em contribuir e os que reúnem experiências e conhecimentos úteis para esse processo, visto que o Estado vem demonstrando limites de diferentes ordens. Nesse sentido, tanto a elaboração das políticas quanto a sua própria execução podem e devem extrapolar os limites do Estado, envolvendo empresas, organizações não governamentais, voluntários, entre outros.

A defesa para envolver todos em um novo sistema educacional, parte da consideração que um grande contingente de jovens não acessa ou abandona o sistema público de educação, e o (re)ingresso é pouco provável para a maioria deles. Assim, seria necessário o treinamento para o trabalho fora do sistema formal, para que esses jovens possam obter um emprego.

Em relação à capacitação desses jovens, o documento destaca que o setor não estatal – que engloba entidades sem e com fins lucrativos - vem colaborando diretamente com os governos, mesmo quando os jovens estão matriculados na rede pública, chegando inclusive em lugares que “o Estado não atende”. Por isso, reitera que tais entidades podem e devem ser financiadas pelo poder público, visto que os governos têm à disposição instrumentos reguladores capazes de acompanhar e supervisionar essas ações garantindo a qualidade desses serviços (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 34).

Verifica-se a defesa do Estado regulador, aquele que irá transferir seus serviços a entidades não estatais, cabendo ao Estado o acompanhamento e avaliação desses prestadores.

Em seu programa, o Banco Mundial opera com o conceito *ampliado* de sistema educacional, no sentido de simbiose entre o público e privado, e quebras das barreiras que impõem limites aos novos sistemas que serão gestados.

O termo “sistema educacional” refere-se tipicamente às escolas públicas, universidades e programas de formação que fornecem serviços de educação. Nesta estratégia, “sistema educacional” inclui a gama completa de oportunidades de aprendizagem que existem num país, quer sejam fornecidas ou financiadas pelo sector público quer privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro). Inclui programas formais ou não formais, para além de toda a gama de beneficiários e interessados nestes programas: professores, formadores, administradores, funcionários, estudantes e as suas famílias e empregadores. Inclui também as regras, políticas e mecanismos de responsabilização que aglutinam um sistema de educação, bem como os recursos e mecanismos de financiamento que o sustentam. Este conceito mais inclusivo do sistema educacional permite ao Grupo do Banco e aos países parceiros aproveitar as oportunidades e eliminar as barreiras que se situam fora dos limites do sistema tal como ele é tradicionalmente definido (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5).

Para o Banco Mundial, a chave para melhorar os índices educacionais está no emprego de novas formas de gestão. Os investimentos ainda que possam provocar impactos positivos, têm sua importância secundarizada.

Melhorar os sistemas de educação significa ir além de fornecer simplesmente recursos. Não se duvida que proporcionar níveis adequados de recursos escolares – quer se trate de instalações escolares, professores qualificados ou livros escolares – é muito importante para o progresso educacional de um país. Na verdade, o aumento de recursos dos anos recentes tornou possível matricular milhões adicionais de crianças; este esforço deve continuar sempre que os recursos sejam ainda inadequados. **Mas melhorar os sistemas exige também garantir que os recursos serão utilizados de forma mais eficaz, para acelerar a aprendizagem. Ainda que estratégias anteriores reconhecessem este objectivo, a nova estratégia dá-lhe mais ênfase**, situando-o num contexto de avaliação e reforma do sistema educacional (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5, negrito não original).

Segundo Cóssio (2015), para:

Investir com inteligência, como afirmado pelo Banco, não significa investir mais recursos em educação, mas fazer mais com o mesmo. Implica em gestão (gerencial) dos sistemas e das escolas por meio de base de dados e controle de resultados, o que pelo discurso corrente resultaria em qualidade. Neste caso, poderia se inserir as mudanças nos processos de gestão das escolas por meio de contratos de gestão com fundações e/ou empresas privadas que prestam assessorias a várias secretarias estaduais e municipais de educação do país, que, em geral, atentam para o

estabelecimento de metas, cumprimento de prazos, elaboração de planos estratégicos, sem, no entanto, levar em consideração, as condições do entorno de cada escola e do contexto em que ocorre o trabalho, sendo que, não raro, responsabilizam os diretores e professores pelos resultados escolares (CÓSSIO, 2015, p. 632).

A abordagem adotada pelo Banco Mundial centra-se em maior responsabilização e nos resultados, os quais serão determinantes na distribuição dos recursos, numa lógica que segue “financiamento orientado para os resultados e os resultados orientando o financiamento”. Tal proposta não se resume apenas aos recursos que o Banco Mundial irá emprestar, é uma agenda sugerida para todos os países parceiros. Além disso, recomenda que os sujeitos (professores, diretores e demais trabalhadores da educação) assumam mais e novas responsabilidades sobre os resultados obtidos, bonificando os que obtiverem bom desempenho.

Reforçar os sistemas educacionais significa alinhar a sua governação, a gestão de escolas e professores, regras de financiamento e **mecanismos de incentivo**, com o objectivo da aprendizagem para todos. **Isto implica uma reforma das relações de responsabilização entre os vários actores e participantes no sistema educacional**, para que esse relacionamento seja claro, coerente com as funções, medido, monitorizado e apoiado. Significa também estabelecer um ciclo claro de retorno entre o financiamento (incluindo a ajuda internacional) e os resultados. E porque as falhas de governação e responsabilização têm geralmente os seus efeitos mais nefastos nas escolas que servem os grupos mais desfavorecidos, este sistema de gestão promove equidade educacional para além da eficiência (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5-6, negrito não original).

As formas de financiamento baseadas em resultados, na área da educação, têm focado cada vez mais nos testes padronizados para subsidiar as decisões e a direção das políticas públicas. Ademais, a valorização e importância dada aos testes padronizados têm incentivado, de modo crescente, o desenvolvimento, a disseminação e a adoção de testes na educação que, por sua vez, têm contribuído para que o ensino seja direcionado a esses testes.

O acompanhamento de políticas de financiamento orientadas por resultados, sob uma lógica meritocrática, tem mostrado a ineficiência e fracasso dessas propostas (FREITAS, 2012; 2015). Em relação à educação, cabe destacar que tais políticas preterem ou não conseguem captar diferentes fatores, em função das limitações dos instrumentos avaliativos. Fatores esses que são determinantes para se compreender o processo educativo e, conseqüente, seus resultados.

Mesmo assim, um dos eixos centrais das reformas são as avaliações de larga escala, vistas como alavancas, tanto da própria reforma, quanto da implementação do conhecimento necessário. Esse processo contaria com parceiros estratégicos como as agências da ONU, as comunidades de doadores, as organizações da sociedade civil, etc.

Em relação ao conceito de governança/gestão educacional presente nessa proposta, o mesmo se vincula à concepção de governança divulgada pelo Grupo do Banco Mundial no documento *Governance and Development*, de 1992, onde propõe alterações do papel do Estado em escala global. No caso da educação, eficácia e eficiência na gestão relacionam diretamente custo-benefício à performance baseada em evidência, por isso o amplo e permanente uso de avaliações em larga escala nacional e internacional (CÓSSIO, 2015)

As avaliações dos sistemas são vistas como instrumentos estruturantes, pois, através delas, os principais problemas são identificados, as experiências eficazes são localizadas e socializadas, conforme afirma o Banco Mundial:

[...] Ao investir em avaliações de sistemas, aferição de impactos e verificação da aprendizagem e de competências, o Banco estará a ajudar os países parceiros a responder às questões-chave que informam a reforma da educação: Quais são os pontos fortes do nosso sistema? E as suas fraquezas? Que intervenções se têm mostrado mais eficazes para a sua solução? Está a alcançar os grupos mais desfavorecidos? Quais são os papéis essenciais a serem desempenhados pelos sectores público e privado na prestação dos serviços? Estão as crianças e os jovens a adquirir os conhecimentos e competências de que necessitam? (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 6).

Cabe ressaltar, mais uma vez, a preocupação em reiterar a necessidade de se problematizar a relação entre os setores público e privado, no que se refere à educação, e os papéis que esses setores podem exercer na reestruturação dos sistemas educacionais. Ao analisar a presente argumentação relacionando-a com o discurso que sugere a inexequibilidade do poder público em oferecer uma educação de qualidade, que possibilite a aprendizagem para todos, e a evidência dada aos resultados geralmente obtidos pela rede privada de educação, verifica-se a inclinação para que os setores não estatais assumam funções até então prioritárias do poder público.

A presente proposta ganha força ainda maior na medida em que um conjunto de sujeitos, individuais e coletivos, estabelecem consenso em torno deste ideário, promovendo diferentes parcerias, que ao serem vistas de conjunto revelam a formação de uma ampla e complexa rede.

O debate em torno da educação enquanto um bem de serviço, empreendido no mundo todo, inclusive por organizações transnacionais como a Organização Mundial do Comércio/Acordo Geral de Tarifas e Comércio (OMC/GATT), carrega, dentre outros, o interesse de alinhar a educação às normas de comercialização dos demais serviços em geral, oferecendo maior liberdade ao capital na sua comercialização, assim como a “penetração de grandes corporações multinacionais em países menos desenvolvidos” (OLIVEIRA, 2009, p. 740). É bem verdade que enquanto não se chega a consensos e regras generalizadas, adotadas mundialmente sobre esse tema/serviço, essas corporações vão adentrando nas economias que possibilitam essa movimentação, adaptando-se às regras locais.

Segundo Adrião (2014), o conjunto de mudanças visam transformar a educação pública em uma alternativa para a ampliação do capital. Para isso, são necessárias a adoção de estratégias empresariais **para** as escolas e **nas** escolas. O primeiro caso se caracteriza por mecanismos que induzem à generalização de um “consenso” transnacional sobre a natureza e as alternativas de reforma educacional. Já o segundo se vincula à transformação da educação pública em um negócio “subordinado aos interesses e dinâmicas do capital transnacional e de grupos locais” (p. 265).

O mercado educacional tem se mostrado atraente para a aplicação e movimentação de capitais, além de muito lucrativo. O volume de transações vem aumentando significativamente nos últimos anos, assim como a abertura de capitais de empresas educacionais nas bolsas de valores (OLIVEIRA, 2009).

Vinculado a esse processo de financierização da educação, está a compra de centros educacionais por meio de fundos de investimento (private equity), o que vem contribuindo para a formação de grandes oligopólios nessa área (OLIVEIRA, 2009).

As fusões e aquisições de empresas educacionais se tornaram muito frequentes nos últimos anos. Geralmente esse processo “[...] se concentra na compra de escolas (espaço físico), ensino à distância e a área de sistemas de ensino (instituições que vendem apostilas e metodologias de educação)” (ROMA, 2013, p. 6), entre os anos de 2011 e 2013 foram 23 megafusões de empresas do ramo da educação no Brasil (SACONI, 2013). As empresas de educação mais ativas no mercado de capitais são dos Estados Unidos, do Brasil e de países da Ásia (Coreia do Sul, China, Cingapura e Índia) (KOIKE, 2012), inclusive a empresa com maior valor de mercado é brasileira, a Kroton (SCRIVANO, 2016).

Segundo Koike (2017), a educação básica é considerada a bola da vez para as empresas do setor educacional, cada vez mais interessadas neste mercado que cresce e movimenta bilhões.

Depois da compra da SOMOS EDUCAÇÃO (antiga Abril Educação, maior grupo de educação básica do país), a expectativa é que a Kroton invista fortemente na educação básica. Esta empresa destaca que o mercado de educação básica no Brasil é 83% maior que o de ensino superior e estima um movimento de R\$ 101 bilhões, destes pelo menos R\$ 5 bilhões em livros didáticos. Além de escolas próprias e parceiras, a Kroton atenderá 33 milhões de alunos de escolas públicas por meio do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático)³⁸.

Em suma, como visto, a plataforma educacional defendida pelo BM favorece esse movimento de mercantilização da educação e a entrada do capital na rede pública de educação, além de incentivar as escolas públicas a adotarem o modelo de gestão empresarial. Ademais, envida esforços para que os países realizem reformas educacionais e empreguem os principais eixos de sua plataforma.

2.4 PROPOSTA DA UNESCO PARA O ENSINO MÉDIO: PRIVILEGIANDO AS COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS (LETRAMENTO E NUMERIZAÇÃO)

Apresentaremos nesse tópico os elementos centrais da proposta da Unesco para o ensino secundário/ensino médio, recorrendo principalmente ao documento intitulado “Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade” (UNESCO, 2008). Como já abordado nessa tese, esta entidade, em conjunto com suas congêneres, vem exercendo função destacada na condução e orientação de reformas educacionais, o que justifica nossa opção. Além do mais, por se referir ao nível de ensino foco deste trabalho, a análise dessas orientações, em nosso entendimento, pode contribuir na compreensão e explicação da atual reforma do ensino médio no Brasil e de seus rumos.

O objetivo da Unesco com esse documento foi apontar tendências recentes e “[...] **propor um modelo para essa fase crucial da educação**” (UNESCO, 2008, p. 12, negrito não original), subsidiando e encorajando os países a revisarem seus currículos, de modo que

³⁸ Dados noticiados no seguinte link: < <https://g1.globo.com/economia/noticia/kroton-fecha-compra-da-somos-educacao-por-r-46-bilhoes.ghtml>>. Acesso em 18 de novembro de 2018.

estes possam "adotar integral ou parcialmente o modelo proposto [...]" (p. 12), bem como "[...] empreender a reforma no marco de seus processos nacionais de implementação da EPT [Educação para Todos]" (UNESCO, 2008, p. 29).

As intenções expressas nesse documento sugerem que essa proposta se configura como mais um instrumento que corrobora com a mundialização da educação (MELO, 2004), assumindo a tarefa específica de apontar diretrizes para o ensino médio, e reforça o ideário educacional das organizações transnacionais.

Em vista disto, para a Unesco, o ensino secundário, dos diferentes países, deveria conter os seguintes elementos fundamentais:

(1) diversidade de conteúdos e **flexibilidade de oferta**; (2) possibilidade de dispor de sólidos fundamentos de conhecimentos, em um conjunto de **competências genéricas essenciais e de habilidades práticas não específicas de uma ocupação determinada**; (3) possibilidade de postergar, tanto quanto possível, a orientação entre formação geral ou profissional, a fim de conduzir à maior maturidade intelectual e social e maior compreensão e tolerância intercultural; (4) programas de aconselhamento e tutoria; (5) possibilidade de permitir a transição sem choque entre as vias de formação geral e vocacional e em direção à educação superior (UNESCO, 2008, p. 22, negrito não original).

Na mesma linha do BM, a Unesco destaca que "em todos os estágios da educação, insiste-se sobre a importância de uma interação estreita com a comunidade, particularmente, com os empregadores. Enfatiza-se, também, a **importância da parceria entre os setores público e privado**" (UNESCO, 2008, p. 21, negrito não original). Por isso, as escolas secundárias poderiam "[...] adotar modelos flexíveis de ensino e de uso do tempo, e as empresas locais – industriais, agrícolas e de serviços – podem associar-se por meio de sistema de estudo-trabalho, de cooperativas ou de programas de aprendizagem profissional" (UNESCO, 2008, p. 26).

A forte prioridade outorgada à EPT terá, igualmente, incidência sobre a educação secundária, devido ao renovado ímpeto que confere à cooperação e ao trabalho em rede. Isto supõe o desenvolvimento de parcerias e colaborações as mais diversas, envolvendo os poderes públicos no nível nacional e local, as organizações não-governamentais, grupos comunitários, o setor privado, com o apoio, sempre que possível, de organizações internacionais e regionais [...] (UNESCO, 2008, p. 27)

Argumenta-se que como muitos jovens não concluem o ensino médio e a maioria não ingressa no ensino superior, os sistemas de caráter propedêutico são "brutalmente ineficazes".

Ademais, "[...] alunos do ensino secundário geral têm poucas oportunidades de adquirir habilidades práticas, mesmo quando demonstram interesse por essas áreas" (UNESCO, 2008, p. 13). Com efeito, para se atender às demandas da vida cotidiana e do mercado de trabalho, mudanças são necessárias, visto que "a convergência de conhecimentos e habilidades práticas é um imperativo para a vida no século XXI" (UNESCO, 2008, p. 21). Notadamente, evidencia-se a opção por uma formação mais pragmática e utilitária, centrada em competências e habilidades, requeridas no mercado de trabalho. Os conhecimentos estarão submetidos ao praticismo, ou seja, conhecimento bom é conhecimento prático, ou posto em prática.

Apesar de proposições diversas para enfrentar os problemas do ensino médio, defende-se que há consenso de que "as iniciativas de reforma da educação secundária geral e da educação técnico-profissional e treinamento não devem ser levadas a cabo de maneira isolada. Devem facilitar a construção de pontes entre as duas modalidades e a formação de itinerários individuais de aprendizagem ao longo da vida" (UNESCO, 2008, p. 29-30).

Segundo a Unesco (2008), como recurso para se enfrentar os desafios da educação secundária, há uma tendência, em diversos países, de "articulação entre educação geral e educação técnico-profissional e treinamento" (p. 12). Tal modelo será mais facilmente construído "[...] com currículos baseados em competências genéricas e essenciais" (p. 12).

Os conteúdos curriculares ou de aprendizagem abarcarão **competências essenciais e outras, opcionais**, em função de necessidades específicas da coletividade. **Competências essenciais tais como o letramento e a numerização** serão reforçadas, desenvolvidas e complementadas com a responsabilidade cívica e a cidadania [...] **Os conteúdos disciplinares enfatizados deveriam ser utilizados para consolidar o letramento e a numerização**, as habilidades para a vida e a **capacidade de aprender a aprender e desenvolver habilidades** (UNESCO, 2008, p. 17, negrito não original).

Como destacado no excerto acima, a proposta curricular da Unesco prevê, a grosso modo, duas categorias de conteúdos, uma essencial, nesse caso envolvendo os conteúdos relacionados ao letramento e à numerização, e outra opcional, determinada a partir das necessidades específicas da coletividade. Tal perspectiva assemelha-se muito com o novo ensino médio brasileiro, que como veremos a diante (especialmente no quarto capítulo) mantém como obrigatórias apenas as disciplinas língua portuguesa e matemática e flexibiliza o restante do currículo.

Cabe ainda ressaltar a importância conferida às áreas de conhecimento normalmente exigidas nos exames de larga escala e a ratificação da perspectiva do aprender a aprender como concepção pedagógica adotada e defendida pela entidade.

Ainda sobre a organização do ensino médio, reitera-se a importância de se diversificar os currículos. Essa iniciativa foi adotada por muitos países, sobretudo os europeus, visando a articulação entre educação básica geral e educação técnico-profissional. **Portanto, recomenda-se "criar trajetões dentro do ensino secundário formal"** (UNESCO, 2008, p. 18, negrito não original).

A Unesco também critica o número grande de disciplinas no ensino médio, por entender que sobrecarrega o currículo e pode reforçar “[...] a tradição prejudicial do aprendizado por meio da memorização e/ou pode dificultar a conexão entre essas disciplinas e os currículos” (UNESCO, 2008, p. 15).

Afirma-se ainda que a globalização e as transformações tecnológicas proporcionaram mais alternativas e oportunidades aos jovens, contudo, estes ainda se encontram inseridos em uma desarticulação social crescente, nesse caso, “[...] os sistemas de educação secundária precisam concentrar-se em conferir aos jovens a capacidade de desenvolver personalidades produtivas, responsáveis, bem equipadas para a vida e para o trabalho na atual sociedade do conhecimento baseada na tecnologia” (UNESCO, 2008, p. 11). Além disso, considerando as mudanças frequentes do mundo contemporâneo, para terem êxito e competirem a altura, os jovens necessitam se adaptarem e reunirem “[...] um repertório de habilidades para a vida que inclui, entre outras, habilidades analíticas e de resolução de problemas, criatividade, flexibilidade, mobilidade e empreendedorismo” (UNESCO, 2008, p. 11).

A concepção de ensino médio e as mudanças defendidas pela Unesco visam, conforme expresso nesse documento, formar força de trabalho flexível, sujeitos empreendedores, trabalhadores eficientes, homens e mulheres adaptáveis às mudanças e com personalidades afeitas ao modo de vida capitalista, que nesse documento é caracterizada como sociedade do conhecimento.

É necessário transmitir, de maneira holística, os conhecimentos, habilidades e atitudes que permitirão aos jovens **atuarem de maneira eficaz na vida e no trabalho**, especialmente, para que sejam capazes de **enfrentar os paradoxos e conflitos provenientes das mudanças**, na condição de agentes não apenas como receptores de conhecimentos, habilidades e atitudes, mas aprendendo ao longo da vida e sendo **membros de uma força de trabalho flexível** (UNESCO, 2008, p. 15, negrito não original).

O problema do acesso (ou não) ao ensino superior é tratado como uma questão de escolha/opção, ao mesmo tempo, reforça a defesa do ensino médio como etapa terminal para muitos jovens, em outras palavras, como a maioria não terá oportunidade de acessar o ensino superior, deve-se capacitar esses sujeitos para ocuparem seu lugar (de classe) na sociedade, tornando o sistema mais eficiente.

Ao identificar soluções para as disfunções percebidas na educação secundária, é necessário criar sistemas que sejam mais eficazes em ajudar os jovens a desenvolver seu potencial e ocupar seu lugar na sociedade de maneira produtiva, responsável e como cidadão democrático. Em outras palavras, a educação secundária deveria possibilitar preparação efetiva tanto **àqueles que optem pela educação superior acadêmica** ou profissional quanto aos que ingressam no mundo do trabalho como estagiários, assalariados ou empreendedores autônomos, **enraizando, ao mesmo tempo, habilidades sociais para uma vida produtiva e pacífica** nas comunidades interdependentes de hoje (UNESCO, 2008, p. 15-16, grifos não originais).

Como podemos observar, a proposta de ensino médio da Unesco defende fundamentalmente a formação para a empregabilidade (NEVES, 2000), uma formação destituída de conhecimentos clássicos e voltada para a exclusão, em algum momento da vida laboral.

[...] A capacidade de aprender de maneira independente, combinada à formação que não é restringida a uma única carreira, oferecida pela orientação vocacional, assegurará aos indivíduos a flexibilidade necessária para responder às exigências do mercado de trabalho por meio da aquisição de novas habilidades profissionais à medida que as antigas se tornem obsoletas (UNESCO, 2008, p. 24-25).

Tal modelo de educação secundária deveria proporcionar aos jovens múltiplas **habilidades que os tornem capazes de se integrarem à força de trabalho** – e, se necessário for, a se reintegrar por mais de uma vez ao longo de sua vida profissional –, seja como assalariados ou empreendedores autônomos, **de se formarem novamente quando suas habilidades se tornem obsoletas** e a participarem de maneira sustentável em seu próprio desenvolvimento econômico e social bem como no desenvolvimento da própria comunidade (UNESCO, 2008, p. 29, negrito não original).

Em síntese, para a Unesco o básico se restringe ao letramento e a numerização, o que justifica a defesa de um modelo minimalista, de caráter pragmático e submisso aos interesses do mercado por mão de obra simples. Propõe itinerários que naturaliza as diferenças de classe e acentua a tendência de terminalidade do ensino médio para a maioria dos jovens. O novo ensino médio brasileiro incorpora, literalmente ou de maneira adaptada, muitas dessas ideias, como exposto no tópico 4.3 deste trabalho. Isso demonstra a influência dessas organizações nos rumos educacionais dos sistemas públicos de educação e a penetração desse ideário.

A seguir, intentamos abordar justamente a atuação do empresariado brasileiro nessa empreitada, qual seja, a disseminação e implementação da agenda do capital para a educação em nosso país.

2.5 A AGENDA DO EMPRESARIADO BRASILEIRO PARA A EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIAS, SOLUÇÕES EDUCACIONAIS E A DISPUTA PELA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

A partir da década de 1990, o empresariado brasileiro passou a envidar maiores esforços para a construção de uma agenda educacional mais alinhada com os interesses privados do grande capital nacional e internacional. Entretanto, é na década seguinte que esse movimento ganha maior organicidade, com a criação do Movimento Todos Pela Educação (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011).

Em 2005, um grupo de empresários e intelectuais ligados ao capital se reúne para refletir sobre a educação no Brasil. Constatou-se que a baixa qualidade da educação, expressada em índices assustadores, estava provocando implicações negativas na capacidade competitiva do país e comprometendo o nível de coesão social. Concluiu-se que o poder público não apresentava capacidade técnica-política para mudar esse quadro, o qual, em síntese, estava trazendo problemas para os interesses capitalistas (MARTINS, 2009).

Decidiu-se, então, criar o Movimento Todos Pela Educação (TPE), que consistia/consiste em uma organização³⁹, liderada por esses sujeitos, com capacidade de sistematizar ideias, propostas e metas, comprometidas com os interesses comuns do empresariado brasileiro, capazes de produzir consequências práticas, mais especificamente que efetivasse uma educação de melhor qualidade (para o capital).

Na sequência, visando impulsionar as ações da organização, produziu-se o projeto “Compromisso Todos Pela Educação” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006), uma espécie de síntese de ideias ou plataforma político-pedagógica desse movimento, com suas bases éticas, jurídicas, pedagógicas, gerenciais, político-sociais e culturais, as quais se desdobram em

³⁹ Apesar de agir como uma organização/entidade, com organograma, financiamento, sistematicidade, etc., até 2014, o TPE oficialmente era considerado um movimento que reunia sujeitos, empresas, etc. Nesse período o movimento teve seu estatuto reformado para se qualificar como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Por considerarmos que o TPE já se assemelhava a uma organização, também utilizaremos essa nomenclatura para referenciá-lo.

metas, estratégias e cronograma de ação, chegando nas atuais metas⁴⁰, bandeiras⁴¹ e atitudes⁴² do TPE.

O empresariado no nosso país resolve, assim, assumir sua “cota de responsabilidade” no combate desse problema social. Partindo da consideração que a educação é o caminho para a redenção dos sujeitos e do país, sem a qual ambos estarão excluídos da nova sociedade. Para isso, convoca todos a contribuir nesse movimento de mudança, “apartidário e plural”, para a constituição de um pacto social, de uma aliança nacional em torno da educação.

Segundo Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 225), “ao apelar para um grande pacto social em prol de algo tão caro a todos nós como é a educação, os empresários se antecipam e pautam a agenda governamental: reafirmam o papel do Estado redefinindo, no entanto, o sentido e o significado da educação pública [...]”. Inclusive elegem como missão **engajar o poder público** e a sociedade brasileira nesse compromisso.

O TPE, segundo descrição em seu site oficial⁴³, congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais da imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais compromissados com esse projeto. Em sua estrutura organizacional consta um presidente, conselho de governança, conselho fiscal, equipe executiva, comissão técnica, sócios-fundadores e sócios-efetivos.

Segundo Martins (2008, p 5):

[...] **os empresários estruturam o TPE de modo a transformá-lo numa espécie de think tank para educação no país.** A sustentação financeira foi montada a partir de captação de recursos privados. Os doadores são apresentados como “patrocinadores” da organização e encontram-se divididos em três níveis que variam de acordo com o valor do repasse. Ao todo, a organização conta[va] com dez patrocinadores, entre eles: Grupo Gerdau, Grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco, Organizações Globo.

⁴⁰ São 5 metas: (1) Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escolas; (2) Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; (3) Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano; (4) Todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos; (5) Investimento em Educação ampliado e bem gerido. Disponível em: < <http://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em 20 de outubro de 2016.

⁴¹ São 5 bandeiras: (1) Melhora da formação e carreira do professor; (2) Definição dos direitos de aprendizagem; (3) Uso pedagógico das avaliações; (4) Ampliação da oferta de educação integral; (5) Aperfeiçoamento da governança e gestão. Disponível em: < <http://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em 20 de outubro de 2016.

⁴² São 5 atitudes: (1) Valorizar os professores, a aprendizagem e o conhecimento; (2) Promover as habilidades importantes para a vida e para a escola; (3) Colocar a Educação escolar no dia a dia; (4) Apoiar o projeto de vida e o protagonismo dos alunos; (5) Ampliar o repertório cultural e esportivo das crianças e dos jovens. Disponível em: < <http://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em 20 de outubro de 2016.

⁴³ Ver: <http://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em 20 de outubro de 2016.

No conjunto, destacam-se aqueles grupos com atuação predominante no setor financeiro (MARTINS, 2008, p. 5, negrito não original).

O TPE rapidamente ganhou respeito e se apresentou como representante legítimo da sociedade para formular e propor políticas públicas para a educação. Tal fato pode ser constatado quando identificamos sua influência no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo MEC em abril de 2007, menos de dois anos do surgimento do TPE.

Em relação à estratégia central do TPE, Shiroma, Garcia e Campos (2011, P. 233) afirmam que “[...] é a corresponsabilidade e a busca de eficiência, eficácia e efetividade. Seu enfoque é primordialmente voltado à melhoria da qualidade do ensino traduzida em indicadores mensuráveis obtidos por meio de avaliações externas”.

Percebe-se que as estratégias e a concepção de escola e educação defendidas pelo empresariado brasileiro se assemelham bastante com a agenda proposta pelo Banco Mundial. Inclusive no que se refere ao protagonismo de novos sujeitos da sociedade civil (empresariado, organizações sociais, pesquisadores, etc.) no enfrentamento dos problemas próprios da educação pública.

Os discursos sobre o sistema público de educação também se aproximam. Aqui, passa-se a veicular a ideia, de maneira frequente, que a educação brasileira carece de eficiência. E ainda que a quase universalização da educação fundamental e o incremento de recursos nas últimas décadas não resultaram em educação de qualidade. Conclui-se, portanto, que o problema radica na forma como a educação está estruturada e na maneira como é gerida. Com efeito, mudanças urgentes são necessárias para reverter o quadro dramático da educação brasileira. Tendo em vista que as grandes mudanças dependem do engajamento de todos, o movimento chama todos a assumirem suas responsabilidades nessa tarefa.

De modo geral, as reformas propostas carregam os seguintes eixos norteadores: gestão, financiamento, currículos, avaliação e formação de professores (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011).

Cabe destacar que apesar do TPE sintetizar o pensamento hegemônico do empresariado sobre os rumos da educação em nosso país (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011), e se constituir em um instrumento importante de mobilização de sujeitos, individuais e coletivos, e de pressão por políticas públicas, as empresas e corporações têm, em relação à educação, interesses particulares e atuam em outras frentes, principalmente através de suas

fundações ou organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIP)⁴⁴, além de diretamente, quando se trata das empresas ligadas à indústria educacional.

Esse amplo grupo formado por sujeitos de diferentes setores (políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, fundações e pesquisadores), alinhados com propostas inspiradas no campo empresarial, é designado por Freitas (2012) como reformadores empresariais da educação – tradução da expressão *Corporate Reformers*, cunhada pela autora estadunidense Ravitch (2011b).

Na agenda dos reformadores empresariais da educação brasileira, destacam-se dois elementos, (a) a defesa de uma escola mais eficaz e eficiente, e (b) a formação de um novo trabalhador, com disposições subjetivas e atitudinais condizentes com a chamada sociedade do conhecimento. Para isso, se candidatam para auxiliar o poder público, cooperando na gestão da educação, ou assumindo tarefas.

Verifica-se que esses sujeitos passaram a estabelecer relações bastante próximas com a esfera governamental, seja através de compartilhamento de dados e informações, de discussão de políticas públicas, nas contribuições em documentos, na indicação de nomes para os cargos públicos, entre outros. Ao mesmo tempo, assumem posição vigilante em relação às ações governamentais, aos resultados e aos rumos da educação, evidenciando positivamente aquilo que se aproxima de sua agenda e negativamente os elementos desfavoráveis.

Para a efetivação desse monitoramento e controle, foi necessário o desenvolvimento de ferramentas capazes de armazenar e cruzar diferentes indicadores da educação. Tanto o TPE quanto fundações empresariais⁴⁵ produzem relatórios e mantêm banco de dados e canais de comunicação que acompanham os indicadores educacionais do Brasil. Esses recursos são utilizados, dentre outras coisas, para incentivar a população a monitorar a educação e cobrar dos responsáveis melhores desempenhos, nesse caso, com forte indução às bandeiras defendidas pelo empresariado.

Além disso, adotam como estratégia atuar de maneira articulada com os meios de comunicação em massa, visto que esses possuem um alto poder de persuasão (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011). Com o slogan “educação de qualidade”, visam forjar

⁴⁴ Apesar de várias OSCIP não se constituírem como “braço social” de uma empresa específica, identificamos em nossa sociedade diversas organizações desse tipo que são financiadas, apoiadas ou atuam sob a base da agenda e lógica empresarial, dentre as quais podemos citar o Instituto Ayrton Senna.

⁴⁵ Podemos citar, dentre outros, o Qedu (<http://www.qedu.org.br/>), da Fundação Lemann, autointitulado como o maior portal de dados educacionais do país; o Observatório do PNE (<http://www.observatoriodopne.org.br/>), portal interativo; e os relatórios produzidos pelo Instituto Ayrton Senna.

subjetividades favoráveis ao movimento e às suas ideias, sem, contudo, aprofundar em seus fundamentos.

As comunicações objetivam estabelecer diálogos, prioritariamente, com aqueles identificados como responsáveis ou capazes de implantar o conjunto de suas propostas, quais sejam, formadores de opinião, líderes comunitários, gestores, professores e pais. Essas iniciativas pretendem contribuir para a formação de “uma nova consciência” em relação ao direito à educação e às responsabilidades sociais que esse direito implica. Em seu discurso verifica-se, ainda, a tentativa de articular e veicular eficácia empresarial e justiça social, o que justificaria as mudanças (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011).

Nas organizações e fundações empresariais, assim como nas empresas de educação, centros de pesquisas foram montados para desenvolver as “soluções educacionais” para a nossa educação pública. Materiais didáticos, programas para a área de gestão educacionais, programas de formação de gestores e professores, instrumentos de avaliação são alguns dos produtos desenvolvidos por essas entidades.

O Instituto Ayrton Senna, por exemplo, se propõe a apresentar “soluções educacionais” para o país:

Para responder aos principais desafios das redes de ensino no Brasil, **desenvolvemos soluções educacionais concretas**, que conferem um olhar completo ao processo educativo, contemplando desde a produção de novos conhecimentos sobre “o que” e “como” ensinar e aprender, passando pelo desenho de modelos pedagógicos, de gestão, tecnologia e avaliação, **até a sua operacionalização nas redes de ensino**. Nossas propostas traduzem o conceito de educação integral em políticas e práticas que chegam às escolas e efetivamente impactam a vida de alunos e professores. **Por meio de nossas soluções, estamos presentes em 19 Estados e mais de 700 municípios do Brasil, impactando cerca de 1,8 milhões de crianças e jovens** (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2016a, negrito não original).

O seu laboratório de pesquisa, o EduLab21, se dedica à formulação de políticas públicas, integrado a uma rede multidisciplinar com parceiros de diferentes lugares do mundo⁴⁶ e trabalha para “[...] gerar uma sólida base de conhecimentos sobre quais são e como

⁴⁶ Dentre eles: pesquisadores, gestores públicos, universidades e organizações não governamentais. Chama a atenção a nomeação de 6 secretários estaduais de Educação (SC, SP, AC, ES, GO, PE), a ausência de Universidades Públicas brasileiras como parceiras (duas Universidades estrangeiras são citadas) – mas a presença de pesquisadores vinculados a Universidades Públicas, a presença da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e da Rede Global de Fundações para o desenvolvimento, composta por um grupo de fundações dedicadas a potencializar o trabalho das organizações não governamentais ao redor do mundo.

se desenvolvem as competências para o século 21⁴⁷, bem como para traduzir esse conhecimento aos gestores públicos da educação de maneira a apoiar a formulação de políticas baseadas em evidências científicas” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2016b, p. 2).

Em sua discussão sobre a formação de crianças e jovens para o século XXI, o Instituto Ayrton Senna aponta que o novo século exige novas capacidades e competências, nesse sentido, critica a escola atual, por dar ênfase, no trabalho pedagógico, a uma “perspectiva enciclopédica de acúmulo de informações e não de desenvolvimento de capacidades para a vida”, em contrapartida defende o ensino pautado nas “competências cognitivas (como raciocínio lógico e o pensamento crítico) e as socioemocionais (como determinação, abertura e colaboração)”, “necessárias para aprender, viver, conviver e trabalhar no século 21”. Ademais, segundo o instituto, isso ocorreria porque não haveria ainda conhecimento consolidado, compreensível e acessível aos professores, sobre as competências demandadas para esse período. Além disso, destaca que gestores e professores não teriam uma base robusta para guiar políticas públicas e práticas pedagógicas eficientes e que sejam capazes de oferecer uma educação de qualidade. De modo geral, esse laboratório se propõe a produzir conhecimento a ser aplicado no desenvolvimento e avaliação de competências para o século 21, e como transformar esse conhecimento em políticas públicas.

Outras organizações como a Fundação Lemann, a Fundação Itaú Social, o Instituto Unibanco, o Instituto Paulo e Montenegro, a Fundação Santillana e grupos empresariais da educação também se propõem, a partir dos seus setores ou núcleos de pesquisa, a desenvolver e disseminar práticas educativas inovadoras ou soluções educacionais – expressões utilizadas geralmente, que resultam em orientações, produtos ou serviços que são compartilhados ou vendidos à rede pública de educação.

A plataforma dos reformadores empresariais da educação recupera e revigora fundamentos de tendências tecnicistas para a Educação, apresentando uma espécie de neotecnicismo. Nela, pode se identificar três grandes categorias que se articulam, a responsabilização, a meritocracia e a privatização (FREITAS, 2012).

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “*standards*”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus

⁴⁷ Como o documento de apresentação do eduLab21 utiliza algarismo arábicos quando adjetiva o século atual, optamos por manter essa forma toda vez que se fizer referência a essa proposta.

e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas a condição de pilares da educação contemporânea [...] Este neotecnicismo se estrutura em torno a três grandes categorias: *responsabilização*, *meritocracia* e *privatização*. No centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos *a priori* como “*standards*”, medidos em testes padronizados (FREITAS, 2012, p. 383).

Nesse processo, forma-se um sistema de responsabilização, composto por três elementos principais, a saber, os testes para os estudantes, a divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções. Associada a categoria responsabilização está a meritocracia⁴⁸, visto que as recompensas e sanções compõe o caráter meritocrático do sistema “[...] mas não só, já que a própria divulgação pública dos resultados da escola constitui em si mesma uma exposição pública que envolve alguma recompensa ou sanção públicas” (FREITAS, 2012, p. 383). Essas duas categorias, em geral, “[...] visam criar ambiência para ampliar a privatização do sistema público de educação” (FREITAS, 2012, p. 386).

Percebe-se que a atuação desses sujeitos vem concorrendo para a intensificação de processos de privatização das redes públicas de educação básica, os quais se desenvolvem de diferentes maneiras. Esse movimento não segue um mesmo sentido e os meios e instrumentos para se operar a ofensiva sobre os recursos públicos são diversos e combinados.

Segundo Caetano (2016), temos formas diretas e indiretas de privatização na educação:

Essas tendências descritas se dão tanto de forma direta, a exprivatização, quanto indireta, a endoprivatização, conforme Ball e Youdell (2008). A endoprivatização opera através da instalação de uma série de ferramentas de mercado no próprio funcionamento da política pública. Um dos exemplos de endoprivatização pode ser a transferência do desenvolvimento curricular que é um elemento-chave na definição do ensino à iniciativa privada. A endoprivatização também pode estar relacionada com a contratação de outros serviços privados nas escolas públicas, como, por exemplo, a formação de professores, gestores, a contratação de consultorias educacionais, serviços de avaliação, entre outros (CAETANO, 2016, p. 126).

⁴⁸ Apesar de bastante propagandeado pelos reformadores empresariais como princípio capaz de impulsionar a qualidade da educação, além de respeitar e valorizar o esforço individual, a meritocracia não tem apresentado “[...] maiores impactos na melhoria do desempenho dos alunos e acarreta graves consequências para a educação” (FREITAS, 2012, p. 385).

Ainda em relação à privatização da educação pública, Lima (2013) identifica e chama a atenção para os variados processos de privatização:

Privatização pode, portanto significar muitas e diferentes coisas, desde a erosão das responsabilidades estatais em benefício de privados, desregulação, concessão a privados, parcerias, construção de redes nacionais de ensino, já não públicas, mas híbridas ou baseadas em parcerias público-privadas, escolas públicas com estatutos de fundação e regidas pelo direito privado, escolas públicas cuja gestão foi concessionada a privados, financiamento através da captação de alunos e respetivos “cheques-ensino” pagos pelo Estado, interferência crescente no currículo, na prática pedagógica, na avaliação, etc., por parte de instituições privadas, empresas, fundações, organizações não-governamentais diversas, ou do chamado “terceiro setor”. Privatização pode, ainda, significar a crescente introdução de modos de gestão considerados típicos das organizações privadas, ideologicamente consideradas mais bem geridas, em busca da “zero-burocracia”, mais ágeis e manejáveis em ambientes incertos e turbulentos, centradas nas necessidades do cliente ou consumidor, induzindo a competitividade no seu interior através da adoção de mercados internos [...] (LIMA, 2013, p. 178-179).

Em geral, temos a privatização clássica, quando a iniciativa privada passa a oferecer diretamente a educação como serviço, e a privatização endógena, ou seja, por dentro do sistema. Nesta forma de privatização, a oferta educacional continua gratuita e sob chancela pública, mas a iniciativa privada, por meio de parcerias público-privada, tem forte influência na concepção, no desenvolvimento, no oferecimento e no acompanhamento das ações educacionais da rede pública. No Brasil, essa segunda forma de privatização é a que mais cresce no setor da educação.

Apesar da diversidade de mecanismos utilizados, no caso brasileiro, é possível identificar três formas predominantes de privatização endógena, que ocorrem associadas entre si ou hibridamente: (1) A venda de insumos, produtos e serviços; (2) A gestão de escolas do sistema público de modo compartilhado, sem contrapartida financeira imediata/direta; (3) A gestão/administração direta da escola ou da rede de ensino, com contrapartida financeira.

No primeiro caso, a **venda de insumos, produtos e serviços educacionais**, observa-se que essa não é uma modalidade relativamente nova, todavia, tem mobilizado, nos últimos anos, empresas que se especializaram em oferecer produtos e serviços para as redes públicas, constituindo e ampliando um mercado competitivo, inclusive com participação de grupos internacionais.

São muitos os produtos e serviços que o poder público recorre à iniciativa privada como subsidiária das redes públicas, dentre os quais os ligados ao transporte, à alimentação, à

construção civil, à movelaria etc. Porém, gostaríamos de destacar a crescente adoção de sistemas privados de ensino, também conhecidos como apostilamento, por redes públicas de educação básica. Primeiro, por envolver valores consideráveis, segundo, por promover implicações na própria concepção de educação das redes/escolas.

Na realidade, os sistemas de ensino comercializados normalmente são um pacote, uma “cesta” de serviços, contendo material didático, cursos de formação, assessoramento, etc. Sobre isso, Adrião et al. (2009) afirmam:

A “cesta” que compõe os contratos firmados entre as prefeituras municipais e a iniciativa privada é integrada por atividades tradicionalmente desenvolvidas pelas equipes pedagógicas dos órgãos da administração pública e das escolas: formação continuada de educadores, efetivo acompanhamento das atividades docentes; investimento na produção e distribuição de materiais didáticos aos alunos; processos de avaliação externa e interna, entre as principais encontradas. Por essa razão, para além dos problemas pedagógicos derivados da adoção de material instrucional, em alguns casos desde a pré-escola, o que é importante destacar é o fato de que as empresas privadas passam, ao vender os chamados “sistemas de ensino”, a interferir na gestão do próprio sistema escolar público local (ADRIÃO et al., 2009, p. 806).

Em levantamento realizado em 2007, no Estado de São Paulo, 154 municípios declararam adotar algum sistema de ensino. Em sua grande maioria, pequenos municípios que assumiram responsabilidade de ofertar o ensino fundamental sem estarem preparados para tal. Nessa pesquisa, observou-se também que os referidos municípios possuíam condições mais adversas do ponto de vista político e operacional para gerir sua rede de ensino, além disso, tendencialmente se mostravam mais permeáveis à pressão das empresas privadas (ADRIÃO et al., 2009).

Em investigação realizada por Adrião (2016), foi constatado que somente as cinco maiores empresas que comercializam sistemas de ensino para o poder público estão em pelo menos 339 municípios brasileiros. Cabe ressaltar que esse número pode ser muito maior, visto que não temos dados consolidados sobre o assunto em nível nacional e existe muita dificuldade de acesso a informações sobre esses contratos.

Os cinco maiores grupos empresariais do segmento educacional que comercializam sistemas de ensino privado para rede pública no Brasil são a Pearson, a Santillana, o Grupo Objetivo, o Grupo Positivo e a Abril Educação (ADRIÃO et al., 2015). Dentre esses, as

quatro primeiras empresas fornecem, entre seus produtos, sistemas educacionais privados desenvolvidos especialmente para as redes públicas⁴⁹.

Em relação aos materiais e serviços, comercializados por empresas do setor ou organizações sociais e adquiridos pelo poder público, em geral, se tem pouco ou nenhum controle social ou técnico. Além disso, seu conteúdo é questionável, apresentando fragilidade conceitual e pedagógica (ADRIÃO et al., 2009), quase sempre, a compra desses serviços ou pacotes não preserva a autonomia dos professores no que se refere à escolha dos materiais, impondo metodologias e currículos homogêneos (ADRIÃO et al., 2015).

Outro ponto que merece atenção é o Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), que conta com a expressiva participação dos grupos empresariais supracitados e outros interessados na volumosa quantidade de recursos públicos destinados a esse programa. Para se ter uma ideia, só no ano de 2015 os valores para aquisição e distribuição dos livros didáticos ultrapassaram 1 bilhão e 300 milhões de reais⁵⁰.

Em relação às outras formas recorrentes de privatização da educação básica pública, assemelham-se com as chamadas escolas *charters* estadunidense, que poderiam ser traduzidas como escolas contratadas ou sob contratos (ADRIÃO, 2014), e correspondem às escolas que são mantidas com recursos públicos, continuam gratuitas, mas com gestão privada, compartilhada ou exclusiva. Nos Estados Unidos as escolas *charters* são muito comuns, inclusive compreendem outros modelos para além dos descritos a seguir.

No nosso caso, em relação à **gestão de escolas do sistema público de modo compartilhado, sem contrapartida financeira imediata/direta**, verifica-se o estabelecimento de parceria da escola ou rede com um ente não-estatal, que oferecerá conhecimento e apoio na implantação de novas formas de gestão, realizada geralmente através de projetos. Nesse caso em específico, o setor público não destinará recursos para obter essa cooperação técnica-pedagógica. Contudo, se comprometerá na implementação e manutenção das ideias, sistemas, instrumentos, rotinas, enfim, de determinada concepção de educação e gestão educacional.

⁴⁹ Grupo Objetivo: Sistema Objetivo Municipal de Ensino (Some). A distribuição dos materiais é realizada pela editora Sol Soft; Pearson: sistema de ensino para a área pública oferecido via Núcleo de Apoio a Municípios e Estados (Name) que conta com três produtos para escolas públicas, além do sistema Colégio Oswaldo Cruz (COC), para a rede privada; Grupo Positivo: Sistema de Ensino Aprende Brasil (Sabe), para a rede pública, e Sistema Positivo de Ensino, para as escolas privadas; Grupo Santillana: Sistema Uno Público de Ensino, oferecido para as escolas privadas, além de outros produtos (ADRIÃO et al., 2015, p. 117).

⁵⁰ Dados disponíveis em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em 06 de setembro de 2016.

Via de regra, ao estabelecer parcerias, os institutos, fundações, organizações sociais ou empresas de educação oferecem formação específica em gestão escolar aos gestores e técnicos de diferentes níveis da administração, bem como aos professores, visando disseminar o ideário presente na proposta e garantir a execução do programa conforme planejado, com acompanhamento e controle do plano de ação formulado. Identifica-se uma evidente alteração na lógica da gestão, nesse caso, privilegiando uma concepção gerencial em detrimento de práticas democráticas (CAETANO, 2016).

Segundo Caetano (2016, p. 135), essa é uma tendência que “[...] é um componente chave da maioria das versões de privatização, ameaçando alterar tanto as formas quanto o conteúdo do trabalho na escola, atingindo diretamente a cultura escolar e a relação estabelecida entre professores, alunos e comunidade [...]”.

Nesses moldes, a rede ou escola continuam sob propriedade e posse do poder público, assim como sua gestão, entretanto, a forma e o modelo de gestão tendencialmente se aproximam à lógica e atendem aos interesses da iniciativa privada.

O Projeto Jovem de Futuro, proposto pelo Instituto Unibanco e desenvolvido em parceria com Estados e o Ministério da Educação, é um exemplo de parceria com a iniciativa privada onde o conteúdo da administração gerencial é implantado, o desenvolvimento do currículo é direcionado e os processos de ensino e aprendizagem são adaptados a à lógica empresarial.

Esse projeto foi implementado, pela primeira vez em 2007, em quatro escolas na cidade de São Paulo. Nos anos seguintes (2007-2015), estenderam-se as parcerias para os Estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Goiás, Ceará, Mato Grosso do Sul, Pará, Piauí e Espírito Santo. Em 2009, após os primeiros resultados e o reconhecimento do Jovem de Futuro como tecnologia educacional pelo MEC - o que resultou em parceria com este ministério, o projeto passou a ser aplicado em larga escala. O Instituto Unibanco pretendia em 2018 estar presente em 2.500 escolas e atender 2 milhões de estudantes⁵¹

Segundo Caetano (2016), o projeto Jovem de Futuro apresenta como proposta:

[...] o desenvolvimento da gestão escolar voltada para resultados, visando duas metas principais: o aumento do desempenho dos alunos e a diminuição dos índices de abandono escolar. O Jovem de Futuro (JF), segundo ele mesmo, é um projeto de duração de três anos com foco no fortalecimento da

⁵¹ Informações extraídas do site do Instituto Unibanco. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/jovem-de-futuro/>. Acesso em 10 de novembro de 2016.

gestão escolar, apresentando-se como caminho para a melhoria da qualidade da educação pública no Ensino Médio. Sua proposta gira em torno do investimento e do monitoramento de recursos técnicos e financeiros em escolas públicas de Ensino Médio regular [...] A escola, ao aderir ao programa, recebe R\$ 100,00/aluno/ano para financiar as ações estratégicas previstas nesse plano (CAETANO, 2016, p. 129).

Ainda segundo esta autora (CAETANO, 2016), o referido projeto parte da ideia de que modificando a gestão da escola os problemas educacionais – ou os indicadores do “fracasso escolar”, dentre os quais a evasão e a reprovação, serão superados, abolidos. Propõe-se, então, um programa de gestão padronizado e eficiente para ser implementado em diferentes estados do país. O Jovem de Futuro tem como características principais: centralidade na gestão e avaliação dos resultados, ênfase no planejamento e monitoramento, estabelecimento de metas e indicadores que irão referenciar a gestão e o currículo, apoio às políticas públicas de Estado em detrimento ao projeto político-pedagógico da escola.

Visa-se que a escola adote uma gestão para os resultados, proposta usualmente utilizada na iniciativa privada, a qual, em seus fundamentos, litiga ou nega os fundamentos e princípios da gestão democrática.

[...] A gestão para resultados não é um mecanismo da gestão democrática, tendo em vista as ferramentas que são utilizadas baseadas nas práticas mercantis voltadas para avaliação, indicadores e resultados que desconsideram o processo educacional democrático e as práticas escolares voltadas para a formação do sujeito histórico e social [...] (CAETANO, 2016, p. 130).

O estabelecimento desta parceria prevê a criação de Comitês Operacionais e Comitês Estaduais, constituídos por representantes públicos e membros do instituto. Esses órgãos têm a função de **assegurar o alinhamento estratégico, tático e operacional** da parceria entre as secretarias de educação e o Instituto Unibanco.

No caso do projeto Jovem de Futuro, o Instituto Unibanco não vende nenhum produto ao Estado, nem mesmo recebe recursos públicos para sua execução. Pelo contrário, como forma de atrair as escolas a se aderirem “voluntariamente” ao projeto, o instituto oferece recursos para a sua implantação. A nosso juízo, constitui-se em um caso endógeno de privatização do sistema público, na medida em que visa disseminar a lógica empresarial na gestão escolar. Apesar da propriedade permanecer pública, o ensino gratuito, a administração continuar sob a responsabilidade do Município ou do Estado, o conteúdo da gestão tendencialmente segue orientação privada, empresarial.

Outro processo de privatização observado na educação brasileira se refere à **gestão/administração direta não estatal da escola ou da rede de ensino, com contrapartida financeira**. A despeito do pequeno número de unidades escolares concedidas à iniciativa privada, esse modelo ganha relevância por constar dentre as propostas de diferentes governos. O Estado de Pernambuco já concede a administração de escolas a entes não estatais. As secretarias de educação de Goiás, do Mato Grosso e do Pará já anunciaram o interesse de promover parcerias deste tipo. O Estado de Goiás, inclusive, já lançou edital⁵² público para celebrar contrato de gestão escolar com organizações sociais. O governo deste Estado demonstrou interesse em transferir a gestão de 25% das escolas para organizações sociais (MONTEIRO, 2015), para isso, conta com o apoio e assessoria técnica do Banco Mundial⁵⁴.

O formato dessas concessões se referencia nos modelos das escolas *charters* estadunidense, como já ressaltado.

Tais escolas, segundo informações do próprio *National School Choice Week*, são escolas públicas, pois gratuitas, mas gozam de independência frente às normativas curriculares e às exigências trabalhistas ditadas pelos distritos às escolas públicas “tradicionais”. Os graus de independência são variáveis e as equipes gestoras ou proprietária dessas escolas podem ser fortemente responsabilizadas (em alguns casos tendo suas licenças para funcionamento caçadas) quando o desempenho previsto e/ou as metas determinadas pelo distrito deixam de ser cumpridas. Estas escolas estão abertas a todas as crianças e a seleção de seus alunos dá-se geralmente por sorteio (ADRIÃO, 2014, p. 271).

⁵² Edital publicado em 29 de dezembro de 2015. Disponível em: <<http://www.seduc.go.gov.br/documentos/chamamentopublico2016/01/EDITAL%20DE%20CHAMAMENTO%20P%3%9ABLICO%20MACRORREGI%C3%83O%20VI%20-%20AN%C3%81POLIS.pdf>>. Acesso em: 10 de novembro de 2016.

⁵³ O governo de Goiás cancelou o edital que transferiria a administração de 31 institutos e 45 colégios de ensino tecnológico para organizações sociais (OS). Segundo Luiz Maronezi, secretário da pasta de desenvolvimento do Estado de Goiás, em entrevista veiculada na Rede Brasil Atual no dia 18/07/2016, o Governo do Estado não desistiu da proposta de selecionar organizações sociais para gerirem escolas públicas, apenas estão reiniciando o processo para fazer as adequações a novas regras legais (Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/07/goias-revoga-editais-que-transferem-escolas-tecnicas-para-organizacaoes-sociais-8494.html>>). Segundo Freitas (2016a), as adequações frequentes das novas legislações são previsíveis, “com o poder da pena e da política, vai emergir uma legislação nos estados que tentará criar os marcos legais para permitir a criação das *charters* (e outras formas de privatização) e acesso aos recursos públicos. À medida que os tribunais forem questionando e o MP apertar, **a legislação irá sendo mudada para contornar as objeções – é para isso que o Banco Mundial está por lá com seus técnicos**” (grifos não originais).

⁵⁴ O acordo foi noticiado pelo portal eletrônico do Governo do Estado de Goiás e alguns sites de notícias. Ver em: <<http://www.casacivil.go.gov.br/post/ver/212152/parceria-com-banco-mundial-aperfeicoa-modelo-de-gestao-compartilhada-em-goias>>; <<http://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/governo-de-goias-firma-acordo-com-o-banco-mundial-para-avaliacao-das-oss-na-educacao-68734/>>. Acesso em 10 janeiro de 2017.

Cabe destacar que a ampliação da rede de escolas *charters* ocorreu após a taxa de matrículas na rede privada de educação dos EUA apresentar queda, tanto no ensino primário quanto no ensino secundário (KLEES; EDWARDS JR., 2015).

Um marco desse processo nos EUA foi a publicação de um relatório que apresentava um quadro de caos para a educação americana e que, segundo os reformadores empresariais, comprometia a sua competitividade. Esse diagnóstico motivou a formação de um movimento para reformas (FREITAS, 2012).

Assim como aqui, nos Estados Unidos, a defesa de gestões privadas de escolas públicas, como no caso das escolas *charters*, fundamentava-se na suposta superioridade e eficiência desses modelos em relação à gestão pública (KLEES; EDWARDS JR., 2015).

Apesar do discurso recorrente que busca associar a gestão não-estatal à qualidade, é importante registrar que a eficácia das escolas concedidas pelo Estado é duvidosa (FREITAS, 2015).

Nos países onde esses processos estão mais avançados, já é possível avaliar os impactos dessas políticas. Sobre isso, Klees e Edwards Júnior (2015, p. 23) chamam a atenção:

Por décadas, políticas privatistas têm causado danos incalculáveis a crianças e adolescentes, lesados no acesso à escolaridade em virtude de cortes orçamentários. Não há evidências de que *charters* ou *vouchers* melhorem os resultados ou a eficiência das escolas, mas há evidências de que os *vouchers* exacerbam desigualdades. Argumentos de apoio a financiamento baseado em resultados podem parecer superficialmente sensíveis, mas ignoram quatro décadas de prática que evidenciam seu fracasso (2015, p. 23).

Freitas (2015) ressalta também que tais iniciativas concorrem para a precarização do trabalho docente:

O sistema das *charters* precariza a educação e seus trabalhadores, portanto é gerido com menos recursos. Nos Estados Unidos, os professores das escolas *charters* ganham menos que os professores das escolas públicas regulares. Além disso, **as *charters* só contratam professores que não são sindicalizados, exatamente para que não tenham resistência** (FREITAS, 2015, negrito não original).

A análise dos resultados das escolas geridas por organizações ou entidades não estatais, onde esta política está sendo desenvolvida/testada a mais tempo, mostra que o desempenho escolar não melhorou, o aumento da equidade foi pífio, as condições de trabalho

pioraram e os professores dessas escolas chegam a receber a metade do salário dos professores de escolas públicas (FREITAS, 2012).

Segundo Freitas (2012), isso indica que a agenda empresarial, ou seja, os processos de privatizações da rede pública básica de ensino, tem sido usada para promover uma "reforma fiscal" na educação e não apenas uma "reforma educacional". Além dessas consequências, ao se implementar essas políticas, assume-se igualmente diversos riscos (já documentos em pesquisas educacionais, segundo este autor), como o estreitamento curricular, a competição entre profissionais e escolas, a pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes, fraudes, aumento da segregação socioeconômica do território, aumento da segregação socioeconômica dentro da escola, precarização da formação do professor, destruição moral do professor.

Freitas (2018, p. 65) assevera ainda que, diante do conjunto de estudos significativos que evidenciam os impactos negativos das escolas *charters* onde estas foram implementadas, ou ainda em função dos seus resultados não animadores em relação à segregação escolar e ao desempenho acadêmico dos seus alunos, que no melhor dos casos é indistinguível quando comparado com o desempenho nas escolas públicas, os clamores dos defensores desse modelo, propagando que esta seria a saída para a melhoria da qualidade das escolas, não são válidos e não encontram sustentação empírica.

Cabe ressaltar que no Brasil alguns marcos legais criaram condições para esses modelos de privatização, ou melhor, liberaram a atuação de outros agentes em espaços, anteriormente, prioritários do poder público. A Emenda Constitucional n. 19 de 1998⁵⁵, responsável por profundas alterações na administração pública, e a lei federal n. 11.079 de 30 de dezembro de 2004, que regulamentou a contratação de parcerias público-privada, foram dispositivos legais relevantes para esse fim. Poderíamos dizer que ambas normatizaram e contribuíram para a ampliação do processo de privatização da educação pública, ao mesmo tempo que agiram e agem como indutores dessa política.

É importante mencionar que, no momento em que as crises do capital se intensificam, com intervalos de tempo cada vez menores, expondo as dificuldades encontradas na

⁵⁵ Sobre a Emenda Constitucional nº 19 de 1998 (EC nº 19/98), também conhecida como a Emenda Constitucional da Reforma Administrativa do Estado brasileiro, Adrião e Bezerra (2013, p. 258) afirmam que a mesma “[...] implementou modificações no regime administrativo brasileiro, a partir da alteração de um grande número de dispositivos da Constituição Federal de 1988, referentes tanto ao funcionamento da administração pública quanto às normas até então vigentes para os seus servidores. Tais modificações, respaldadas juridicamente pela Emenda, teve como pontos principais: a revisão das regras de estabilidade, a modificação no regime de remuneração e a gestão da administração pública”.

reprodução ampliada do capital, recorre-se ao Estado para “abrir brechas”, alterar suas funções e responsabilidade, criar novas condições para o capital se reproduzir em territórios já explorados ou transferir para novos nichos. É isso que estamos vendo nos exemplos aqui tratados.

O discurso dominante tenta convencer que não é o capital que está em crise, mas o Estado. Como estratégia salvacionista, defende-se a reforma do Estado e uma liberdade maior para o mercado, para que este supere as falhas típicas de funcionamento do Estado (PERONI; CAETANO, 2015).

A ofensiva do capital sobre o sistema público de educação visa garantir espaço para a reprodução ampliada deste, diante dos limites impostos pelas formas/espços tradicionalmente usadas/os. Ao observarmos a evolução das matrículas na educação básica brasileira nas últimas duas décadas, é possível identificar que a rede privada teve dificuldade de expansão. No geral, seu crescimento foi tímido, e no caso do ensino médio houve até redução de sua participação relativa ao total de matrículas nesse nível de ensino. Diferentemente do que ocorreu com a rede privada de ensino superior, que conseguiu ampliar significativamente seu número de vagas ocupadas e a sua participação no mesmo período.

Vejamos: as universidades, faculdades e centros universitários e os estabelecimentos isolados totalizavam, em 1991, 959.320 matrículas, o que correspondia a 61,29% do total de alunos matriculados no ensino superior brasileiro (INEP, s/d). Em 2013 a rede privada registrava 5.373.450 alunos matriculados nesse nível de ensino, o que correspondia a 73,54% do total de matrículas (INEP, 2015).

Já as escolas de ensino fundamental contabilizavam, em 1991, 3.618.012 matrículas, o que correspondia a 12,38% do total. No ano de 2014, 4.477.010 alunos constavam matriculados em escolas particulares de ensino fundamental, o que correspondia a 15,73% do total de matrículas nesse nível de ensino (INEP/MEC, s/d).

A rede privada de ensino médio contabilizava, em 1991, 1.019.374 matrículas, o que correspondia a 27,01% do total de matriculados no último nível da educação básica. No ano de 2014 eram 1.070.358 alunos matriculados em escolas particulares de nível médio, o que correspondia a 12,90% do total (INEP/MEC, s/d).

Esses dados revelam que enquanto a rede privada de ensino superior, de 1991 a 2013, ampliou seu número de matriculados na ordem de 4.414.130, e sua participação em aproximadamente 12,25%, passando a ser responsável por quase 3/4 das matrículas no nível

superior, as escolas privadas de ensino fundamental registraram um aumento um pouco superior a 850 mil matrículas, e 3,35% em sua participação do total de alunos nesse nível de ensino. Já o ensino médio privado contabilizou, em 23 anos, um acréscimo de menos de 51 mil matrículas, e viu sua participação nesse nível de ensino ter uma redução aproximadamente de 14 pontos percentuais (de 27,01% para 12,89%).

Em geral, percebe-se que a estagnação da rede de educação básica privada levou os empresários e organizações sociais a avançarem sobre a rede pública, para isso, adotou-se como estratégia reformas do Estado e da educação, que resultaram/resultam em privatizações na/da educação. Com efeito, esses dados revelam que a iniciativa privada e as organizações sociais passaram a atuar não apenas como “concorrentes”, mas dentro da própria rede pública.

Ressaltamos que os processos de privatização em curso não implicam apenas em mudanças de relação entre o Estado e os setores não-estatais, não provocam mudanças puramente técnicas, mais do que isso, o que está em jogo são concepções de escola, de educação e de sociedade; especialmente através de novas formas de gestão, onde se dá ênfase nos resultados em detrimento do processo, e busca-se imprimir concepções interessantes ao capital.

Nesse sentido, observa-se um movimento tendencial de privatização não somente de serviços, mas da “[...] própria política de educação – por meio de assessorias, consultorias, pesquisas, avaliações e redes de influências” (CAETANO, 2015, p. 96).

A adesão de vários setores públicos da educação à agenda empresarial para esta área revela um fenômeno de “[...] crescente subordinação ao capitalismo e às necessidades impostas pela sua crise, apresentadas como imperativos racionais e de modernização, como reformas educacionais ‘sem alternativa’” (LIMA, 2013, p. 177-178).

Como visto, o setor privado vai se apossando, progressivamente e de diferentes maneiras, da rede pública de educação brasileira. A formação de uma complexa rede de fundações, organizações sociais e empresas ligadas à educação permitiu uma atuação mais efetiva e a implementação, mesmo que parcial – mas em curso, da agenda educacional do nosso empresariado. Deste modo, paulatinamente se promove uma educação conveniente para o capital, tanto do ponto de vista político-pedagógico, quanto da sua reprodução ampliada.

Diante o exposto, é imprescindível investigar os nexos e relações entre o movimento de mundialização da educação, de investida do capital sobre a educação e a atual reforma do ensino médio. Contudo, antes de tratar das questões específicas da atual reforma do ensino

médio, consideramos que é importante conhecer como o ensino médio historicamente se estruturou no Brasil, suas reformas e principais disputas, bem como os dados que caracterizam esse nível de ensino, pois daí poderemos identificar elementos que possam ajudar a entender a atual reforma. Sendo assim, pretendemos no próximo capítulo abordar essas questões.

3 CONTEXTUALIZANDO O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Nesse capítulo, objetivamos retratar o desenvolvimento do ensino médio na escola brasileira e caracterizar seu quadro atual. Para isso, no primeiro tópico, fazemos um apanhado histórico das principais reformas, com seus determinantes e mudanças fundamentais. No segundo tópico, abordamos as modificações promovidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e demais normativas desse período, bem como as principais tendências que emergiram durante esse processo. Por fim, no terceiro tópico, apresentamos os dados mais relevantes do ensino médio, visando caracterizar esse nível de ensino e apontar os seus maiores problemas, distorções e desafios.

3.1 APONTAMENTOS HISTÓRICOS DO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CONTRADIÇÕES E (APARENTES) METAMORFOSES

Neste tópico, propomos acompanhar o desenvolvimento do ensino médio na escola brasileira, visando identificar as mediações que concorreram na sua constituição. Em uma visão de conjunto, pretendemos captar suas contradições, tendências, mudanças e metamorfoses, ou, sendo mais preciso, suas aparentes metamorfoses⁵⁶. Pois, entendemos que os elementos extraídos dessa análise podem contribuir na compreensão dos processos de reforma que estão em curso em nosso país.

O ensino médio no Brasil é marcado por mudanças frequentes em sua concepção, estrutura e organização, promovidas por diferentes reformas neste nível de ensino, ao longo

⁵⁶ Em relação ao termo metamorfose, pretende-se aqui fazer uma analogia e utilizar por empréstimo um conceito que tem sua origem nas ciências biológicas. Ele está vinculado ao estudo do ciclo de vida de animais, que compreende seu desenvolvimento embrionário, nascimento, crescimento (até a maturidade) e a morte. Em alguns grupos animais, os recém-nascidos assemelham-se muito com os adultos, em outros, diferem-se drasticamente. Alguns insetos, como é o caso das borboletas, sofrem mudanças radicais entre o estágio inicial (larval) e o estágio adulto. Essas mudanças significativas entre um estágio e outro, essas **transformações radicais** em sua forma são chamadas de **metamorfose** (SADAVA et al., 2009). Somente uma análise rigorosa e atenta, ao longo do processo, permite identificar e explicar os traços característicos de um estágio de desenvolvimento de um ser, suas mudanças e transformações. Sem tal procedimento, correr-se-ia o risco de caracterizar um membro em estágio avançado de desenvolvimento como sendo de uma outra espécie. Correr-se-ia o risco de cometer um engano. Assim como nos estudos dos processos evolutivos dos animais, pretendemos (e entendemos como necessário) realizar uma análise de conjunto do desenvolvimento do ensino médio no Brasil, para verificar se houve mudanças significativas ou transformações radicais, ou seja, “metamorfoses”, em decorrência das diferentes reformas. Todavia, apesar de se utilizar por empréstimo esse conceito, cabe esclarecer que não iremos recorrer a procedimentos ou métodos típicos desse campo científico (ciências biológicas) no desenvolvimento desta pesquisa. Deste modo, ratificamos que os parâmetros teórico-metodológicos da pesquisa estão presentes na concepção materialista e dialética da história.

do século XX, as quais explicitam as dificuldades de se estabelecer uma identidade e de se definir com clareza as suas finalidades.

Se à primeira vista, ao se observar o histórico do ensino médio com seu reiterado metamorfismo, levando em consideração sua posição no sistema escolar, entre a educação fundamental e a formação profissional *stricto sensu*, e as funções que lhe foram atribuídas, seja de formação geral e básica que possibilitaria a continuidade nos estudos, seja a preparação para o mundo do trabalho, pode se chegar a conclusão prematura que tais mudanças são consequências de determinações estritamente pedagógicas. Por outro lado, ao se observar a sociedade brasileira deste período em uma análise mais aprofundada da questão, em seus diferentes estágios de desenvolvimento, percebe-se que as mudanças nas bases materiais de produção provocaram demandas de força de trabalho com outras qualificações, com efeito, alterando a relação entre educação e trabalho, assim como incidindo sobre as concepções políticas, ideológicas e educacionais de cada tempo.

Como as funções essenciais do mundo da produção originam classes sociais diferenciadas com necessidades específicas, essas classes criam para si uma camada de intelectuais, que serão responsáveis pela sua homogeneidade, consciência e função, nos campos econômico, social e político. Formar esses intelectuais é função da escola, a partir das demandas de cada classe e das técnicas do trabalho. O exercício dessas funções não se restringe apenas ao campo produtivo em si, mas abrange todas as dimensões comportamentais, ideológicas e normativas que lhe são próprias, o que exige, portanto, da escola em todos os níveis a elaboração de suas propostas a partir dessas exigências. Não é diferente com o ensino médio; apenas, neste nível, por seu caráter intermediário, **a elaboração da proposta pedagógica para cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas exige o enfrentamento adequado da tensão entre educação geral e educação específica** em busca da síntese historicamente possível de múltiplas determinações infraestruturais e políticas que caracterizam cada momento (KUENZER, 2007a, p. 10, negrito não original).

Essa constatação sugere que as determinações que moveram o ensino médio na escola brasileira vão além das pedagógicas, ao mesmo tempo, aponta o caminho para se conhecer e explicar as finalidades, as funções e tendências desse nível de ensino.

Nesse sentido, a análise das políticas para o ensino médio e seus impactos na escola pública durante o século XX e início do século XXI, assim como os nexos e relações estabelecidos com o desenvolvimento das forças produtivas deste período, podem oferecer apontamentos interessantes para se identificar as tendências atuais e explicar as determinações que produzem e movem esse objeto.

Nas cinco primeiras décadas do século XX, o Brasil passa por um acelerado processo de urbanização e industrialização, acompanhado pelo aumento no número de matrículas na escola básica. Nesse período, o percentual da população urbana se multiplica por três, a densidade demográfica passa de 2,06 em 1900, para 6,14 em 1950, e o analfabetismo sofreu sensível queda, atingido 50% da população acima de 15 anos em 1950, enquanto que em 1900, aproximadamente 65% desta faixa etária era classificada como analfabeta (MEC/INEP/OEI, 2003).

O nível de ensino que hoje é conhecido como médio passa a se estruturar como curso, com estudos regulares, somente em 1942 com a reforma Gustavo Capanema. Até então, a educação básica, aquela que antecedia a superior, era estruturada em ensino primário, em geral com 4 anos de duração⁵⁷, contando com as modalidades primária, rural e profissional; e o ensino secundário, organizado em dois cursos, fundamental e complementar, o primeiro previsto para 5 anos, o segundo com 2 anos de duração. O curso secundário complementar era destinado aos concluintes do 5º ano do secundário fundamental, com propostas diferenciadas e articuladas aos cursos superiores desejados, consistindo em um curso obrigatório e preparatório para o ingresso no ensino superior (KUENZER, 2007a).

Ainda em relação à estruturação do ensino nesse período, cabe destacar que os alunos que cursavam o curso rural de nível primário estavam habilitados, na sequência, a cursarem o curso básico agrícola, com duração de 2 anos, já aqueles que concluía o profissional de nível primário poderiam cursar um curso complementar, também com 2 anos de duração. O curso secundário era reservado aos concluintes do curso primário, ilustrando a dualidade estrutural da organização escolar.

Era bem demarcada, portanto, a trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão social e técnica do trabalho (KUENZER, 2007a, p. 12).

Até a década de 1930, predominava o entendimento, nos meios da administração escolar e pedagógicos do ensino primário, do princípio que o ensino secundário era um luxo destinado prioritariamente à aristocracia, que devia ser e era abandonado pelo Estado e delegado à iniciativa particular (ZIBAS, 2005).

⁵⁷ Até 1946 o ensino primário carecia de diretrizes nacionais, estabelecida somente pela Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-lei n. 8.529 de 02/01/1946).

Os estabelecimentos de ensino secundário públicos nesse período eram raros. O Estado de São Paulo, um dos economicamente mais favorecidos do país, por exemplo, contava apenas com três escolas públicas que ofertavam o ensino secundário, uma situada na capital e duas no interior (SPOSITO, 2002).

Mantida, em sua grande maioria, pela iniciativa particular, religiosa ou leiga, e por essa razão, por ser paga, dificilmente acessível aos jovens das camadas desfavorecidas, a *escola secundária* constituía-se no marco divisor entre a educação das elites e a educação popular. É conveniente insistir neste ponto. A “dualidade” do sistema se definia e adquiria contornos precisos no ensino de nível médio: o ingresso na escola secundária e sua continuação natural nas escolas superiores davam forma e substância à escolaridade dos jovens privilegiados (BEISIEGEL, 2002, p. 11).

Impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização, emerge, na década de 1920 e ganha força nas décadas seguintes, um movimento renovador da educação, conhecido como Escola Nova no Brasil⁵⁸, que disputaria com a pedagogia tradicional a hegemonia do ideário pedagógico e as bases das políticas públicas deste período.

Dentre as reivindicações do movimento Escolanovista, para fins deste trabalho, gostaríamos de destacar a defesa da escola pública. Segundo Saviani (2011, p. 253), “[...] o texto [Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova] emerge como uma proposta de construção de um amplo sistema nacional de educação pública abarcando desde a escola infantil até a formação dos grandes intelectuais pelo ensino universitário”. Obviamente, a defesa da educação como um direito de todos, opondo-se aos privilégios das elites, encontrou diversos obstáculos, basicamente das forças sociais ainda dominantes no Brasil (idem).

Mesmo defendendo pautas bastante progressivas em relação à educação para a época, Saviani (2011) ratifica que o movimento Escolanovista prestava sustentação ao projeto de hegemonia da burguesia industrial.

Essas duas forças desempenharam um papel de relativa importância como dispositivo de sustentação do “Estado de compromisso”, concorrendo, cada uma à sua maneira e independentemente de seus propósitos explícitos, para a realização do projeto de hegemonia da burguesia industrial (SAVIANI, 2011, p. 193).

⁵⁸ O movimento Escolanovista tem como importante marco a divulgação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Segundo Saviani (2011), um conjunto de obras dão origem (inclusive ao referido manifesto), sustentação e desenvolvimento ao ideário da Escola Nova no Brasil. Ainda, segundo este autor (idem), “dois aspectos marcam, portanto, a estrutura do texto do ‘Manifesto’: é, por um lado, um documento doutrinário e, por outro, um documento de política educacional” (ibidem, p. 252).

Do embate entre a tendência renovadora e a tradicional, com forte influência da igreja católica, na orientação da reforma do sistema educacional realizada na década de 1940, conhecida como Reforma Capanema⁵⁹, resultou em relativa “derrota do movimento renovador” (SAVIANI, 2011).

No conjunto de ordenamentos legais promulgados durante a reforma, ao reorganizar o ensino secundário, instituindo os níveis ginásial e colegial, atual ensino médio, em 1942, o Decreto-lei n. 4.244 de 9 de abril de 1942 herda e conserva a dualidade estrutural da escola primária e secundária, ao passo que mantém percursos curriculares distintos aos sujeitos.

Do ponto de vista da concepção, o conjunto das reformas [Capanema] tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vincula estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social (SAVIANI, 2011, p. 269-270).

O ensino secundário passa a ser organizado em dois ciclos: o ginásio, com quatro anos de duração, o qual sucedia o ensino primário; e o colegial, segundo ciclo secundário, com três anos de duração. O colegial era ofertado através de dois cursos, o clássico e o científico.

Além do Decreto-lei n. 4.244 de 9 de abril de 1942, a reforma Capanema contou ainda com a promulgação de decretos que regulamentaram o ensino profissionalizante, comercial e agrícola⁶⁰, ofertado em paralelo no nível secundário.

Na exposição dos motivos para a reforma do ensino secundário redigida por Gustavo Capanema, destaca-se a intenção de formação de uma “consciência patriótica”, o caráter elitista deste nível de ensino e a estrutura dual organizada, principalmente, “pensando” naqueles que conseguissem acender ao colegial sem pretensão ou condições de cursar um curso superior, possibilitando-lhes o estudo nos cursos técnicos.

⁵⁹ A Reforma Capanema foi realizada através de reformas parciais, mas reorganizando toda a estrutura organizacional da educação brasileira, por meio de oito decretos-lei: (1) Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial); (2) Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial; (3) Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do ensino secundário; (4) Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial; (5) Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário; (6) Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal; (7) Decreto-lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que criou o SENAI; (8) Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola (SAVIANI, 2011).

⁶⁰ O Decreto-Lei que regulamentou o ensino profissionalizante agrícola foi promulgado após a saída do ministro Gustavo Capanema.

[...] o ensino secundário tem mais precisamente por finalidade a formação da consciência patriótica. É que o ensino secundário se destina à preparação das **individualidades condutoras**, isto é, **dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação**, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. [...] *Divisão em dois ciclos* - A reforma conserva a divisão do ensino secundário em dois ciclos, dando, porém, uma configuração diferente a essa estrutura. O primeiro ciclo compreenderá um só curso: o curso ginásial, de quatro anos. O segundo terá dois cursos paralelos, cada qual com a duração de três anos, sendo qualquer deles acessível aos candidatos que tenham concluído o curso ginásial. Da limitação do curso ginásial a quatro anos resultará, por um lado, a vantagem de tornar a educação secundária, na sua primeira fase, ao alcance de um número maior de brasileiros. Outra vantagem dessa limitação é a possibilidade de uma conveniente articulação do primeiro ciclo do ensino secundário com o segundo ciclo de todos os ramos especiais do ensino de segundo grau, isto é, com o **ensino técnico industrial, agrícola, comercial e administrativo** e com o ensino normal, servindo de base a essas categorias de ensinos, o que concorrerá para maior utilização e democratização do ensino secundário, **que assim não terá, como finalidade preparatória, apenas conduzir ao ensino superior** (BRASIL, 1942b, negrito não original).

O ensino clássico visava à preparação dos potenciais candidatos ao ensino superior. Não havia restrições de ingresso no ensino superior aos seus egressos. Por outro lado, aos formandos do curso técnico industrial estava reservado o direito de pleitear vagas somente nas áreas técnicas específicas, e aos concluintes dos cursos profissionalizantes agrícola, administrativo e comercial o acesso não era permitido, visto que esses cursos eram considerados terminais⁶¹.

Assim, reitera-se a existência de dois caminhos diferenciados, para os que aprenderão a exercer a função na escola (dirigente de 2 níveis – superior e médio) e no processo produtivo (trabalhadores, que complementam os poucos anos de escolaridade obtida com cursos profissionalizantes em locais e com duração variáveis) (KUENZER, 2007a, p. 15).

De certo modo, a estratificação e dualidade do sistema de ensino apresentava relativa correspondência com os processos produtivos da época, as demandas de mão de obra que cresciam e a divisão social e técnica do trabalho.

Segundo Saviani (2011), a partir da década de 1930, sob a égide do modelo econômico de substituição de importações, identifica-se um significativo processo de industrialização no

⁶¹ Posteriormente, esboçou-se uma tentativa de articulação entre as modalidades de cursos do ensino secundário e os cursos profissionalizantes, através de exames de adaptação, visando permitir o acesso ao nível superior aos concluintes dos cursos profissionais (KUENZER, 2007a).

Brasil, com a instalação de indústrias de bens de consumo não duráveis, estruturadas no modelo fordista-taylorista⁶² de produção.

Logo após a reforma Capanema, promulgou-se a Constituição Federal de 1946, que previa o estabelecimento de diretrizes e bases da educação nacional. Entretanto, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) era discutida em ritmo lento no Congresso Nacional, protelando a reivindicação do movimento Escola Nova de criação e organização do sistema nacional de ensino. Enquanto isso, de modo contraditório às novas exigências do crescente setor produtivo, parcelas da elite buscavam razões para obstruir e negar o acesso dos sujeitos provenientes das classes populares à educação formal, todavia, pressões populares resultaram em ampliação da rede secundária em vários estados. A ampliação dessas vagas se deu, prioritariamente, no ensino noturno, em escolas que ofertavam o ensino ginásial durante o dia, sugerindo o atendimento de alunos trabalhadores (ZIBAS, 2005).

A ampliação da rede de segundo grau se deu sobre as bases restritivas anteriormente anunciadas. A possibilidade de acesso irrestrito aos concluintes dos cursos secundários e equivalentes, inclusive os realizados no SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), só foi possível em 1961 com a promulgação da lei que fixou as diretrizes e bases da educação nacional. Apesar de representar um avanço, por reduzir barreiras entre os ensinos básico e superior, esta iniciativa não superou a dualidade estrutural do sistema de ensino brasileiro, visto a continuidade de duas redes⁶³.

A configuração de dois projetos pedagógicos distintos, com contornos bem definidos, contendo uma proposta de formação de trabalhadores que iriam exercer funções predominantemente instrumentais, e outra de formação daqueles que ocupariam as funções de planejar e coordenar as atividades do processo produtivo, explicita a articulação com as demandas impostas pela divisão técnica e social do trabalho deste período.

⁶² Segundo Antunes (2015), o modelo fordista-taylorista foi a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo do século passado. Dentre os seus elementos constitutivos básicos estão: “[...] produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre *elaboração e execução* no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do *operário-massa*, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões [...]” (idem, p. 35).

⁶³ Na LDB de 1961 o ensino secundário passa a ser designado como ensino médio, ou educação de grau médio, também organizado em 2 ciclos, o ginásial e o colegial, abrangendo, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

Embora a LDB de 1961 (BRASIL, 1961) tenha reduzido barreiras entre o ensino secundário e o ensino superior, manteve a previsão legal do exame de admissão, que consistia em um processo seletivo para ingresso no 1º ciclo nos cursos de ensino médio. Esse dispositivo operava uma contenção na demanda pelo nível médio e, conseqüentemente, superior do sistema de ensino, além de transferir a responsabilidade e culpa por possível insucesso ao aluno⁶⁴.

Apesar do aumento expressivo do número de matrículas de estudantes entre 5 e 19 anos de idade (4,3 vezes), inclusive nos níveis ginásial e colegial, ocorrido entre as décadas de 1920 e 1950, pouco mais de 1/4 desta população estava matriculada em instituições oficiais de ensino em 1950 – taxa de escolarização em 26,15%, o que revela a existência de um contingente enorme de jovens à margem do sistema educacional brasileiro (MEC/INEP/OEI, 2003).

A análise dos dados demográficos e de matrículas aponta que, em 1970, a população que vivia nas cidades já era maior do que a situada no campo, a densidade demográfica estava em 11,18 e a taxa de alfabetizados chegava a 66,9% entre aqueles com 15 ou mais anos de idade. Além disso, as matrículas de ensino primário e ensino médio, entre 1920 e 1970, ultrapassaram os índices de crescimento populacional. Por outro lado, o sistema era marcado por “um alto grau de seletividade, que se traduzia no fato de que a cada 1.000 alunos admitidos na primeira série da escola primária em 1960 apenas 56 conseguiam ingresso no ensino superior em 1971” (MEC/INEP/OEI, 2003, p. 25).

O processo migratório desse período, que resultou no aumento da densidade populacional dos centros urbanos, ocorreu de modo não planejado, com efeito, a ocupação urbana das famílias se deu desordenadamente. Assim como a falta ou precariedade de moradias, o acesso a bens de consumo e à rede assistencial de saúde e educação era um problema enfrentado pelas classes populares.

As condições adversas concorreram para o surgimento de movimentos sociais caracterizados por reivindicações que visavam a obtenção de melhorias urbanas. Nesse bojo também estava a luta pela expansão da rede pública de ensino secundário. Grupos de moradores, organizados em sociedades e comitês, foram se formando com o intuito de assegurar as matrículas de seus filhos (SPOSITO, 2002).

⁶⁴ O exame de admissão foi abolido pela LDB de 1971.

Segundo Sposito (2002), em São Paulo, forças contrárias às reivindicações, localizadas no Poder Legislativo, no Poder Executivo e na imprensa, se constituíram como focos de resistência à pauta dos movimentos populares. Apesar disso, a contraofensiva estabelecida não conteve a pressão e a consequente abertura de novas unidades escolares.

Ainda que as reivindicações populares em torno da educação guardassem aproximação, de algum modo, com a necessidade de expandir a rede para a formação do novo trabalhador para atuar no setor produtivo em desenvolvimento, percebe-se que esse movimento encontrou resistência de setores conservadores, preocupados, sobretudo, com a manutenção de privilégios. O que indica que a expansão da rede pública secundária de ensino não se deu sem conflito.

[...] No quadro das escolhas possíveis, a escola secundária, caminho natural para a carreira de jovens de classes dominantes, acaba sendo desejada pelas famílias de jovens de outras classes sociais; os efeitos reais que a instrução secundária propicia para certas parcelas da sociedade – o acesso a carreiras prestigiadas, o reconhecimento social, a boa remuneração – passam a ser reivindicados, cada vez mais nitidamente, por segmentos heterogêneos da coletividade. O reconhecimento das vantagens oferecidas pela instrução secundária a certas camadas sociais era inevitável, implicando a necessidade de sua conquista; contudo, seus limites logo foram estabelecidos. Uma vez transformada, por meio do acesso de setores mais amplos da população, a escola secundária deixou de ser privilégio de poucos e, agora, como patrimônio de grande parte da sociedade, poucas vantagens propicia para alterar, de modo mais significativo, a situação social das camadas populares (SPOSITO, 2002, p. 20).

O golpe militar de 1964 interrompeu os movimentos progressistas da educação, que já imprimiam importante influência nas políticas públicas para a educação e passaram a ocupar espaço na burocracia educacional, em especial durante o Estado Novo (SAVIANI, 2011).

Com o advento do golpe, a política educacional foi (re)construída a partir, principalmente, dos convênios internacionais com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), submetendo a educação brasileira às determinações dos técnicos estadunidenses. Com efeito, o ensino secundário destinado “ao povo” sofreu modificações no sentido de substituir sua base humanista por conteúdos utilitários e práticos, enquanto o ensino superior se destinaria, preferencialmente, às elites (ZIBAS, 2005).

Segundo Saviani (2011, p. 364), o golpe de 1964 promoveu uma ruptura apenas no âmbito político-administrativo, mas manteve as bases econômicas:

A ruptura deu-se no nível político e não no âmbito socioeconômico. Ao contrário, a ruptura política foi necessária para preservar a ordem socioeconômica, pois se temia que a persistência dos grupos que então controlavam o poder político formal viesse a provocar uma ruptura no plano socioeconômico [...] (idem, p. 364).

Do ponto de vista econômico, durante as décadas de 1950 e 1960, avançava no Brasil o processo de industrialização, em especial, a instalação de indústrias de bens duráveis, como as do ramo automobilístico, da construção naval e da mecânica pesada. Além disso, o Estado vinha investindo na construção e melhoramento da infraestrutura de rodovias, produção elétrica, portos, etc. (OLIVEIRA, 2013).

O governo da ditadura civil-militar instalada após o golpe de 1964 começa a realizar reformas com a intenção de ajustar a nova realidade engendrada com a ruptura política. Entre os itens do programa de reformas empreendidas, estava a educação. No processo de reforma da estrutura e organização escolar brasileira, do ponto de vista legislativo, destacam-se a lei n. 5.540 de 1968, por ter iniciado esse processo ao tratar da reestruturação e funcionamento do ensino superior, e a lei n. 5.692 de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

Se a lei de reestruturação do ensino superior foi aprovada em um momento político-social bastante complicado, sob manifestações e protestos de estudantes e professores que desaprovavam a reforma, a LDB de 1971 (lei n. 5.692/71) foi promulgada durante o conhecido “milagre brasileiro”, através de um processo aligeirado e enfrentando pouca resistência (SAVIANI, 2011).

Sob o lema de construção de um “Brasil-Potência”, a referida lei compunha um processo de “modernização” do Brasil, onde a educação assumiria a tarefa de impulsionar o desenvolvimento econômico-social do país.

Na exposição dos motivos da lei n. 5.692/71, de autoria do Ministro da Educação Jarbas Passarinho (PASSARINHO, 1971, p. 7), sustenta-se a “adequação do sistema educacional às novas formas de vida e de trabalho decorrentes das mudanças que se operam no País e no mundo”, em atenção aos “grandes objetivos nacionais” e às necessidades de desenvolvimento. Ainda, não se esperaria desenvolver o país para depois educar, nem educar antes para depois se chegar ao desenvolvimento, a defesa, naquele momento, era do “equilíbrio” e associação entre desenvolvimento e educação.

Em relação à reestruturação do sistema escolar, a LDB de 1971 inova ao fixar o ensino primário com duração de oito anos letivos, obrigatório às crianças e jovens com idades entre 7 e 14 anos. O que pode ser considerado um avanço do ponto de vista da conquista de direitos. Em consequência, o ensino secundário passa a ser cursado em três ou quatro anos, dependendo da habilitação.

O currículo do segundo grau seria constituído de uma parte de formação geral e outra de formação profissional, sendo esta definida em lei como predominante em relação à geral. A parte do currículo destinada à formação especial seria “**fixada**, quando se destine à iniciação e habilitação profissional, **em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional**, à vista de levantamentos periodicamente renovados” (BRASIL, 1971, negrito não original). Ademais, as habilitações profissionais poderiam ser realizadas em regime de cooperação com as empresas.

A LDB de 1971 promove uma ruptura na estrutura e funcionamento do sistema de ensino em vigor. Sobre esse processo, Saviani (2015) apresenta a seguinte explicação:

[...] isso é compreensível porque, se a continuidade da ordem socioeconômica só pôde ser garantida através da ruptura política, na educação a continuidade das funções dela demandadas pelas condições sociais e econômicas exigiu uma ruptura no âmbito da política educacional, ou seja, nos rumos que deveria tomar a forma de organizar e operar os serviços educacionais (SAVIANI, 2015, p. 132).

Na nova organização/constituição do ensino secundário, destacam-se dois elementos: (1) a compulsoriedade da formação profissional, convertendo o que era exceção em regra; e (2) o forte caráter terminalista deste nível de ensino, apesar de possibilitar, irrestritamente, a concorrência ao ensino superior.

Com a lei em vigor, todo ensino secundário passa a ser ensino técnico/profissionalizante. Os argumentos, para justificar esta alteração na organização do ensino secundário, fundamentaram-se na necessidade de superação da dualidade do sistema e na demanda do setor produtivo e comercial por mão de obra especializada.

O fim das restrições impostas para entrada no ensino superior aos alunos provenientes dos cursos não propedêuticos não resultou em democratização do 3º grau, nem na sua diversificação social, principalmente, porque: (1) essa iniciativa não foi acompanhada por uma política de expansão deste nível de ensino; (2) a habilitação profissional ao final do

ensino secundário e a entrada no mercado de trabalho significava, para a maioria, a saída do sistema, o “fim da linha”⁶⁵.

Segundo Kuenzer (2007a), o projeto de formação expresso na LDB de 1971 estava articulado ao modelo político e econômico da ditadura, e sua proposta para o ensino médio traduzia em pelo menos três caros objetivos:

- a contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 1960;
- a despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista;
- a preparação de força-de-trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava com o crescimento obtido no “tempo do milagre”, o qual pretensamente anunciava o acesso do Brasil ao bloco do 1º mundo; essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande e médio porte, com organização taylorista/fordista, produção em massa de produtos homogêneos, grandes plantas industriais, economia de escala, utilização de tecnologia intensiva de capital com base rígida, eletromecânica (KUENZER, 2007a, p. 17).

Como desdobramento da LDB de 1971, pareceres do Conselho Federal de Educação regulamentaram os cursos profissionalizantes e ampliaram consideravelmente o número de habilitações. Eram mais de 100 formações diferentes, com predominância de cursos ligados ou voltados à indústria. Desse processo resultou propostas fragmentadas com formações técnicas cada vez mais específicas.

Dentre esses pareceres, o n. 45/72 (BRASIL, 1972) aprovado pelo Conselho Federal de Educação, além de regulamentar as habitações técnicas, visou aprofundar e explicitar o entendimento da categoria trabalho presente na nova LDB (1971), considerando, segundo o seu parecerista, que a LDB anterior era “bastante omissa” em relação a essa categoria e que a nova lei representava “profunda modificação nesta mentalidade”, adotando, agora, como finalidades da educação no Brasil: o desenvolvimento das potencialidades do educando, a formação para o trabalho e o preparo para o exercício consciente da cidadania. Busca justificar que apesar da nova LDB ter “na insistência por uma educação mais técnica uma de suas notas dominantes”, isso não significa que a proposta visa romper com as tradições

⁶⁵ Ainda sobre a política de profissionalização do ensino médio como forma de conter a demanda pelo ensino superior, Cunha (1988, p. 245-246), ao analisar o Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária de 1968, destaca que esse relatório “[...] recomendava, como solução do problema, a longo prazo, a profissionalização do ensino médio. Os relatores imaginavam que a crescente demanda de ensino superior fosse devida ao conteúdo ‘geral’ (isto é, não profissional) do ensino médio, o que obrigava seus concluintes a procurarem naquele uma habilitação profissional [...]”.

educacionais do Brasil, do mesmo modo, sustenta não haver antinomia entre tecnologia e humanismo, formação geral e especial presentes nesta lei.

Sobre a concepção de categoria trabalho adotada nos documentos oficiais deste período, Kuenzer (2007a) apresenta as seguintes considerações:

[...] a incorporação da categoria trabalho se faz sob a lógica idealista, mostrando que a preparação para a vida deve ser construída sobre valores espirituais e morais, uma vez que o mundo contemporâneo, caracterizado pelo avanço científico e tecnológico, estaria levando à materialização do homem. Ou, como o relator mostra em outro trecho do texto: “a dinâmica que integra o tempo na educação não é uma dinâmica exterior ao homem, como a da produção. É a dinâmica interna ao homem, que se faz enquanto existe” [...] não considera a dialeticidade da relação entre consciência e trabalho, entre cabeça e mãos, entre teoria e prática [...] (KUENZER, 2007a, p. 19-20).

Em relação à dualidade da escola secundária e ao seu caráter de classe, cabe destacar que as classes sociais e seus estratos, assim como a divisão social e técnica do trabalho, não “surtem” na escola, mas são resultados do modo como o homem (re)produz materialmente as necessidades humanas⁶⁶. Deste modo, não seria a escola, através do seu projeto de formação, o espaço ou a instituição capaz de superar essas contradições. Dentre as suas possibilidades, estariam a construção de projetos que tendencialmente apontariam para uma perspectiva contra hegemônica ou para a manutenção ou aprofundamento das diferenças de classe, com predominância desta segunda tendência nesse período.

O exame da implantação desta reforma expõe um certo distanciamento entre o que foi previsto e o que foi realmente concretizado. Observa-se que o estabelecimento do ensino profissionalizante em toda a rede não levou em consideração as condições objetivas das escolas, nem as dificuldades e diferenças entre regiões e cidades. Além disso, tal iniciativa

⁶⁶ As classes sociais surgem no e pelo modo de produção. No caso do capitalismo, ao mesmo tempo que a formação de classes (possuidores dos meios de produção e trabalhadores livres – possuidores da força de trabalho / expropriados dos meios de produção) é condição, também é consequência deste modo de produção. Marx se dedica a explicar o surgimento do capitalismo (e das suas classes sociais), assim como a reprodução deste modo de produção, em vários momentos da sua principal obra “O Capital”. Destacamos um trecho para esclarecer esse processo: “[...] É necessário haver antes, de um lado, possuidor de valor ou de dinheiro e, do outro, possuidor da substância criadora de valor; de um lado, possuidor dos meios de produção e dos meios de subsistência e, do outro, possuidor apenas da força de trabalho, tendo ambos de se encontrar como comprador e vendedor. A separação entre o produto do trabalho e o próprio trabalho, entre as condições objetivas do trabalho e a força subjetiva do trabalho, é portanto, o fundamento efetivo, o ponto de partida do processo de produção capitalista. Mas o que no início é apenas ponto de partida torna-se, em virtude da mera continuidade do processo, a reprodução simples, o processo peculiar, constantemente renovado e perpetuado, da produção capitalista [...] Essa reprodução constante, essa perpetuação do trabalhador é a condição necessária para a produção capitalista (MARX, 2015, p. 673-674)” Completa: “A produção capitalista, encarada em seu conjunto, ou como processo de reprodução, produz não só mercadoria, não só mais-valia; produz e reproduz a relação capitalista: de um lado, o capitalista e do outro, o assalariado” (MARX, 2015, p. 681).

demandava um aporte financeiro muito grande, para se garantir laboratórios, materiais didáticos, formação de professores, entre outros; o que não se viu na prática. A rede de ensino técnico, formada por escolas tradicionais com qualidade reconhecida, que funcionava antes da mudança provocada pela lei, teve que se adaptar, tanto no que se refere à administração quanto às características dos cursos, provocando um nivelamento por baixo. Em relação às “novas escolas”, o resultado foi “simulações” de formações profissionais, o que empobrecia a formação dos trabalhadores. Já as escolas privadas, atendendo aos anseios de seu público, improvisaram pseudocursos profissionalizantes, garantindo a formação propedêutica visando ao ensino superior (ZIBAS, 2005).

Mesmo a aparente mobilidade social promovida pela formação técnica nessas condições é questionada por Kuenzer (2007b):

A expansão da oferta de escolas profissionais, portanto, não resulta em democratização, mas sim em aprofundamento das diferenças de classe. Contudo, este aprofundamento nem sempre foi claramente percebido, em face da relativa mobilidade social que a qualificação profissional propiciava no regime de acumulação rígida; esta mobilidade, no entanto, era limitada pelas dificuldades de acesso ao nível superior, obviamente imputadas à relação inadequada que a “vítima” estabelecia com o conhecimento (KUENZER, 2007b, p. 1157).

A análise da promulgação e implementação da LDB de 1971 e de seus pareceres, confirma que as finalidades expressas em uma lei não podem ser confundidas com as finalidades assumidas a *posteriori*, em seu processo de materialização, onde outras forças agem e estabelecem relações de maneira desigual das forças presentes no processo de discussão e promulgação da norma. Da mesma forma, outras mediações operam entre o previsto e o implementado, dependendo das condições objetivas e dos interesses envolvidos, como se viu, por exemplo, na diferente implementação da lei nas escolas públicas e privadas.

A superação da dualidade do sistema de ensino, prometida pela nova LDB e presente nos discursos da época⁶⁷, e a formação integral da criança e do adolescente não se consumaram. Na prática, os filhos da classe trabalhadora, ou estavam fora da escola, ou inseridos num projeto de escolarização limitado e fragmentado, com uma formação precarizada, sobretudo a especializada. Por outro lado, a despeito da qualidade, cabe registrar que essa política conseguiu oferecer mão de obra com formação técnica em larga escala.

⁶⁷ Vide a exposição de motivos de autoria do Ministro da Educação Jarbas Passarinho (1971), onde é condenado o fato de um sistema educacional ser convertido em fator de estratificação.

A contradição entre a forma da lei, o discurso ideológico e a proposta pedagógica nada mais é do que a expressão da contradição de um modelo de desenvolvimento político e econômico excludente que precisa buscar na dimensão ideológica sua legitimação social como “democrático”. Não que inexistisse na época uma demanda real por formação de mão de obra qualificada em face das especificidades do modo de produção de mercadorias, que se constitui a partir do “tempo do milagre” com a abertura econômica e com o desenvolvimento do setor secundário de ponta. Essas demandas, contudo, nem de longe seriam atendidas pela proposta formulada, que, por inadequação conceitual e por falta de condições materiais, nunca chegou a se concretizar (KUENZER, 2007a, p. 22-23).

A análise dos determinantes da legislação, mais do que o próprio texto proclamado, permite compreender a política educacional e, nesse caso, a organização, o funcionamento e as finalidades do ensino médio, na complexidade e na totalidade de relações em que eram desenvolvidas, assim como as contradições entre o proclamado e o realizado, os limites e possibilidades da legislação em seu período histórico, e as tendências que surgem ou ganham força no processo.

Nessa perspectiva resulta perfeitamente compreensível que determinadas proclamações devam integrar os textos legais e, ao mesmo tempo, não sejam incorporadas na estrutura escolar. A organização escolar não é obra da legislação. Ambas interagem no seio da sociedade que produz uma e outra. O exame do contexto nos permite inferir, por exemplo, que **a expansão quantitativa do ensino brasileiro**, após 1964, com todas as consequências daí advindas, teria ocorrido com ou sem a reforma da legislação; **seu fator determinante está na forma como vinha evoluindo a sociedade brasileira. A legislação constitui o instrumento através do qual o Estado regula, acentuando ou amenizando as tendências em marcha.** Assim, à luz do contexto, revelam-se ao mesmo tempo a falácia e a eficácia da legislação. A falácia diz respeito às esperanças nela depositadas e que ela não pode realizar. A eficácia consiste nas consequências, esperadas ou não, que ela acarreta. No caso do Brasil, a esperança de que as reformas operariam mudanças profundas resultou falaz. Como poderia ser de outra maneira se não houve mudanças sociais profundas? Em contrapartida, elas revelaram-se eficazes para ajustar a estrutura escolar à ruptura política levada à cabo pela Revolução de 1964. A tendência tecnicista à luz da qual se buscou efetuar o ajustamento antes mencionado teve que proclamar as virtudes da eficiência e produtividade, mas, ao mesmo tempo, não pode furtar-se às proclamações ainda que amplas do “humanismo tradicional” de orientação liberal. Essa contradição exprime a contradição objetiva vivida no seio da organização escolar. E, enquanto expressão, ao mesmo que é reflexo dela, age sobre ela acentuando-a (SAVIANI, 2009c, p. 200-201, negrito não original).

A formação profissional compulsória no ensino secundário não se consubstanciou, não transformou as escolas em centros de formação profissional. Apesar do relativo fracasso desta

política, cabe destacar que se formou, a partir desta iniciativa, um grande contingente de força de trabalho barata para o setor produtivo e comercial.

Diante desse quadro, a lei n. 7.044 de 1982 revogou a obrigatoriedade do ensino profissional no nível médio. A finalidade dos ensinos de 1º e 2º graus ainda seria a preparação para o trabalho, entretanto, o ensino de 2º grau com habilitação profissional ficaria a critério da escola. Em certa medida, esta lei apenas adequou a legislação à realidade daquele momento. As escolas que promoviam formação profissional de qualidade continuariam com suas mesmas atividades, enquanto que as demais se dedicariam àquilo que vinham fazendo com menos precariedade, a formação geral.

É importante destacar que a promulgação desta lei, assim como as políticas educacionais deste período não devem ser vistas como meros expedientes administrativos ou políticos, mas como movimentos no âmbito legal instituídos em um contexto social, nesse caso, bastante complicado e conflituoso, envolvendo interesses de grupos e classes sociais em disputa.

Os movimentos que emergiram após e contra o golpe civil-militar de 1964 foram duramente combatidos pelo governo, que cada vez mais recorria ao autoritarismo e à repressão para se manter no poder. Ademais, investia na divulgação de um ideário favorável à manutenção do sistema político em vigor. Dentre outros mecanismos, buscou-se na educação formal, através da inclusão de disciplinas, de orientações e ideias pedagógicas, da organização escolar, um meio de conformar os insatisfeitos, conter as adesões aos movimentos organizados (estudantil, sindical, etc.) e criar um sentimento negativo em relação aos “subversivos” (SAVIANI, 2011).

No âmbito educacional, esse movimento se expressou na adoção e difusão da ideologia tecnicista e do controle tecnocrático da educação. Fundamentava-se no pressuposto de que a educação (e seus problemas) devia ser vista a partir de suas questões técnicas e não políticas, por ser o meio mais adequado e eficaz de se revolver os problemas e impasses da educação brasileira. De modo implícito, identificamos o interesse na desmobilização maciça dos estudantes e intelectuais (SAVIANI, 2015).

Essas e outras iniciativas não foram suficientes para conter as mobilizações que se formaram na década de 1960 e se estenderam até a década de 1980, em função, especialmente, da marginalização do processo político de vários grupos da sociedade. Esses movimentos, formados por camadas dos trabalhadores e por dissidentes das elites,

encontravam unidade no reestabelecimento de direitos políticos, cerceados pelo governo do regime militar.

Saviani (2015, p. 165) afirma que também no plano educacional não se conseguiu conter a resistência e contraofensiva, com efeito, “[...] contrariamente à despolitização pretendida, ocorreu uma crescente politização tanto nos debates como nas práticas pedagógicas em todos os níveis, desde a pré-escola à pós-graduação”.

Ainda, segundo Saviani (2015), a crise política instalada e, por decorrência, a educacional, derivava da falta de representatividade da sociedade política. O que levava diferentes grupos a reivindicar mudanças políticas necessárias para garantir-lhes espaço no seio do Estado.

Além disso, o Brasil, nos anos finais da década de 1970 e início da década seguinte, passava por uma grave crise econômica. Viu-se o esgotamento do “milagre econômico” e a exaustão do modelo econômico próprio da ditadura. A situação interna era agravada pela conjuntura mundial. A diminuição da oferta de petróleo no mercado mundial e o consequente aumento dos preços impactaram a economia brasileira⁶⁸ e a economia dos países capitalistas centrais, que igualmente enfrentavam recessões. A decisão dos Estados Unidos da América de elevar sua taxa de juros também impactou duramente as economias dos países latino-americanos, principalmente aqueles com títulos de dívida externa contraídos com juros flutuantes, como era o caso do Brasil. A crise da dívida externa, caracterizada pelo seu abrupto aumento, teve como efeito a declaração (parcial) de moratória (PAULO NETTO, 2014).

As dificuldades cada vez mais crescentes de se manter o regime político pressionaram a adoção de mudanças, mesmo que de forma lenta, gradual e segura, no sentido de se promover a “transição democrática”, iniciada pelo governo Geisel em 1974, até a instalação da “Nova República” em 1985 (SAVIANI, 2015).

Como ocorrido na ruptura política de 1964, a mudança de regime visava à manutenção da ordem socioeconômica. A “conciliação pelo alto” que garantiu a transição democrática “mediante a qual as elites dirigentes preservaram seus privilégios adiando para um futuro remoto e indefinido a realização das aspirações populares” (SAVIANI, 2015, p. 165), buscava preparar o “terreno” político-social para as exigências de expansão e valorização do capital.

⁶⁸ À época, o Brasil era o terceiro maior importador de petróleo do mundo (PAULO NETTO, 2014).

O processo de “transição democrática” serviu para ocultar as diferenças e interesses dos grupos que lutaram pelo fim do regime militar. Com esse mote, buscava-se criar o sentimento de que se conseguiria atingir a democracia sem conflitos.

Sobre o significado da expressão “transição democrática”, Saviani (2015) destaca:

[...] acaba por desempenhar mais frequentemente o papel de camuflar os antagonismos que objetivamente caracterizam as relações entre as classes; camuflagem esta que abre espaço para a obtenção do consentimento dos dominados à transição conservadora transacionada pelas elites dirigentes (SAVIANI, 2015, p. 167).

A “transição democrática” atinge o seu último estágio rumo ao *finis coronat opus*⁶⁹ quando realiza as eleições indiretas de 1985 (que foi antecedida de forte mobilização em torno das “Diretas Já!”⁷⁰), elegendo a chapa Tancredo Neves (Presidente) José Sarney (Vice-presidente)⁷¹ e constitui, através de eleição, em 1986, a Assembleia Nacional Constituinte, que viria a promulgar em 1988 a atual Constituição Federal.

Em relação ao debate em torno dos princípios educacionais que comporiam o novo texto constitucional, destaca-se o papel exercido pela Associação Nacional de Educação (ANDE), que, dentre outras coisas, organizou as Conferências Nacionais de Educação (CBE) e mobilizou professores, estudantes, parlamentares, acadêmicos e representantes de diferentes seguimentos da sociedade na formulação de uma proposta de cunho popular. Essa mobilização teve como resultado a criação do “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública”⁷², formado por um conjunto de entidades ligadas à educação, que atuou mais

⁶⁹ Locução do latim que, segundo o dicionário PRIBERAM, significa: o fim coroa a obra. Emprega-se para exprimir que o fim ou remate de uma coisa corresponde plenamente ao seu começo (Disponível em: <<https://www.priberam.pt>>. Acesso em: 03 de junho de 2016.). Nesse caso, a obra está completa, de acordo com o seu planejamento.

⁷⁰ O movimento *Diretas Já* foi uma ampla campanha de massas, envolvendo diferentes forças da sociedade civil (OAB, igreja, sindicatos, UNE, entre outros), todos os partidos políticos e suas lideranças, que reivindicava a aprovação da Emenda Constitucional Dante de Oliveira, que propunha tornar direta a eleição presidencial do sucessor do Presidente Figueiredo (PAULO NETTO, 2014).

⁷¹ Na véspera da cerimônia de posse, em 14 de março 1985, Tancredo Neves fora internado em um hospital, impossibilitando que assumisse a presidência da república. Com isso, no dia seguinte, José Sarney, seu vice, tomou posse interinamente. Entretanto, após ficar 38 dias internado, Tancredo Neves teve sua morte confirmada, e José Sarney tornou-se presidente definitivamente.

⁷² O fórum era formado por 15 entidades: Ande (Associação Nacional de Educação), Andes (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior), Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Cedes (Centro de Estudos Educação e Sociedade), Fenoe (Federação Nacional de Orientadores Educacionais), CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação), Fasubra (Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil), Anpae (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), a Seaf (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas), a SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), a UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundários), a UNE (União Nacional dos Estudantes), a CGT (Confederação Geral dos Trabalhadores), a CUT (Central Única dos Trabalhadores) e a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil). À esta

diretamente nas audiências e debates organizados pelas comissões da Assembleia Constituinte.

Apesar das pressões exercidas pelo fórum, não foi possível garantir todas as suas pautas, as quais se estruturam principalmente a partir da “Carta de Goiânia”, manifesto produzido como resultado do IV CBE. Segundo Saviani (2013, p. 208), esta carta agrupava os “pontos que, de acordo com os educadores reunidos nesta Conferência, deveriam integrar o capítulo sobre educação da Constituição Federal”. É motivo de registro o fato que o debate e a disputa estabelecida nesse processo foram “polarizados pelo conflito ensino público *versus* ensino privado” (idem, p. 215).

De certo modo, pode-se considerar que os pontos levantados pelos defensores do ensino público na “Carta de Goiânia” foram contemplados no projeto de Constituição. No entanto, assim como na Constituição de 1934, a necessidade de negociação levou a que também os pontos esposados pelos defensores do ensino privado igualmente se fizessem presentes no texto constitucional. Assim, se os defensores da escola pública podem contabilizar conquistas com o texto aprovado, os ganhos dos adeptos da escola particular foram maiores. Isto porque, se os primeiros garantiram a gratuidade do ensino público em todos os níveis; o piso salarial profissional com ingresso somente mediante concurso público e regime jurídico único para o magistério da União; a gestão democrática do ensino público; a autonomia universitária; a definição da educação como direito público subjetivo e a manutenção da vinculação orçamentária com a ampliação do percentual da União, os segundos asseguraram o ensino religioso no ensino fundamental; o repasse de verbas públicas para as instituições filantrópicas, comunitárias e confessionais; o apoio financeiro do Poder Público à pesquisa e extensão nas universidades particulares; a não aplicação do princípio da gestão democrática, plano de carreira, piso salarial e concursos de ingresso para o magistério das instituições particulares (SAVIANI, 2013, p. 215).

O novo texto constitucional alarga princípios, ao compará-lo com as constituições anteriores, e incorpora avanços, como a gestão democrática e a gratuidade de toda a educação pública. Entretanto, o ensino médio se mantém como não obrigatório. Prevê-se apenas a progressiva extensão da sua obrigatoriedade, desobrigando, deste modo, o Estado a garantir o acesso e permanência no último estágio da educação básica.

As contradições, pouco explícitas no eclético movimento de luta pelo fim do regime ditatorial, ficaram mais claras no processo de discussão e promulgação da Constituição Federal. A disputa pelo orçamento destinado à educação, ou seja, a defesa da educação

Frente em Defesa da Escola Pública vieram se contrapor os defensores do ensino privado representados pela Fenen (Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino), AEC (Associação de Educação Católica), Abesc (Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas) e a Cnec (Campanha Nacional de Escolas da Comunidade) (SAVIANI, 2013).

pública e gratuita e a luta pela privatização ou terceirização da educação, exemplifica e expressa tendência de reorganização das forças políticas que antes estavam alinhadas.

Nesse período, importantes mudanças são operadas no modo de produção e circulação das mercadorias, bem como na circulação dos capitais, vê-se, a nível mundial, um forte movimento no sentido de liberalização e desregulamentação do capital e do trabalho (MELO, 2003).

Como recurso para superação da crise da dívida externa e a recessão econômica no período supracitado, vários governos dos países subdesenvolvidos, em especial os Latino-americanos, recorreram aos organismos transnacionais, dentre eles o BM e o FMI, para contração de novos empréstimos. Como condição para o auxílio solicitado, esses organismos passam a exigir mudanças na organização dos Estados Nacionais contratantes (redução do Estado, privatizações, etc.), reorganização na economia local – integrando-a aos novos padrões estabelecidos (produção flexível), e mudanças nas políticas públicas para a educação, que passariam a respeitar as orientações produzidas por esses organismos e seus parceiros.

Na política do FMI e do BM, a educação é vista como um elemento de combate à pobreza, pelo incremento individual de capital humano. Ou seja, ao estar se qualificando, o pobre estará aumentando sua possibilidade de se empregar, além disso, o conhecimento contribuirá na sua qualidade de vida, ao passo que estará adquirindo conhecimentos, por exemplo, sobre higiene e saúde, o que contribuiria para o desenvolvimento do seu país. Grosso modo, a proposta educacional defendida por esses organismos tem sua centralidade na formação para a empregabilidade.

Do ponto de vista das agências de empréstimos internacionais, a educação foi eleita como eixo principal para as políticas de redução da pobreza, associada à vocação dos países subdesenvolvidos de consumir e adaptar ciência e tecnologia: combinação de argumentos que resulta numa condução política educacional que privilegiou no final do século XX o investimento na educação que vai preparar para o trabalho simples (MELO, 2015, p. 13).

Cabe destacar que, nas décadas de 1970 e 1980, a teoria do capital humano para a educação estava em plena expansão (FRIGOTTO, 2010a). Também é importante esclarecer que os princípios educacionais presentes nas orientações dos organismos transnacionais partem de pressupostos comuns e compõem o mesmo campo teórico da teoria do capital humano. Portanto, o movimento de mundialização da educação se estrutura e age para disseminar o ideário pedagógico presente na teoria do capital humano para a educação.

A teoria do capital humano, enquanto teoria do desenvolvimento, concebe a educação como potenciadora de trabalho e, por extensão, da renda; enquanto teoria da educação, reduz a prática educativa a uma questão técnica, a uma tecnologia da educação, que visa ajustar a educação aos requisitos de ocupação no mercado de trabalho (FRIGOTTO, 2010a).

Segundo Frigotto (2010a, p. 150), “[...] a teoria do capital humano é produzida e utilizada como mecanismo para salvaguardar os interesses do capital monopolista [...]”. Nesse sentido, sua formulação atende a interesses que confluem para a manutenção da acumulação, concentração e centralização do capital, e responde a demandas impostas pelo estágio de desenvolvimento do capitalismo nesse período, não sendo “uma ‘invenção da mente humana’, mas um produto histórico determinado, decorrente da evolução das relações sociais capitalista” (idem, p. 83).

A educação escolar enquanto uma mediação necessária e produtiva para a manutenção das relações capitalistas de produção, seria organizada e alimentada por um ideário capaz de superar a ineficiência da escola, concebendo a educação como um investimento em capital humano.

Ramos (2013), ao analisar as reformas realizadas no nível de ensino hoje denominado médio, destaca que em todas a função formativa esteve historicamente subsumida aos interesses econômicos na educação, em outras palavras, como a educação poderia formar para contribuir nos processos econômicos. Para esta autora, nenhum projeto oficializado para o ensino médio esteve centrado na maioria dos sujeitos que acessa este nível de ensino através da educação pública.

A análise dessas reformas empreendida nesse tópico evidenciou que as diversas mudanças, mesmo quando ampliavam o acesso a esse nível de ensino, mantinham ou criavam obstáculos para a democratização do ensino médio e conseqüente prosseguimento para o ensino superior. Nos diferentes períodos, a educação de ensino médio esteve predominantemente subordinada aos interesses do capital. Como regularidade, identifica-se a manutenção de um sistema dual, marcado pela seletividade, resultando, quase sempre, em uma formação para os membros da classe trabalhadora distinta daqueles pertencentes às classes dominantes, tanto no aspecto quantitativo (anos de formação), quanto no que se refere à qualidade (acesso à ciência).

Nesse sentido, vê-se que as mudanças não chegaram nem visaram a radicalidade do problema – por vezes retornando ao estado anterior - detiveram-se na sua forma aparente, em

aparentes metamorfoses, já que não se expressava em mudanças significativas entre um estágio e outro, em transformações radicais.

É nesse contexto e sobre a base legal da nova Constituição Federal que se irá discutir e preparar a nova LDB, e formular as políticas públicas para toda a educação básica, incluindo aí o ensino médio.

Verifica-se que a LDB que viria a ser promulgada em 1996 inaugura novas reformas no campo educacional, acompanhando as reformas do Estado brasileiro realizadas durante a década de 1990. Por encontrar nesse período elementos importantes que contribuem na explicação da reforma do ensino médio hoje em curso, dedicaremos um tópico específico para sua discussão.

3.2 O ENSINO MÉDIO PÓS-LDB DE 1996: ENTRE A EMPREGABILIDADE E A FORMAÇÃO INTEGRADA

Com o processo de redemocratização, tivemos, depois de 26 anos, um presidente eleito pelo voto popular. Fernando Collor de Mello⁷³ (1990-1992), candidato apoiado pela classe dominante, filiado ao PRN (Partido da Reconstrução Nacional), assumiu, em 1990, a presidência do Brasil e logo se comprometeu com pautas que concorriam para a inserção subordinada do Brasil à nova (des)ordem mundial dentro da chamada globalização (FRIGOTTO, 2006, p. 15), ou de modo mais preciso, sua inserção no movimento de mundialização do capital⁷⁴.

⁷³ Antes de se eleger presidente pelo PRN, Fernando Collor de Mello passou pela ARENA (Aliança Renovadora Nacional) – o partido da ditadura civil-militar brasileira; pelo PDS (Partido Democrático Social) – partido de direita, sucessor da ARENA após o fim do sistema bipartidário que vigorava durante a ditadura civil-militar; e pelo PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) – durante o governo Sarney (PMDB), aproveitando o sucesso do Plano Cruzado.

⁷⁴ Chesnais (1996) adverte que esse termo (globalização) vem invadindo o discurso político e econômico cotidiano com bastante facilidade, principalmente por ser um termo cheio de conotações e, ao mesmo tempo, vago. É um termo que agrada todo mundo, pois pode ser empregado no sentido que for conveniente, dando-lhe o conteúdo ideológico que quiser, e por isso vem sendo utilizado para manipular o imaginário social. Por outro lado, o termo mundialização encontrou dificuldades para se difundir, dentre outros motivos, por ter o defeito de diminuir, “pelo menos um pouco, a falta de nitidez conceitual dos termos global e globalização”. Nesse sentido, a palavra mundial e mundialização permite expressar com maior precisão o movimento real concreto, permite demonstrar “a ideia de que, se a economia se mundializou, seria importante construir depressa instituições políticas mundiais capazes de dominar o seu movimento. Ora, isso é o que as forças que atualmente regem os destinos do mundo não querem de jeito nenhum” (CHESNAIS, 1996, p. 24). Portanto, optaremos pelo conceito de mundialização em detrimento do termo globalização.

O neoliberalismo era o ideário que justificava, sustentava e legitimava, assim como nos dias atuais, esse reordenamento mundial. A partir do resgate de princípios do liberalismo clássico, como a liberdade individual e o livre mercado, o neoliberalismo reforça o individualismo, reivindica a minimalização do estado e a função do mercado enquanto regulador natural da produção (MELO, 2004).

O conjunto de ideias e diretrizes sociopolítico-econômico-culturais identificados com o neoliberalismo e alinhados com o novo padrão de desenvolvimento e divisão internacional do trabalho (NEVES, 2000), nessa época já bastante difundidos no mundo, adentram o território nacional e conquistam a hegemonia do ideário político-econômico brasileiro (SAVIANI, 2011).

Esse período (1980-1990) também foi marcado pela reestruturação produtiva nas principais economias do mundo, impulsionada por saltos tecnológicos, “onde a automação, a robótica e a microeletrônica invadiram o universo fabril, inserindo-se e desenvolvendo-se nas relações de trabalho e produção do capital” (ANTUNES, 2015, p. 33). O Toyotismo, como ficou conhecido esse novo modelo, passou a mesclar-se ou substituir o padrão anteriormente hegemônico, o fordismo (ANTUNES, 2015). Por sua vez, formas mais desregulamentadas de trabalho, a redução de trabalhadores estáveis e empregados formais, e o aumento de trabalhadores terceirizados são tendências que emergiram desse processo (ANTUNES; ALVES, 2004).

Segundo Saviani (2011):

[...] o modelo toyotista apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o *just in time* que dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constante sua produtividade (SAVIANI, 2011, p. 429).

Nesse contexto, o trabalho iniciado pelo governo de Fernando Collor (1990-1992) teve continuidade no governo de Itamar Franco (1992-1994), também do PRN⁷⁵, mas realmente se

⁷⁵ Itamar Franco assumiu a presidência do Brasil após impeachment de Fernando Collor de Mello. Ele foi eleito vice-presidente filiado ao PRN, mas se desfilou no início de 1992, ainda no governo Fernando Collor de Mello, ficando sem partido durante o seu governo.

efetivou nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002) do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira)⁷⁶.

Desde então passa-se a trabalhar para integrar o Brasil e sua economia ao mundo, rompendo as barreiras que impediam o processo de mundialização. Para tanto, seria necessário modernizar as leis, oferecendo uma nova regulamentação.

Com essa finalidade, implementa-se no Brasil uma série de medidas inspiradas nas políticas que foram aplicadas, durante a década de 1980, na Inglaterra e nos Estados Unidos, pelos governos Thatcher e Reagan, respectivamente, e “sugeridas” pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), as quais promoveram a liberalização (dos capitais), a privatização, a desregulamentação e o desmantelamento de conquistas sociais (CHESNAIS, 1996).

Segundo Montoro (2014), essas são medidas que compõem o núcleo duro da política de ajustes empreendida nas últimas décadas do século XX em diferentes locais do mundo. Constituem-se em uma verdadeira contrarreforma impulsionada pela própria crise do capitalismo.

As contrarreformas são: a) as privatizações de empresas e serviços públicos; b) a desregulamentação das relações de exploração que vinculam o capital e o trabalho, assim como das relações de concorrência que vinculam os vários capitais individuais; e c) a abertura que supõe a desregulamentação externa, tanto comercial quanto financeira, levada à cabo de uma forma acelerada, indiscriminada e sem controle estatal algum. Todas as quais têm consequências graves não só no campo econômico e social, mas também político, no sentido de que questionam a democracia e sua inevitável base na economia capitalista: a soberania nacional. Simultaneamente a sua exposição defende sua função para o objetivo comum de todas elas: **abrir espaços de rentabilidade para a acumulação**, embora às custas de aprofundar a saída adiante [da crise] do capital (MONTORO, 2014, p. 388, negrito não original, tradução nossa).

Segundo Chesnais (1996, p. 34), com essas condições em nível mundial, o capital financeiro internacional e os grandes grupos multinacionais passam a encontrar espaço para se expandirem à vontade e “explorarem os recursos econômicos, humanos e naturais, onde lhes for conveniente”.

⁷⁶ O PSDB, apesar de carregar no nome o termo “social democracia”, se caracterizou por imprimir políticas alinhadas com o receituário fundomonetarista e a criticar políticas ligadas à social democracia. Desde as eleições de 1994, é o partido preferido das classes dominantes do país e defensor dos ajustes fiscais, das privatizações e de um maior protagonismo do mercado. Segundo Boito Jr. (2018, P. 75), “[...] A ala majoritária do PSDB, vanguarda eleitoral do neoliberalismo no Brasil, tem representado, a despeito da sua fase inicial da história desse partido, o grande capital financeiro internacional e os interesses dos empresários e banqueiros brasileiros estreitamente ligados a esse capital”.

A despeito desta constatação, Bresser-Pereira (1997, p. 7) afirmava que a “grande tarefa política dos anos 90 era a reforma ou a reconstrução do Estado”, visando a criação de um novo Estado para o século XXI, o Estado Social-Liberal, “[...] social porque continuará a proteger os direitos sociais e a promover o desenvolvimento econômico; liberal, porque o fará usando mais os controles de mercado e menos os controles administrativos [...]” (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 18).

Relacionado à questão da reestruturação do Estado, Frigotto (2007) revisita clássicos do pensamento social, político e econômico brasileiro e, sinteticamente, aponta as contradições do desenvolvimento social em nosso país, a partir desses autores. Em Celso Furtado, Frigotto observa que o debate se concentra em torno do dilema da construção de uma sociedade justa, onde os sujeitos possam produzir dignamente a sua existência, e a “[...] permanência em um projeto de sociedade que aprofunda sua dependência, subordinada aos grandes interesses dos centros hegemônicos do capitalismo mundial” (p. 1132). Em Florestan Fernandes, é possível extrair a tese de que as crises entre frações da classe dominante, nomeadamente os setores tradicionais ou arcaicos e os setores desenvolvidos e modernos, são superadas mediante processos de rearticulação do poder da classe burguesa, resultando na conciliação dos diferentes interesses dessas frações, tratando-se “[...] de um processo que reitera, ao longo de nossa história, a ‘modernização do arcaico’ e não a ruptura de estruturas de profunda desigualdade econômica, social, cultural e educacional” (p. 1133). Aproximando-se da análise de Florestan Fernandes, Francisco de Oliveira evidencia que a relação estabelecida entre essas frações da classe dominante concorreu para “[...] a nossa forma específica de sociedade capitalista dependente e de nossa inserção subalterna na divisão internacional do trabalho” (p. 1133), de modo que os setores mais desenvolvidos e modernos crescem apoiados nos setores mais atrasados e arcaicos da nossa sociedade, e no plano internacional associando-se subordinadamente aos centros hegemônicos do capitalismo.

A nosso juízo, é possível inferir dessas análises um núcleo comum, o qual expõe que as mudanças observadas no último século indicam para a manutenção da desigualdade e para a instituição de mecanismos que impedem mudanças estruturais em nossa sociedade. Nesse sentido, as alterações defendidas por Bresser-Pereira, em certa medida, associam-se a esse núcleo, visto que favorecem a espoliação da classe trabalhadora, a dominação da classe burguesa e a subordinação do Estado brasileiro ao imperialismo.

Bresser-Pereira foi ministro nos governos FHC e considerado por muitos como o mentor das reformas realizadas nesse período, principalmente a reforma

administrativa/reforma do estado. Em linhas gerais, as reformas promoveram a delimitação das funções do Estado, reduzindo seu tamanho, mormente em relação ao número de trabalhadores, através de programas de privatização, terceirização e publicização (público não-estatal). Em outras palavras, houve uma redefinição do papel do Estado, que passou a delegar ou conceder ao setor privado e ao setor público não-estatal atividades que até então lhe eram específicas (BRESSER-PEREIRA, 1997). Em relação à lógica administrativa, pretendia-se instalar uma administração gerencial (BRESSER-PEREIRA, 2001).

Uma outra forma de conceituar a reforma do Estado [...] é entendê-la como um processo de criação ou de transformação de instituições, de forma a aumentar a governança e a governabilidade. Privatização é um processo de transformar uma empresa estatal em privada. Publicização, de transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não-estatal. Terceirização é o processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 19).

Dentre as alterações legislativas que promoveram a reforma administrativa, destacam-se a emenda constitucional (EC) n. 19 de 1998, por meio da qual se introduziu elementos da nova gestão pública, e a lei federal n. 9.790 de 1999, regulamentada pelo decreto federal n. 3.100/99, que versa sobre as OSCIP, classificadas como pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos. Essa nova normatização permitiu a ampliação dos acordos entre o poder público e essas entidades, bem como a possibilidade de parceria na prestação de serviços, dentre os quais na educação.

Segundo Bresser-Pereira, a transferência desses serviços para o setor público não-estatal, ou seja, para as OSCIP, fortaleceria a democracia, além disso, existia “um relativo consenso de que era necessário privatizar - dada a crise fiscal - e conveniente privatizar, dada a maior eficiência e a menor subordinação a fatores políticos das empresas privatizadas” (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 25).

Contrariando as afirmações do ministro sobre a proteção dos direitos sociais e desenvolvimento econômico, o que se viu foi a destruição de serviços públicos e de direitos trabalhistas, altas taxas de desemprego, crescimento medíocre e queda constante do rendimento médio real dos assalariados (LESBAUPIN; MINEIRO, 2002).

Já em relação à educação, o debate acumulado pelos educadores e suas propostas para a nova LDB não eram compatíveis com a política de ajustes em curso, motivo pelo qual foram duramente combatidas e rejeitadas. Em substituição ao projeto de cunho popular, o governo FHC articulou a apresentação de um projeto substitutivo, conhecido como Substitutivo Darcy

Ribeiro, que posteriormente seria aprovado e transformado na nova LDB (SAVIANI, 2003a). Com ela, “instaura-se uma reforma educativa autoritária e em consonância com o ajuste neoliberal tanto no plano institucional quanto no plano da concepção educativa” (FRIGOTTO, 2006, p. 16).

Do ponto de vista institucional, a educação, de direito subjetivo e de todos, passa a ser encarada como serviço, cada vez mais delegado à iniciativa privada e a entidades não-governamentais (FRIGOTTO, 2006).

O parâmetro do mercado para a qualidade do ensino evidencia de forma mais profunda e, por isso, radical, a dominância do pensamento privatista como diretriz educacional. A implementação da Reforma do Ensino, mediante os parâmetros curriculares e os mecanismos de avaliação (ENEM, SAEB e Provão) **ao eleger a empregabilidade, assume o ideário particularista, individualista e imediatista do mercado e dos empresários** como perspectiva geral do Estado (FRIGOTTO, 2006, p. 16, negrito não original).

Com forte influência dos organismos transnacionais (BM, FMI, Unesco), o governo brasileiro (FHC) avança na reforma educacional ao publicar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e adotar instrumentos de controle, como as avaliações externas, induzindo as redes a implementarem novas bases didático-pedagógica-administrativas (SAVIANI, 2011).

Segundo Kuenzer (2003), o conceito de competência assume papel central nas políticas públicas formuladas a partir da LDB de 1996. Com isso, passa-se a privilegiar o desenvolvimento de competências e habilidades, em detrimento da aquisição de conhecimentos.

Verifica-se um deslocamento do conceito de qualificação para o conceito de competências. Tanto a formação inicial quanto a formação contínua visam à preparação não para o exercício de uma especialidade, mas para a reconversão permanentemente, de modo que seja possível o sujeito passar maleavelmente de uma especialidade a outra (RAMOS, 2006), imprimindo assim, na educação, a categoria flexibilidade.

Segundo Saviani (2011, p. 437), “o empenho em introduzir a pedagogia das competências nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo”, dotando os sujeitos de comportamentos flexíveis e

competências que favoreçam a conquista de um posto de trabalho, melhorando suas condições de empregabilidade.

Para a maioria da classe trabalhadora, restará uma formação para a empregabilidade, reforçando a tendência unilateral da escola burguesa, conforme aponta Neves (2000):

[...] Àquela parcela que exerce trabalho simples no mundo da produção e nas instâncias superestruturais da sociedade – a maioria da classe trabalhadora – uma educação a *empregabilidade*, ou seja, uma educação para a renovação dos vínculos entre educação e exclusão, entre educação e superexploração, na qual o trabalhador desqualificado, retreinado segundo os requerimentos técnicos-políticos do paradigma da acumulação flexível, ocupe os postos de trabalho dos setores de ponta da economia ou esteja apto a ocupá-los a qualquer momento, reforçando no século XXI, a estratégia empresarial de arrocho salarial (NEVES, 2000, p. 84).

Segundo Duarte (2004), a pedagogia das competências compõe um grupo de teorias pautadas no lema do “aprender a aprender”, caracterizadas por “desvalorizar a transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, e na própria negação do ato de ensinar” (DUARTE, 2004, p. 8). Além do mais, “o ‘aprender a aprender’ liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade [...]” (SAVIANI, 2011, p. 432).

Notadamente, as políticas públicas de educação desse período tentam submeter os objetivos das escolas aos objetivos das empresas, tornando a aprendizagem dos alunos cada vez mais refém aos ditames do mercado de trabalho. Com efeito, a escola tende a ser muito mais pragmática, e a educação a manter uma relação mais estreita com o trabalho alienado (NEVES, 2008).

As contradições entre escola básica e mercado de trabalho, conhecimento e competências, ficam mais evidentes no ensino médio, que, nesse cenário, é instado a contribuir na aprendizagem de competências gerais, para a formação de sujeitos capazes de fazer boas escolhas e assimilar mudanças. Por ser a última etapa da educação básica, antecedendo a formação *stricto sensu*, é no ensino médio onde esse ideário, expresso na pedagogia das competências para a empregabilidade, tem a maior penetração (RAMOS, 2006).

No que diz respeito ao ensino médio, a LDB de 1996 garante a presença deste nível de ensino na educação básica brasileira, como sendo a sua etapa final. Esta previsão legal

certamente significou um avanço, no entanto, o fato de não prever sua obrigatoriedade e gratuidade representou um dos maiores problemas na nova LDB. Nesse caso, o Estado estaria desobrigado de ofertar a todos este nível de ensino, o que seria feito apenas de maneira progressiva.

Todavia, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012b, p. 13), “a regressão mais profunda, sem dúvida, ocorreu após a promulgação da LDB, no ensino médio e técnico, mediante o Decreto n. 2.208/97⁷⁷”. Este decreto reestabelece, de um outro modo, o dualismo no ensino médio, além de assumir o ideário pedagógico do capital ou do mercado, qual seja, a pedagogia das competências para a empregabilidade (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012b).

O referido decreto de maneira associada a outras normas, como a Portaria n. 646/97⁷⁸, vem impossibilitar a formação de nível médio geral de maneira integrada ao ensino técnico e profissional, por outro lado, regulamenta formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional, subordinando, ainda mais, a educação de nível médio aos interesses do mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012c).

Contudo, depois de mais de uma década com governos de orientação neoliberal, a partir de 2003 até 2016, o Brasil passa a ser governado por presidentes filiados ao Partido dos Trabalhadores (PT), primeiro por Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), depois por Dilma Rousseff (2011-2016). Este partido tem sua origem no movimento sindical e popular. Em seu manifesto de fundação propõe chegar ao governo para realizar uma política democrática, do ponto de vista dos trabalhadores, tanto no plano econômico quanto no plano social. O PT então chega ao poder com forte apoio de movimentos sociais e sindicatos, e com o desafio de enfrentar a brutal desigualdade social brasileira.

Se durante os governos do PT observou-se o aumento real do salário mínimo⁷⁹, a ampliação de programas sociais⁸⁰, a expansão e interiorização da rede pública federal de

⁷⁷ Este decreto regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Trata da oferta da educação profissional.

⁷⁸ Esta portaria regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica).

⁷⁹ Segundo o Dieese (Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos), durante os governos do PT implementou-se uma política de valorização do Salário Mínimo. De 2002 a 2016 o salário mínimo acumulou ganho real, ou seja, acima da inflação, na ordem de 77,18%. Ver mais em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2015/notaTec153SalarioMinimo2016.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2017.

⁸⁰ Dentre os quais podemos citar: Farmácia Popular; SAMU; Mais Médicos; Minha Casa Minha Vida; Bolsa Família, todos criados pelos Governos do PT.

ensino superior⁸¹, a ampliação da rede de escolas/institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFET)⁸², a aprovação do modelo de partilha na extração do petróleo do pré-sal⁸³, as expectativas geradas com a ascensão do Partido dos Trabalhadores à Presidência da República, mais especificamente em relação às reformas de base (agrária, política, judiciária, tributária, etc.), não se confirmaram. Contrariando parte significativa de sua base social, optou-se por uma política de conciliação de classe. Com efeito, ao mesmo tempo que se aplicava uma política econômica alinhada com os ajustes econômicos de interesse do capital imperialista, buscava-se ampliar o acesso da classe trabalhadora a bens e serviços. Como visto, não se buscou romper nem provocar fraturas na ordem política e econômica estabelecida.

A aprovação da lei n. 11.079/04⁸⁵, que instituiu normas gerais para licitação e contratação de parcerias público-privada (PPP) no âmbito da administração pública, é uma expressão da maneira contraditória como o Brasil foi governado nesse período (2003-2016). Essa lei regulamentou um novo regime de contratação, permitindo que serviços, dentre os quais os educacionais, ou obras públicas fossem transferidas para o setor privado lucrativo. Foi a forma preferencial que os serviços e obras se expandiram nesse período.

Embora as reformas estruturais não tenham sido realizadas, em relação à LDB, uma importante alteração, que diz respeito diretamente ao ensino médio, foi processada durante os governos do PT. Referimo-nos à obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio. Além disso, a inclusão deste nível de ensino no fundo financeiro que mantém a educação básica (FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006) é outro fato que deve ser destacado.

Em relação à organização e estrutura do ensino médio, com a mudança de governo, abriu-se espaço para, além de questionar, revogar as leis e normas que acentuavam a dualidade e a fragmentação deste nível de ensino. Ademais, o governo Lula tinha o compromisso com os educadores progressistas de revogar o decreto n. 2.208/97, e foi o que

⁸¹ Nesse período foram criadas 18 novas Universidades Federais e construídos 173 novos campi universitários. Ver mais em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/04/90-das-obras-de-expansao-das-universidades-foam-concluidas-diz-cgu>. Acesso em 10 de janeiro de 2017.

⁸² A rede saiu de 140 unidades em 2002 para 644 unidades em 2016. Ver mais em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em 10 de janeiro de 2017.

⁸³ Lei n. 12.351/2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12351.htm. Acesso em 10 de janeiro de 2017.

⁸⁴ Para citar alguns avanços e conquistas da classe trabalhadora.

⁸⁵ Esta lei instituiu normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.

ocorreu com a publicação do decreto n. 5.154/2004⁸⁶ (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012c).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012c) descrevem e analisam o conflituoso processo que resultou na revogação do decreto 2.208/97 e instituição do decreto n. 5.154/2004. Nessa descrição é possível evidenciar que houve acirradas disputas em torno da regulamentação do ensino médio e profissional. A grosso modo, forças conservadoras se movimentavam para garantir a manutenção dos pressupostos e fundamentos que orientavam o decreto anterior, de outro, progressistas visavam conquistar avanços no âmbito legal e institucional.

Não por acaso, “o documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas”, até porque toda lei é expressão da correlação de forças no plano estrutural, em determinada conjuntura da sociedade (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012c, p. 26-27).

Apesar disso, a lei pode ser vista como um ganho político, por promover aberturas para mudanças que desafiam o *status quo* (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012c) e oferecer condições menos desfavoráveis para a aplicação e desenvolvimento de propostas contra hegemônicas.

Nesse sentido, dentre as propostas de caráter progressista, destaca-se a do ensino médio integrado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012a), onde o ensino médio de formação básica e geral seria oferecido integrado à formação técnica e profissional.

Tal integração visa garantir a formação básica comum a todos, mas também possibilitar a formação técnica e profissional, que é uma exigência da realidade brasileira, visto que muitos jovens necessitam adentrar, antes mesmo de concluir a educação básica, no mercado de trabalho.

Cabe ressaltar que a preocupação com a formação técnica e profissional não quer dizer submissão ao mercado. A proposta de ensino médio integrado está estruturada a partir dos eixos trabalho como princípio educativo, ciência e cultura, e busca na educação politécnica inspiração para superar a dicotomia entre trabalho manual e intelectual (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012a). Diferentemente das concepções hegemônicas, dentre as quais a pedagogia das competências, que estabelecem relação imediata com o mercado de trabalho,

⁸⁶ Este decreto regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Trata da oferta da educação profissional.

esta proposta estabelece uma relação mediata com o setor produtivo (FRIGOTTO, 2012). Desta forma, o objetivo não seria formar técnicos, mas pessoas que compreendam a realidade em sua complexidade e que possam também atuar como profissionais (RAMOS, 2012).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012c) explicitam as diferenças nos fundamentos das propostas conservadoras de ensino médio e técnico e a proposta de ensino médio integrado:

Se o saber tem uma autonomia relativa em face do processo de trabalho do qual se origina, o papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e prática do trabalho. Isto significaria explicitar com a ciência se converte em potência material no processo de produção. Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e **não o mero adestramento em técnicas produtivas**. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012c, p. 35, negrito não original).

A perspectiva do ensino médio integrado estaria fundamentada no conceito de politecnia, ou seja, ao invés do domínio de uma ou mais técnicas específicas, este nível de ensino se dedicaria ao ensino-aprendizagem dos fundamentos científicos das diferentes técnicas, assim como na compreensão do processo de trabalho (SAVIANI, 2003b). Deste modo, o ensino médio teria um outro horizonte, agora norteado por uma organização que propicie a apropriação dos fundamentos científicos das diferentes técnicas (SAVIANI, 1989; 2007).

Segundo Saviani (2003b), a politecnia:

Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna. (SAVIANI, 2003b, p. 140).

Na atualidade, a perspectiva voltada para a empregabilidade e a proposta de ensino médio integrado, unitário, estabelecem disputas de diferentes ordens (ideológica, pedagógica, financeira, etc.). Nesse embate, o ensino médio integrado vem encontrando dificuldades em

sua implantação. À primeira vista, tais dificuldades se apresentam como sendo de ordem operacional e conceitual, porém são, na verdade, expressões dos limites estruturais dados pela dualidade de classe (CIAVATTA; RAMOS, 2011b).

Os interesses de classe presentes nessas propostas estão vinculados com projetos de desenvolvimento técnico e tecnológico do país. Enquanto a perspectiva da empregabilidade tendencialmente forma para o trabalho simples, a proposta de ensino médio integrado tem como horizonte a formação omnilateral. Sendo assim, a primeira tende a concorrer para a manutenção de um desenvolvimento altamente subordinado e dependente, caracterizado pela grande importação e consumo de tecnologia, por outro lado, a segunda busca criar fraturas nesse modelo, bem como melhorar as condições de desenvolvimento de conhecimento e tecnologia, visando uma maior independência.

O ensino médio para a empregabilidade revela, além das suas contradições político-pedagógicas, a natureza do projeto societário da burguesia brasileira. Segundo Frigotto (2007, p. 1135), para o projeto societário historicamente dominante até aqui não havia “a necessidade da universalização da educação básica de efetiva qualidade, mormente o ensino médio e, como consequência, a ênfase da formação técnico-profissional e ‘tecnológica’ é de caráter restrito e de alcance limitado”. Ao mesmo tempo, tenta-se ocultar a opção da classe dominante em insistir na 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 [...]” (FRIGOTTO, 2007, p. 1138).

Em síntese, nas últimas décadas, operou-se permanentes disputas para se definir os rumos do ensino médio brasileiro, no campo teórico-pedagógico-prático, essas disputas, via de regra, se concentravam entre a empregabilidade e a formação unitária. Ressaltamos, todavia, que os embates estabelecidos entre a pedagogia das competências para a empregabilidade e a proposta de ensino médio integrado são manifestações da própria luta de classe. Nesse sentido, mesmo diante da conjuntura adversa, do ponto de vista da classe trabalhadora e de seu projeto histórico, interessa transformar o ensino médio em espaço/tempo de apropriação das formas mais desenvolvidas da ciência e da cultura, garantindo uma formação básica sólida alinhada com a formação profissional. Nesse caso, a nosso juízo, a proposta de ensino médio integrado é a que pode melhor contribuir com essa tarefa.

3.3 OS NÚMEROS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Desde o início da década de 1990, o ensino médio se ampliou significativamente, mais que dobrando o seu número de matrículas, como podemos constatar nos dados da tabela 1. Foram sucessivos e importantes incrementos nas matrículas até o ano de 2004, quando atingiu o maior número de estudantes da história, cerca de 9.169.357 alunos matriculados no último nível da educação básica. Depois disso, observou-se reduções nos anos de 2005, 2006 e 2007, seguidas de certa estabilização no número de matriculados.

Tabela 1 – Matrículas do ensino médio por dependência administrativa

MATRÍCULAS DO ENSINO MÉDIO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – BRASIL					
Ano	Matrículas no Ensino Médio, Normal/Magistério e Integrado				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2014	8.300.189	146.613	7.026.734	56.484	1.070.358
2013	8.312.815	138.194	7.046.953	62.629	1.065.039
2012	8.376.852	126.723	7.111.741	72.225	1.066.163
2011	8.400.689	114.939	7.182.888	80.833	1.022.029
2010	8.357.675	101.715	7.177.019	91.103	987.838
2009	8.337.160	90.353	7.163.020	110.780	973.007
2008	8.366.100	82.033	7.177.377	136.167	970.523
2007	8.369.369	68.999	7.239.523	163.779	897.068
2006	8.906.820	67.650	7.584.391	186.045	1.068.734
2005	9.031.302	68.651	7.682.995	182.067	1.097.589
2004	9.169.357	67.652	7.800.983	189.331	1.111.391
2003	9.072.942	74.344	7.667.713	203.368	1.127.517
2002	8.710.584	79.874	7.297.179	210.631	1.122.900
2001	8.398.008	88.537	6.962.330	232.661	1.114.480
2000	8.192.948	112.343	6.662.727	264.459	1.153.419
1999	7.769.199	121.673	6.141.907	281.255	1.224.364
1998	6.968.531	122.927	5.301.475	317.488	1.226.641
1997	6.405.057	131.278	4.644.671	362.043	1.267.065
1996	5.739.077	113.091	4.137.324	312.143	1.176.519
1995	5.374.831	113.312	3.808.326	288.708	1.164.485
1994	4.932.552	100.007	3.522.970	267.803	1.041.772
1991	3.772.698	103.092	2.472.964	177.268	1.019.374

Fonte: Inep/MEC. Sinopse Estatística da Educação Básica. Elaboração própria.

Segundo Krawczyk (2014), na última década o Estado brasileiro assumiu a responsabilidade pela universalidade do ensino básico. Para tanto, tendo em vista a enorme dívida social nessa área, em especial no ensino médio, seria necessária uma atuação agressiva do poder público para atender, em curto prazo, as exigências impostas. Iniciou-se um conjunto de políticas nacionais e estaduais que procuravam aumentar a matrícula, a permanência e o êxito dos estudantes. No entanto, “simultaneamente, persistem velhos, e criam-se novos, procedimentos de seleção, que reforçam a segregação escolar e desigualdade de oportunidade na sociedade brasileira” (KRAWCZYK, 2014, p. 14).

Em relação à participação de cada rede na oferta dessas vagas, as redes estaduais são as que contam com a ampla maioria das matrículas, logo após temos a rede particular, seguida da rede federal e, com uma participação mais tímida, as redes municipais⁸⁷. As matrículas em escolas estaduais cresceram de 1991 a 2004, desde então, salvo o ano de 2010, que teve um leve incremento, tivemos quedas no número de matriculados. Já as matrículas nas redes municipais apresentaram crescimento de 1991 a 1998, e entre os anos de 2005 e 2006 (pequeno crescimento – 3.978 matrículas, aproximadamente 2%), nos demais anos foram repetidas quedas nas matrículas municipais. Em 2014, as escolas municipais contabilizavam menos de 1/3 das matrículas registradas em 1991. Por outro lado, desde 2006 a rede federal vem ampliando o número de matriculados no ensino médio. De 1997, quando a rede federal registrava 131.278 estudantes no ensino médio, até 2006, quando contava com 67.652 matriculados, observou-se uma forte tendência de queda nas matrículas da rede federal. Nesse período de nove anos, a rede encolheu quase que pela metade, só voltando a atingir/superar os números de 1997 no ano de 2013, quando realizou 138.194 matrículas no ensino médio.

A ampliação da rede federal de ensino médio foi resultado do plano de expansão iniciado nos governos Lula e continuado nos governos Dilma. Segundo dados divulgados pelo MEC, entre 2003 e 2016, a rede federal vivenciou a maior expansão de sua história. Até 2002, tínhamos 140 escolas federais, no período supracitado foram construídas mais de 500 novas unidades, totalizando 644 campi em funcionamento⁸⁸. Notadamente, os investimentos na rede federal de ensino médio e tecnológico, com a sua consequente ampliação, foi uma das marcas dos governos do PT.

Já a rede particular, em 2014, contava com número de matriculados muito próximo ao registrado em 1991, apenas 50.984 alunos a mais. Nesse intervalo de tempo, depois de crescer em números absolutos de 1991 a 1997, apresentou nos anos seguintes variações, mas com tendência de queda até o ano de 2007, quando registrou 897.068 matrículas, atingindo o menor número de estudantes em escolas particulares de nível médio dessa série histórica. A partir de 2008, as matrículas na rede particular voltaram a aumentar, até o ano de 2012, quando se observou uma certa estabilidade no número de matriculados.

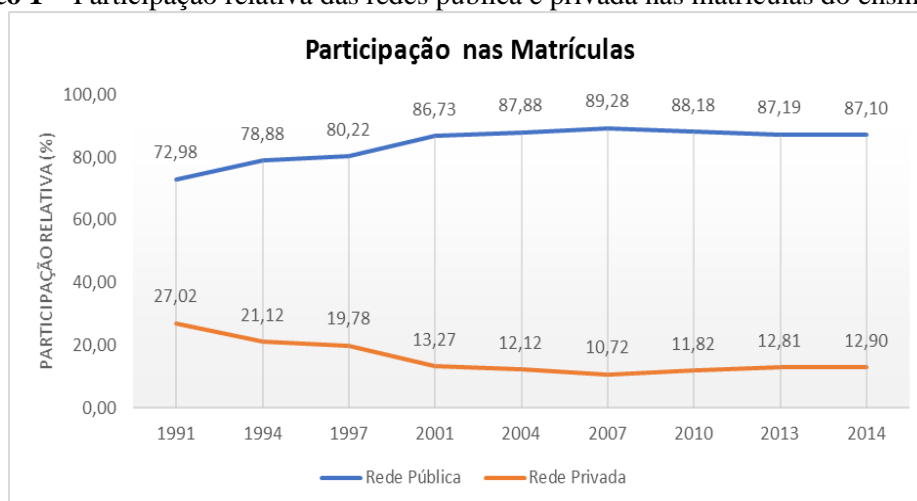
⁸⁷ É necessário pontuar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) atribui aos Estados o oferecimento prioritário do ensino médio e aos municípios cabe oferecer a educação infantil e com prioridade o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis quando estiverem atendidas plenamente as necessidades nos ensinos infantil e fundamental.

⁸⁸ Esses dados podem ser consultados no link a seguir: < <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em 16 de novembro de 2018.

Se em números absolutos a rede particular apresenta resultados de matrículas semelhante ao observado há 24 anos, do ponto de vista da sua participação relativa na efetivação de matrículas no ensino médio, identificamos significativa redução, conforme ilustrado no gráfico 1.

Nesse período (1991-2014), sua participação reduziu-se, aproximadamente, em 14 pontos percentuais. Se em 1991 de cada quatro estudantes de ensino médio pelo menos um estava matriculado em escolas particulares, em 2014 um pouco mais de dez por cento das matrículas de ensino médio eram na rede privada. Mesmo depois que conseguiu conter a tendência de queda, a rede particular vem apresentando dificuldade de expansão e encontra-se, desde 2012, praticamente estagnada.

Gráfico 1 – Participação relativa das redes pública e privada nas matrículas do ensino médio



Fonte: Inep/MEC. Sinopse Estatística da Educação Básica. Elaboração própria.

Apesar do necessário e importante crescimento das matrículas no ensino médio, este nível de ensino ainda busca sua universalização. A ampliação observada se deu tardiamente e de modo insuficiente. Aproximadamente 17,4% dos jovens com a faixa etária esperada para o ensino médio ainda estão fora da escola, conforme podemos conferir na tabela 2.

O atendimento escolar a esses jovens cresceu nas últimas duas décadas. De 1995 a 2014, a taxa de matrícula bruta deste grupo quase que dobrou, chegando a 82,6%. Destes, 61,4% estão matriculados no ensino médio, o que corresponde a taxa de matrícula líquida. Entretanto, a taxa de matrícula bruta está praticamente estagnada há 6 anos, e a taxa de matrícula líquida vem crescendo muito lentamente desde 2008 – um pouco mais de 1% ao ano. Portanto, além de oferecer condições de acesso e permanência aos jovens de 15 a 17 anos que estão à margem da educação formal, necessitamos de políticas públicas que corrijam a

distorção idade nível de ensino, explicitada na tabela 2. No entanto, ressaltamos que essas medidas não devem estar restritas a uma mera correção ou melhoria do fluxo.

Tabela 2 – Taxas de escolarização bruta e líquida

TAXAS DE ESCOLARIZAÇÃO BRUTA E LÍQUIDA BRASIL 1995 - 2014				
Ano	ENSINO FUNDAMENTAL (7 a 14 anos) - (06 a 14 anos)*		ENSINO MÉDIO (15 a 17 anos)	
	Bruta	Líquida	Bruta	Líquida
1995	109,3	85,4	47,0	22,1
2000	149,7	90,3	73,0	34,4
2001	121,3	94,9	77,7	41,2
2002	120,8	95,6	78,2	43,4
2003	119,3	95,7	79,4	47,4
2004	117,6	95,4	79,0	48,4
2005	117,1	96,0	78,8	49,5
2006	116,2	96,5	79,0	51,0
2007	116,0	96,9	95,3*	79,5
2008	115,7	97,4	96,3*	81,4
2009	117,3	97,6	96,8 *	82,4
2011	119,0	97,9	97,0*	82,3
2012			97,1*	82,6
2013			97,2*	83,3
2014			97,5*	82,6

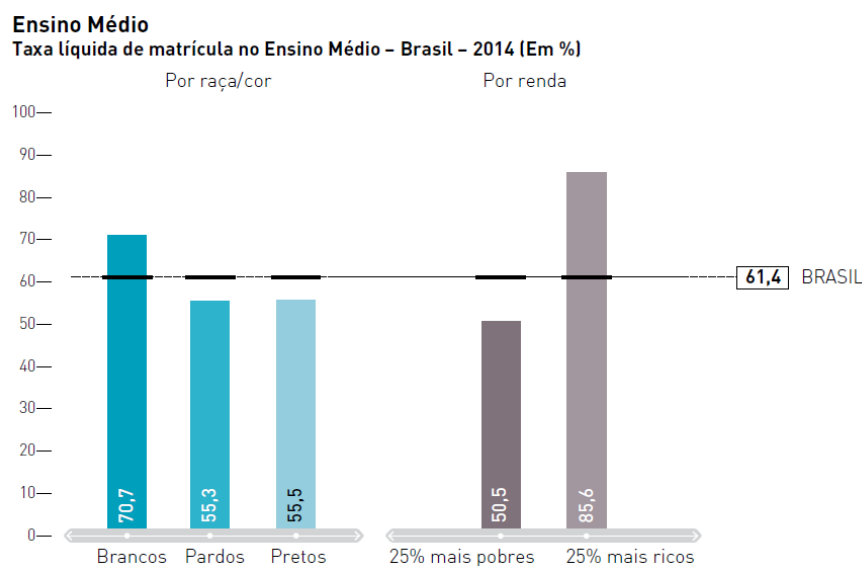
Fonte: Anuário brasileiro da educação básica (2016). Fonte complementar: Garcia (2014).

Tais medidas são urgentes, visto que o PNE 2014-2024 previa, em sua meta 3, “universalizar, até o ano de 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos”, e prevê “elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2014, p 53). Podemos ver que a universalização permanece enquanto desafio distante, que demandará esforços para recompensar essa dívida história. Ainda em relação à meta 3 do PNE 2014-2024, considerando o ritmo de crescimento apresentado nos últimos anos (2008 a 2014), levaríamos mais de vinte anos para atingir a meta proposta para a taxa líquida de matrícula.

Ao examinar os dados referentes à taxa líquida de matrícula no ensino médio controlando as variáveis raça/cor e renda, como explicitado no gráfico 2, é possível constatar que as distorções se acentuam. Notadamente, a taxa de jovens brancos (70,7%) entre 15 e 17 anos matriculados no ensino médio é superior à taxa dos jovens pardos (55,3%) e negros (55,5%). Quando se compara a taxa líquida de matrícula por renda, percebe-se que o grupo que compõem os 25% mais ricos da população brasileira já ultrapassou (85,6%) a meta prevista no PNE 2014-2014 que é de 85%. Enquanto isso, no grupo oposto, os 25% mais pobres, apenas 50,5% estão no ensino médio. Portanto, praticamente a metade dos jovens entre 15 e 17 anos, do grupo mais pobre, está à margem do ensino médio, tendo seu direito usurpado de acessar este nível de ensino na idade prevista. Como podemos ver, o desafio de acessar e permanecer de maneira qualificada neste nível de ensino é um desafio específico da

classe trabalhadora, já que este não é e nem nunca foi – como vimos nos tópicos anteriores desse capítulo - um problema para aqueles que detêm as melhores condições materiais.

Gráfico 2 – Taxa líquida de matrícula no ensino médio por raça/cor e por renda



Fonte: Anuário brasileiro da educação básica (2016).

A taxa de distorção idade-série dos jovens de 15 a 17 anos matriculados no ensino médio vem caindo sistematicamente desde 1999, à exceção dos anos de 2008, 2009 e 2010, conforme ilustra o gráfico 3. No período de 1999 a 2014, a taxa de distorção idade-série reduziu quase que pela metade. Entretanto, este ainda é um problema a ser encarado no ensino médio, já que de cada quatro alunos pelo menos um está cursando o ensino médio em uma série diferente para o previsto para a sua idade.

Em relação às modalidades de ensino médio, a tabela 3 mostra que há larga predominância do ensino médio de formação geral, cerca de 94,36% das matrículas registradas. O ensino médio com formação normal/magistério apresentou tendência de queda nas matrículas nos últimos sete anos, chegando a 2014 com apenas 1,22% do total de matrículas. Por outro lado, a oferta de ensino médio integrado ao ensino técnico cresceu nos últimos anos, em 2007 eram 86.009 matrículas nessa modalidade, em 2014 foram 366.959 matriculados, viu-se nesse período uma ampliação superior aos 400%. Ainda que essa modalidade compreenda uma reduzida parcela do total de matrículas, aproximadamente 4,42%, sua expansão significa um avanço, ao passo que oferece uma formação profissional sem negligenciar a formação básica geral, uma demanda de muitos jovens de classes

populares, que já estão ou necessitam entrar no mercado de trabalho, em curto ou médio prazo.

Gráfico 3 – Taxa de distorção idade-série de 1999 a 2014



Fonte: Microdados PNAD (IBGE).

O crescimento das matrículas no ensino médio integrado é resultado, principalmente, da (1) expedição do Decreto n. 5.154/2004, que normatizou e possibilitou novamente a oferta desse tipo de ensino, e da (2) política educacional voltada para o ensino médio, implementada pelos governos Lula e Dilma, a qual favorecia e incentivava, através de recursos, apoio técnicos, etc., o oferecimento do ensino médio integrado.

Tabela 3 – Matrículas do Ensino Médio por Modalidade

MATRÍCULAS DO ENSINO MÉDIO - POR MODALIDADE							
Ano	Matrículas no Ensino Médio por modalidade de ensino						
	Total	ENSINO MÉDIO	(%)	ENS. MÉDIO/ NORMAL MAGISTÉRIO	(%)	ENSINO MÉDIO INTEGRADO	(%)
2014	8.300.189	7.832.029	94,36	101.201	1,22	366.959	4,42
2013	8.312.815	7.854.207	94,48	120.218	1,45	338.390	4,07
2012	8.376.852	7.944.741	94,84	133.566	1,59	298.545	3,56
2011	8.400.689	7.978.224	94,97	164.752	1,96	257.713	3,07
2010	8.357.675	7.959.478	95,24	182.479	2,18	215.718	2,58
2009	8.337.160	7.966.794	95,56	194.535	2,33	175.831	2,11
2008	8.366.100	8.037.039	96,07	196.542	2,35	132.519	1,58
2007	8.906.820	-----	--	-----	--	86.009*	0,97

*Início da divulgação de dados de matrículas no ensino médio integrado.

Fonte: Inep/MEC. Sinopse Estatística da Educação Básica.

A distribuição das matrículas do ensino médio integrado à formação profissional segue uma proporção diferente da apresentada nos dados das matrículas em geral nesse nível de ensino, como podemos conferir na tabela 4. As redes estaduais registram a maior percentagem, cerca de 54,48%, seguidas da rede federal, 34,73%, da rede privada, 7,93%, e das redes municipais, 2,86%. Ao fazermos um paralelo com a distribuição das matrículas em

geral, apresentadas na tabela 1 e no gráfico 1, notamos que há uma significativa redução da contribuição das redes estaduais (- 32,62%) e uma maior participação da rede federal (+ 32,97%). Ao analisar o fluxo das matrículas de 2007 a 2014, constatamos que essa modalidade cresceu em todas as redes, apesar de percentualmente apresentar tendência decrescente nas redes municipal e particular.

Tabela 4 – Matrículas do Ensino Médio Integrado

MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO									
Ano	Matrículas no Ensino Médio Integrado por Dependência Administrativa								
	Total	Federal	(%)	Estadual	(%)	Municipal	(%)	Privada	(%)
2014	366.959	127.455	34,73	199.921	54,48	10.489	2,86	29.094	7,93
2013	338.390	117.747	34,80	183.637	54,27	10.738	3,17	26.268	7,76
2012	298.545	104.957	35,16	158.369	53,05	10.105	3,38	25.114	8,41
2011	257.713	92.378	35,85	133.776	51,91	9.975	3,87	21.584	8,38
2010	215.718	76.137	35,29	108.585	50,34	8.846	4,10	22.150	10,27
2009	175.831	61.313	34,87	84.560	48,09	8.321	4,73	21.637	12,31
2008	132.519	47.644	35,95	60.861	45,93	6.901	5,21	17.113	12,91
2007	86.552	27.204	31,43	37.942	43,84	6.218	7,18	15.188	17,55

Fonte: Inep/MEC. Sinopse Estatística da Educação Básica. Elaboração própria.

Observando a tabela 5, que apresenta os dados de matrículas do ensino médio integrado e sua participação na composição de cada rede, percebe-se que a rede federal privilegia essa modalidade, do total de matrículas nas escolas federais, 86,7% são destinadas à modalidade integrada à formação profissional. Enquanto que as redes estaduais e privada conferem pouco espaço para esse tipo de formação, respectivamente 2,84% e 2,71%.

Tabela 5 – Participação percentual do Ensino Médio Integrado nas redes de ensino

Matrículas no Ensino Médio e no Ensino Médio Integrado por Dependência Administrativa - 2014											
Federal			Estadual			Municipal			Privada		
Total	Integrado	%	Total	Integrado	%	Total	Integrado	%	Total	Integrado	%
146.613	127.455	86,93	7.026.734	199.921	2,84%	56.484	10.489	18,56	1.070.358	29.094	2,71

Fonte: Inep/MEC. Sinopse Estatística da Educação Básica. Elaboração própria.

Juntamente à ampliação do ensino médio, vem ocorrendo uma mudança no que se refere ao principal turno de funcionamento deste nível de ensino. No início da década de 1990, a maioria dos estudantes cursavam o ensino médio no turno noturno. Atualmente, a maioria dos estudantes estão matriculados nos turnos matutino e vespertino (ver tabela 6). Cabe ressaltar, entretanto, que o número de matrículas registradas no noturno em 2014 era

bastante próximo ao total de matrículas de 1991, percebe-se que o ensino médio noturno proporcionalmente diminuiu, mas continua atendendo uma demanda que, apesar de ter variado nesse período, nunca foi inferior aos 2 milhões de estudantes.

Tabela 6 – Matrículas do Ensino Médio por turno

MATRÍCULAS DO ENSINO MÉDIO POR TURNO			
Ano	Matrículas no Ensino Médio, Normal/Magistério e Integrado		
	Total	Noturno	Porcentagem (%)
2014	8.300.189	2.151.314	25,92
2013	8.312.815	2.394.488	28,80
2012	8.376.852	2.574.116	30,73
2011	8.400.689	2.747.894	32,71
2010	8.357.675	2.900.566	34,71
2006	8.906.820	3.816.510	42,85
2002	8.710.584	4.255.234	48,85
1998	6.968.531	3.817.688	54,78
1994	4.932.552	2.263.514	45,89
1991	3.772.698	2.200.522	58,33

Fonte: Inep/MEC. Sinopse Estatística da Educação Básica. Elaboração própria.

O fato de se reduzir percentualmente a oferta de matrículas de ensino médio noturno não significa que os problemas específicos tenham desaparecidos. Segundo Krawczyk (2011), os estudantes do curso noturno, geralmente, recebem uma formação mais precarizada, quando comparada com os cursos ofertados nos outros turnos. As especificidades próprias do curso noturno, via de regra, não são atendidas. Suas pesquisas relatam que a maioria das tentativas para se promover ações específicas para este turno “se reduz a uma adaptação no planejamento dos professores, implicando menos atividades e conteúdos” (2011, p. 764), por outro lado, são comuns procedimentos opostos no comportamento dos docentes, que “procuram trabalhar da mesma forma nos diferentes turnos, argumentando que apresentar uma proposta específica para o ensino noturno ou adaptar seu trabalho seria sinônimo de facilitar o ensino e deteriorá-lo” (2011, p. 764). Em ambos os casos os estudantes saem prejudicados, seja pelo aligeiramento e esvaziamento de conteúdo do curso, seja pela negação das singularidades dos sujeitos que comumente estudam à noite (KRAWCZYK, 2011).

Com efeito, não se alterando essas condições, tende-se a reforçar o polo negativo da unidade inclusão-exclusão, expresso, principalmente, em formas de inclusões excludentes (KUENZER, 2005), ou propriamente a exclusão. Não por acaso, verifica-se uma taxa de abandono maior no período noturno⁸⁹.

O abandono no ensino médio vem reduzindo sistematicamente desde 2007. Apesar do abandono escolar ocorrer em função de diferentes determinantes, a redução de sua taxa pode

⁸⁹ Em 2013, a taxa de abandono no ensino médio público noturno era de 14,5%, significativamente superior à registrada no período diurno, que fora de 4,7% (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2015).

sugerir que ocorreria melhoria no sistema. A taxa de aprovação também melhorou, passou de 74,1% em 2007 para 80,3% em 2014. A taxa de reprovação manteve-se praticamente constante, em torno dos 12% (ver tabela 7).

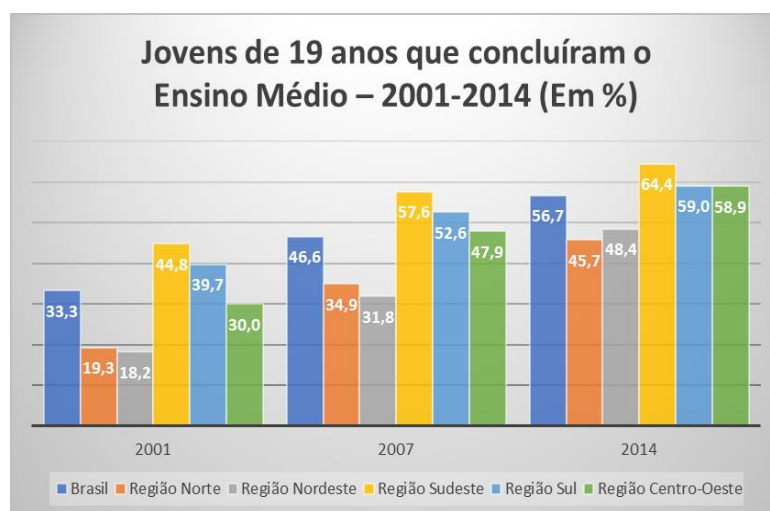
Tabela 7 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono no Ensino Médio

TAXAS DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO NO ENSINO MÉDIO			
Ano	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO
2014	80,3	12,1	7,6
2013	80,1	11,8	8,1
2012	78,7	12,2	9,1
2011	77,4	13,1	9,5
2010	77,2	12,5	10,3
2009	75,9	12,6	11,5
2008	74,9	12,3	12,8
2007	74,1	12,7	13,2

Fonte: Inep/MEC. Sinopse Estatística da Educação Básica.

O abandono, a reprovação e demais casos que concorrem para o atraso escolar têm impacto na taxa de conclusão do ensino médio. Portanto, a melhoria desses indicadores pode contribuir para que mais jovens terminem a educação básica. Até 2014, um pouco mais da metade (56,7%) dos jovens de 19 anos tinha concluído o ensino médio, indicando que aproximadamente 1.4 milhão de jovens nessa faixa etária ainda não concluíram a educação básica, o que mostra uma certa ineficiência do ensino médio brasileiro. É verdade que essa taxa já foi muito pior. Em 2001, somente 33,3% desses jovens detinham o diploma de ensino médio. Desde então, a taxa de conclusão deste grupo vem aumentando em todas as regiões do Brasil (ver gráfico 4).

Gráfico 4 – Jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio no Brasil e por região – 2001-2014

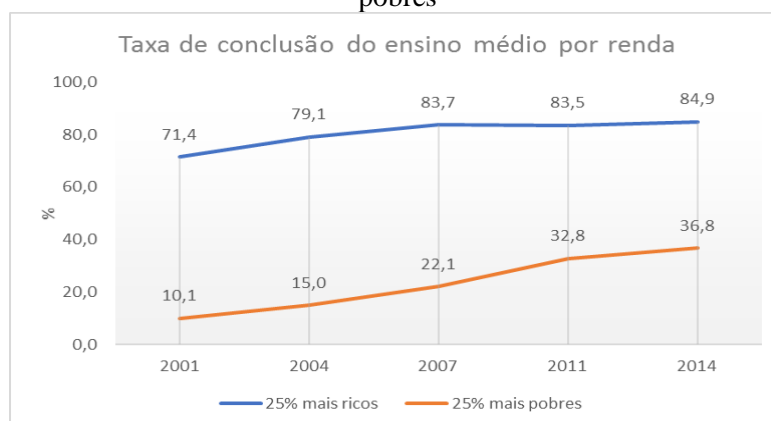


Fonte: IBGE/PNAD. Anuário brasileiro da educação básica (2016). Elaboração própria.

Ao analisar a taxa de jovens de 19 anos que concluíram o ensino médio por região, confirma-se nesse quesito as desigualdades já observadas em outras áreas como industrialização, renda, etc. As regiões Norte e Nordeste são as que apresentam as menores taxas, abaixo inclusive da média nacional – fato identificado desde 2001 e que se mantém em 2014. As demais regiões registram resultados acima da média brasileira (ver gráfico 4).

O problema da não conclusão do ensino médio, levando em consideração jovens de 19 anos, mantém relação com as condições materiais da juventude. Quanto pior as condições materiais, mais dificuldades encontrarão os jovens para concluir a educação básica. Quando comparamos os dados do grupo dos 25% mais ricos e do grupo dos 25% mais pobres, encontramos uma enorme diferença entre eles, cerca de 48,1%. No início da década de 2000, essa distância era ainda maior (61,3%). Os avanços em relação a taxa de conclusão da juventude mais pobre, embora significativos, visto que se triplicou a taxa de conclusão, não conseguiram compreender a maioria desse grupo. Em 2014 apenas 36,8% dos jovens mais pobres com 19 anos de idade conseguiam concluir o ensino médio. Esses dados reforçam que os maiores problemas no ensino médio são, na verdade, problemas para a classe trabalhadora enfrentar (ver gráfico 5).

Gráfico 5 – Taxa de conclusão do Ensino Médio de Jovens de 19 anos – 25% mais ricos e 25% mais pobres



Fonte: IBGE/PNAD. Elaboração própria.

Em muitos países a conclusão do ensino médio, há algum tempo, passou a ser o nível normal de escolarização (CHARLOT; REIS, 2014, p. 64). Diante desta constatação e dos dados aqui sistematizados, fica explícito o quanto o Brasil está atrasado.

A não conclusão na idade prevista do ensino médio resulta, certamente, em maiores impactos para os jovens da classe trabalhadora, já que muitos conciliam a escola com o trabalho, e aqueles que ainda não o fazem, com o avançar da idade, se veem cada vez mais

próximos da necessidade de iniciar a vida laboral, uma vez que, enquanto membro da classe trabalhadora, dispõem apenas da sua força de trabalho para reproduzir sua existência. Com isso, aumenta-se os obstáculos para se concluir a educação básica.

As dificuldades enfrentadas no ensino fundamental também implicam na promoção desses jovens para o ensino médio e, conseqüentemente, na sua conclusão. Os dados mais recentes indicam que em 2014 eram 10.613.209 jovens de 15 a 17 anos, destes 17,4% estavam “retidos” no ensino fundamental (tabela 8).

Tabela 8 – O que fazem os jovens de 15 a 17 anos

Ensino Médio
Jovens de 15 a 17 anos por etapa de ensino em que estão matriculados ou que estão fora da escola – 2014

	População	%
Ensino Fundamental	1.841.783	17,4
Ensino Médio	5.842.464	55,0
Alfabetização de Jovens e Adultos	7.874	0,1
Educação de Jovens e Adultos - Fundamental	134.036	1,3
Educação de Jovens e Adultos – Médio	28.727	0,3
Ensino Superior	307.350	2,9
Pré-vestibular	22.912	0,2
Não estudam e não concluíram o Ensino Médio	1.713.569	16,1
Não estudam, mas concluíram o Ensino Médio	714.494	6,7
Total	10.613.209	100,0

Fonte: IBGE/PNAD. Anuário brasileiro da educação básica (2016).

Embora estejamos focando nossa análise no ensino médio, não perdemos de vista que os problemas não se restringem a este nível de ensino – como evidenciado nesse dado, assim como as proposições devem considerar toda a educação básica, atentando-se para as demandas específicas de cada nível.

Dentre as demandas específicas do ensino médio, não é de menor importância o fato de termos em torno de 1.713.569 jovens entre 15 e 17 anos sem a conclusão do ensino médio e fora da escola, em sua grande maioria pertencentes às camadas populares (apenas 3,45% desses jovens estão no grupo dos 25% mais ricos – IBGE/PNAD). São sujeitos que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas ou negadas, e o direito subjetivo, de acessar as produções humanas mais desenvolvidas, alijado.

Apesar de constarmos uma tendência de diminuição da participação da população jovem de 15 a 17 anos no mercado de trabalho nos últimos anos, conforme mostra os dados da tabela 9, ainda é bastante elevado o número de jovens que antes de terminarem a educação básica já estão inseridos no mercado de trabalho ou buscam inserção. A taxa daqueles que não

estudam e não trabalham variou muito pouco nos últimos 11 anos, ficando entre 9,6% e 10,2%.

Tabela 9 – Tipo de atividades dos jovens de 15 a 17 anos, de 2004 a 2015

Tipo de atividades de jovens de 15 a 17 anos de 2004 a 2015, na semana de referência – (%)				
Anos	Só Estuda	Estuda e Trabalha	Só Trabalha	Não Estuda e Não Trabalha
2015	70,9	14,1	5,0	10,0
2013	67,8	16,6	5,5	10,2
2011	65,9	17,8	6,4	9,9
2007	60,2	21,9	8,3	9,6
2004	59,3	22,6	8,6	9,6

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2015. Elaboração própria.

Vale a pena destacar que a população jovem, do ponto de vista do emprego/desemprego, está mais propensa aos reflexos e impactos negativos das crises econômicas, bem como mais suscetível ao trabalho precarizado (SPOSITO; SOUZA, 2014), fatores desfavoráveis para o ingresso, permanência e conclusão dos estudos.

Em relação à ocupação profissional das pessoas com mais de 16 anos com o ensino médio completo, o comércio e reparação, a administração pública, a indústria, o transporte, armazenagem e comunicação são setores que se destacam por terem a maioria dos seus empregados com esse nível de escolaridade. Todavia, é no comércio/reparação e na indústria, com respectivamente 8.4 e 5.6 milhões, onde se empregam mais trabalhadores com o nível médio concluído. Portanto, são para esses setores que prioritariamente a escola média brasileira está formando.

Em relação à qualidade desta formação, são diversas as críticas e manifestações de insatisfação, as quais motivam controversos debates sobre a qualidade do ensino médio oferecido nas escolas públicas (KRAWCZYK, 2011). Os resultados nos exames nacionais, como a Prova Brasil, e nos indicadores de avaliação da qualidade do ensino no Brasil, como o IDEB⁹⁰, referentes ao ensino médio, estão aquém do projetado no PNE (2014-2024), razão pela qual questionamentos, cada vez mais frequentes, são feitos sobre a forma como o ensino médio está organizado e o ensino que nele é desenvolvido.

⁹⁰ O IDEB foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Ele é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. É o principal indicador utilizado pelo governo brasileiro. A sua utilização como instrumento sintetizador da qualidade das instituições, bem como a forma como seus resultados são usados motivam diversas críticas. Nesse sentido, temos acordo com as críticas e questionamos levantados por Almeida, Dalben e Freitas (2013).

Tabela 10 - População ocupada de 16 anos ou mais de idade, total e distribuição percentual, por nível de instrução, segundo os setores de atividade - 2014

Setores de Atividades	População ocupada de 16 anos ou mais				
	Total em Milhões	Distribuição percentual, por nível de instrução			
		Sem instrução ou ensino fundamental incompleto	Ensino fundamental completo ou ensino médio incompleto	Ensino médio completo ou ensino superior incompleto	Ensino superior completo
Agrícola	13,9	74,2	12,9	11,0	1,6
Indústria	12,9	26,3	19,6	43,6	10,2
Construção	9,0	51,7	21,4	23,3	3,4
Comércio e reparação	17,8	24,0	20,1	47,3	8,3
Alojamento e alimentação	4,6	34,5	24,4	36,1	4,8
Transporte, armazenagem e comunicação	5,4	29,6	20,7	41,4	8,8
Administração pública	5,1	12,0	8,8	45,6	33,4
Educação, saúde e serviços sociais	10,2	5,9	6,2	39,6	48,1
Demais serviços	19,1	27,1	16,6	37,9	18,2
Atividade mal definidas	0,1	53,9	13,7	20,2	10,8

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2014. Adaptado de IBGE (2015).

Entendemos que análises balizadas centralmente nesses resultados – interessadas geralmente na eficácia escolar, descartando ou secundarizando outros instrumentos, como as avaliações instituídas, por exemplo, apresentam sérios limites para compreender a complexidade dos problemas e superar a falta de qualidade do ensino médio⁹¹. Isso não quer dizer que a questão da qualidade não deva ser pauta. Até porque a melhoria da educação pública interessa aos filhos da classe trabalhadora, os quais, muitas vezes, só têm a escola para acessar os conhecimentos mais desenvolvidos de maneira sistematizada.

Analisando a partir de outros parâmetros, podemos observar, nos dados sobre o analfabetismo funcional, que a escola brasileira apresenta dificuldades para ofertar um ensino de qualidade. Segundo o Instituto Paulo Montenegro (IPM), que desenvolveu o Indicador de Analfabetismo Funcional (Inaf)⁹², estima-se que, em 2015, 27% da população com idade entre

⁹¹ Críticas a esse modelo de avaliar a educação são encontradas em Almeida, Dalben e Freitas (2013) e em Freitas et al. (2012a, 2012b).

⁹² Segundo a escala Inaf, o grau de domínio das habilidades de leitura, escrita e matemática demonstrado pelos participantes do estudo permitem a identificação de dois grupos: (1) **Analfabetos Funcionais**, que compreende o grupo **Analfabeto** – que corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.), e o grupo **Rudimentar** - Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou um bilhete), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica; (2) **Funcionalmente Alfabetizados**, que compreende o grupo **Elementar** - As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, resolvem problemas

os 15 e 64 anos podiam ser consideradas analfabetas ou analfabetas funcionais (rudimentar), no outro extremo, apenas 8% das pessoas nessa faixa etária estavam no nível proficiente (plenamente alfabetizado). Entre as pessoas que cursaram algum ano ou terminaram o ensino médio, 11% são classificadas no grupo de analfabetos funcionais (rudimentar), e apenas 9% não demonstram restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais e resolvem problemas envolvendo múltiplas etapas, operações e informações (grupo proficiente) (IPM/AÇÃO EDUCATIVA, 2016).

Esses dados evidenciam que a grande maioria dos sujeitos estão saindo do ensino médio sabendo pouco e abaixo do esperado. Com efeito, ao negar os conhecimentos sistematizados a esses sujeitos, promove-se um verdadeiro “[...] processo brutal de rebaixamento das possibilidades de crianças, jovens e adultos avançarem em suas propriedades, capacidades e funções psicológicas” (TAFFAREL, 2014, p. 133).

O enfrentamento dos problemas aqui expostos, quase sempre, exige ampliação dos recursos destinados à educação pública em geral e ao ensino médio especificamente. Nesse sentido, é necessário pontuar que o investimento público em educação no Brasil, em relação ao PIB (Produto Interno Bruto), vem aumentando desde 2000, chegando a 6,2% em 2013. O percentual investido no ensino médio também apresentou significativa ampliação, de 0,6% em 2000, atingiu 1,1% em 2013, conforme podemos conferir no gráfico 6.

Segundo a OCDE, nesse período, o Brasil foi o país que mais ampliou os recursos em educação entre os seus membros. “No entanto, quando calculado por estudante, o gasto público em instituições públicas de todos os níveis educacionais combinados foi de 2.985 dólares, o que é bem abaixo da média OCDE de 8.952 dólares [...]”, a partir deste parâmetro, o Brasil passa a ocupar o segundo lugar mais baixo entre todos os países da OCDE (OCDE, 2014, p. 1).

envolvendo operações na ordem dos milhares, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e compreendem gráficos ou tabelas simples, em contextos usuais. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações, o grupo **Intermediário** – Localizam informações em diversos tipos de texto, resolvem problemas envolvendo percentagem ou proporções ou que requerem critérios de seleção de informações, elaboração e controle de etapas sucessivas para sua solução. As pessoas classificadas nesse nível interpretam e elaboram sínteses de textos diversos e reconhecem figuras de linguagem; no entanto, têm dificuldades para perceber e opinar sobre o posicionamento do autor de um texto, e o grupo dos **Proficientes** - Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos de maior complexidade, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações e distinguem fato de opinião. Quanto à matemática, interpretam tabelas e gráficos com mais de duas variáveis, compreendendo elementos como escala, tendências e projeções. Disponível em: < <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/Paginas/default.aspx>>. Acesso em 10 de dezembro de 2016.

Gráfico 6 – Investimento Público Total em Educação em Relação ao PIB

Fonte: INEP/MEC

O investimento por aluno do ensino médio também aumentou significativamente. Em 2002 eram aplicados R\$ 1.337,00 por aluno, em 2013 foram destinados R\$ 5.546,00⁹³ (INEP⁹⁴). O valor aplicado no Brasil por aluno do ensino médio ainda está distante da média (9.800,00 dólares) dos países da OCDE para esse mesmo grupo (INEP, 2015).

Cabe ressaltar que essa ampliação foi muito importante, pois contribuiu para uma maior democratização deste nível de ensino. Consistiu em um movimento necessário, apesar de insuficiente.

O relatório da OCDE confirma a percepção de boa parte da população brasileira, especialmente os professores, da necessidade de maiores investimentos em educação. Também corrobora justificando a pauta dos movimentos populares, de sindicatos e entidades científicas quando reivindicavam a bandeira de 10% do PIB para a educação, a qual passou a integrar a meta 20 do atual PNE (2014-2024).

Entretanto, o cumprimento desta meta e, conseqüentemente, a melhoria das condições materiais da educação pública brasileira foi prejudicado após a aprovação da proposta de emenda à constituição n. 95, que limita os gastos sociais por 20 anos. Confirmando as expectativas, mais uma vez os planos de construir uma educação pública de qualidade serão adiados para um futuro incerto.

Assim sendo, conviveremos, por mais algum tempo, com escolas sem infraestrutura adequada. Para se ter ideia da situação das escolas de ensino médio, ainda contamos com

⁹³ No que diz respeito aos aspectos financeiros, um fato importante nesse período foi a aprovação, em 2007, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1998 a 2006. O FUNDEB passou a incorporar a educação infantil e o ensino médio. Segundo Saviani (2009c), “é forçoso reconhecer que o FUNDEB representou considerável avanço em relação ao seu antecessor, o FUNDEF [...]”. A criação desse fundo contribuiu para o aumento dos recursos aqui descritos.

⁹⁴ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em 10 de dezembro de 2016.

39,1% das unidades sem rede de esgoto, 12,6% sem água filtrada, 25,5% sem quadra de esportes, e apenas 52,3% com biblioteca e 45,1% com laboratório de ciências (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2018). Mesmo os equipamentos e infraestrutura disponíveis nem sempre se encontram em estado adequado de qualidade. Além disso, professores continuam mal remunerados⁹⁵, eleva-se a taxa de abandono da profissão e cada vez menos jovens ingressam na carreira (GATTI; BARRETO, 2009).

Os dados aqui apresentados visaram caracterizar a atualidade do ensino médio, seus problemas e contradições, avanços e entraves. Diante do exposto, é possível reconhecer um processo de ampliação significativa de matrículas no ensino médio, ou tentativa de democratizar o ingresso nesse nível de ensino. Entretanto, o acesso aos bancos escolares não significou o acesso efetivo ao conhecimento. Profundas desigualdades podem ser observadas nesse sentido. A dualidade já denunciada por Frigotto (2007, 2010b, 2015), Ramos (2013), Kuenzer (2007a, 2007b), Saviani (2011) e Neves (2000) foi/é elemento constitutivo da forma como o ensino médio vem se desenvolvendo. As diferenças encontradas em relação ao acesso, permanência e conclusão têm as marcas das classes sociais. Por isso afirmamos que os problemas e desafios para o ensino médio são, em sua maioria, problemas e desafios para a classe trabalhadora se apropriar dos conhecimentos mais desenvolvidos, receber formação de qualidade.

Os recursos financeiros destinados ao ensino médio continuam insuficientes, apesar da ampliação recente. Com efeito, (1) os professores continuam mal remunerados e (2) não se oferece nas escolas as condições objetivas necessárias para o desenvolvimento das diversas potencialidades dos jovens.

Em síntese, a função social da escola, do ponto de vista da classe trabalhadora, não vem se realizando. Nesse sentido, verifica-se a necessidade de (re)estruturação do ensino médio a partir de outros pilares, que possam realmente elevar a proficiência e desenvolver as capacidades dos jovens, “[...] em uma educação não-dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos” (FRIGOTTO, 2007, p. 1144).

⁹⁵ Segundo a CNTE, metade dos Estados não paga o piso salarial aos professores. Ver mais em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/cnte-na-midia/16291-mais-da-metade-dos-estados-nao-paga-o-piso-salarial-aos-professores-diz-cnte.html>>. Acesso em 10 de dezembro de 2016.

4 DO GOLPE DE 2016 À DEMOCRACIA AO GOLPE NO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, discutimos, em seu terceiro tópico, as principais mudanças promovidas pela lei n. 13.415/2017 e pelas novas DCNEM, bem como as suas consequências. Antes disso, no entanto, abordamos no primeiro tópico o contexto político-econômico em que esta reforma do ensino médio foi proposta e aprovada. Na sequência, debatemos o processo de tramitação da MP n. 746/2016 e as disputas estabelecidas até à sua conversão em lei.

4.1 NOTAS SOBRE O CONTEXTO POLÍTICO-ECONÔMICO BRASILEIRO

A atual reforma do ensino médio foi realizada, conforme já mencionado, após um golpe parlamentar-jurídico-midiático, que depôs do poder a presidenta eleita Dilma Rousseff e alçou ao cargo o até então vice-presidente da república Michel Temer. Com isso, tem-se uma reconfiguração no bloco no poder, onde a burguesia associada ao capital internacional assume a hegemonia.

Notadamente, o advento do golpe, com suas motivações, interesses e consequências, foi fato fundamental, na medida em que criou as condições políticas, para a aprovação das alterações promovidas pela reforma do ensino médio, ao mesmo tempo e por outro lado, a própria reforma do ensino médio integra o golpe, visto que se realiza no âmbito da educação aquilo que foi promovido no âmbito das garantias democráticas, ou seja, a retirada de direitos.

Em atendimento aos interesses do bloco no poder, o presidente Michel Temer se apressou para editar uma medida provisória, 22 dias após se efetivar no cargo, com a finalidade de reformar este nível de ensino, e comemorou sua aprovação, afirmando que esta era “a segunda das reformas fundamentais para o Brasil”⁹⁶.

Cabe ressaltar que o contexto onde se situa esses acontecimentos é marcado por um acirramento da luta de classes e grave crise. Inclusive, segundo Pinto et al. (2017), esta é a maior crise do capitalismo brasileiro. Ela ocorre em 3 dimensões, quais sejam, acumulação, política e relação entre o bloco no poder e o Estado.

Os dados a seguir ilustram a magnitude da atual crise, no que se refere aos aspectos econômicos:

⁹⁶ Ver nota 18.

[...] retração do PIB em 3,8%; desmoroamento do investimento (FBCF) em 14,1% (R\$ 75 bilhões), sobretudo no setor público; aumento do desemprego nas regiões metropolitanas de 5,8% em fev./2015 para 8,2% em fev./2016; queda de 8% da renda real entre jan./2015 e jan./2016; e a significativa redução das taxas de rentabilidade de boa parte dos setores produtivos com exceção do setor bancário-financeiro. A acumulação de capital travou em 2015 e continuou travada em 2016 (PINTO et al., 2017, p. 7).

Para se compreender essa crise, é necessário buscar seus antecedentes. Nesse caso, um marco importante foi a chegada do Partido dos Trabalhadores à presidência do Brasil e seus 13 anos de governo⁹⁷.

Apesar de ascender ao poder tendo como principal ponto de apoio os setores populares, os governos petistas optaram pela conciliação de classe e, no âmbito da burocracia, pelo chamado governo de coalizção, formando uma ampla base de apoio com partidos de diferentes orientações e localização no espectro político.

De um lado, as expectativas populares em relação às reformas estruturais como a agrária, a política, a judiciária e a tributária, se viram frustradas, de outro, as camadas mais pobres da população foram beneficiadas por diferentes políticas e programas sociais, que possibilitaram, dentre outras coisas, o aumento real do salário mínimo, renda mínima/bolsas, um maior acesso ao ensino superior, a ampliação do atendimento médico e acesso a medicamentos, programa de moradias populares, para citar alguns. Essas políticas e programas contribuíram para a redução da desigualdade e melhoria da condição de vida de milhões de trabalhadores, o que não é pouca coisa, em um país internacionalmente reconhecido pela histórica e acentuada desigualdade social.

Segundo Pochmann (2011), na primeira década dos anos 2000 observou-se uma importante elevação da renda per capita dos sujeitos mais pobres, bem como a diminuição da desigualdade. A criação de postos de trabalho também aumentou, mesmo que com concentração em torno do salário mínimo⁹⁸.

⁹⁷ Nas eleições presidenciais de 2002, Lula da Silva (PT) saiu vitorioso, possibilitando que um membro do PT ocupasse pela primeira vez o cargo de Presidente da República. Lula da Silva governou o Brasil por dois mandatos seguidos (de 2003 a 2006, e de 2007 a 2010), e foi sucedido por sua companheira de partido Dilma Rousseff, que governou o Brasil de 2011 a 2015, até ter seu segundo mandato interrompido por um golpe parlamentar-jurídico-midiático.

⁹⁸ Segundo Pochmann (2011, p. 12), “dos 2,1 milhões de vagas abertas anualmente, em média, 2 milhões encontram-se na faixa de até 1,5 salário mínimo mensal”.

Constatou-se também que diferentes setores da burguesia foram beneficiados durante os governos de Lula e Dilma, os quais conquistaram lucros expressivos⁹⁹, mesmo em situações de baixa na economia¹⁰⁰.

Para Singer (2015), duas coalizões contrapostas se formaram ao longo desse período, a rentista, formada pelo capital financeiro e a classe média tradicional, e a produtivista, composta por empresários industriais associados à fração organizada da classe trabalhadora. “Pairando sobre ambas, com o suporte do subproletariado, os governos lulistas fariam uma constante arbitragem de acordo com a correlação de forças, ora dando ganho de causa a uma, ora à concorrente” (SINGER, 2015, p. 58).

Abordando essa temática de um outro modo, adotando o conceito de bloco no poder¹⁰¹, Boito Jr. (2018) considera que durante os governos do PT se formou uma ampla e heterogênea frente política, denominada por ele de neodesenvolvimentista. Essa frente, formada pela grande burguesia interna¹⁰² (força dirigente da frente - composta por grandes empresas sob o controle de capital nacional, fundamentalmente setores industriais, da

⁹⁹ Alguns resultados podem ser consultados em: < <https://oglobo.globo.com/economia/na-era-lula-bancos-tiveram-lucro-recorde-de-199-bilhoes-2818232>>; < <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2013/01/28/lucro-do-bradesco-em-2012-e-o-maior-da-historia-do-banco.htm>>; < <http://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/2014/02/lucro-do-itau-em-2013-e-o-maior-da-historia-dos-bancos-brasileiros.html>>. Acesso em 20 de outubro de 2017.

¹⁰⁰ Alguns resultados podem ser consultados em: < <http://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/2015/08/mesmo-diante-de-crise-lucro-dos-bancos-nao-para-de-crescer.html>>. Acesso em 20 de outubro de 2017.

¹⁰¹ Boito Jr. (2018) esclarece que “para analisar a burguesia, utilizamos o conceito de bloco no poder. Esse conceito possui algumas características que vale a pena destacar. Em primeiro lugar, ele contempla a assimetria existente nas relações entre as classes sociais: o bloco no poder é composto apenas pelas classes dominantes e suas frações. Assim, tal conceito distingue a posição ocupada pelas classes dominantes no processo político, que é a posição das classes sociais cujos interesses históricos são organizados pelo Estado, da posição que cabe às classes trabalhadoras. Em segundo lugar, o conceito de bloco no poder permite pensar as relações de unidade e de luta que aproximam e opõem os interesses das frações da classe dominante, tornando-se instrumento fundamental para explicar grande parte dos conflitos político que não são, necessariamente, conflitos que opõem a burguesia aos trabalhadores. Em terceiro lugar, esse conceito nos dá um critério para pensar a hierarquia de poder existente entre as diferentes frações da burguesia. Ele comporta a noção de fração hegemônica, que é a fração cujos interesses são *priorizados* pela política econômica do Estado mesmo quando essa priorização fira interesses das demais frações do bloco no poder. Por último, no plano da análise da política externa, o conceito de bloco no poder permite superar as falhas mais evidentes da corrente teórica realista, que domina os estudos de relações internacionais, ao possibilitar que se conceba a política externa de um Estado determinado como o prolongamento, no cenário internacional, do arranjo interno de poder e especificamente como prolongamento dos interesses da fração hegemônica. O conceito de bloco no poder permite, portanto, discernir os vínculos estreitos que existem entre a política nacional e a internacional e detectar o conteúdo real – de classe – daquilo que os realistas denominam ‘interesse nacional’ e que o discurso ideológico sugere ser o interesse de todo o povo” (BOITO JR., 2018, p. 157).

¹⁰² Segundo Boito Jr. (2018, p. 64), o que distingue essas duas frações (grande burguesia interna e grande burguesia associada) é a posição de cada uma delas diante do imperialismo. Enquanto a grande burguesia associada tem interesse na expansão quase sem limites do imperialismo, a grande burguesia interna procura impor limites a essa expansão, embora esteja ligada ao imperialismo e seja dependente dele no plano tecnológico, econômico e político. Além do mais, a posição da grande burguesia interna se justifica pelo temor de ser “[...] engolida ou destruída pelos grandes grupos econômicos estrangeiros” (p. 66).

construção naval, da construção pesada, do agronegócio e bancário nacional), por trabalhadores organizados em sindicatos, por diferentes frações do campesinato e por uma massa marginal de trabalhadores desempregados, subempregados, vivendo do trabalho precário ou por conta própria, foi responsável por dar sustentação a um programa de política econômica e social que aliou crescimento econômico e transferência de renda, sem necessariamente romper com as bases econômicas de inspiração neoliberal vigentes no país, ou seja, o conhecido tripé macroeconômico: câmbio flutuante e apreciado, juros elevados e superávit primário.

Em oposição a essa frente, estava a grande burguesia associada ao capital internacional, formada por “[...] grupos econômicos atuantes no Brasil que são propriedade de capital estrangeiro e também pelas empresas de capital nacional que entretêm uma relação de dependência direta com esses grupos [...]” (p. 226), cujos interesses coincidem com aqueles do grande capital financeiro e produtivo internacional.

Ainda, segundo Boito Jr. (2018), no que se refere especificamente às frações que compuseram o bloco no poder durante os governos petistas, nota-se que a política neodesenvolvimentista privilegiou os interesses da grande burguesia interna e preteriu parcialmente os interesses da grande burguesia associada.

Entretanto, em relação a esse período, ao analisar mais detidamente os governos de Lula e Dilma, é possível identificar diferenças importantes, sobretudo no que diz respeito à política econômica, especialmente a de juros. Enquanto Lula da Silva evitou confrontos, Dilma Rousseff assume algumas brigas, dentre as quais com o sistema bancário (SINGER, 2015). Tais mudanças aceleram o processo de esgotamento da política de conciliação de classes, que já dava sinais de estrangulamento, e alimentou reação principalmente do setor rentista (mais não só), que aliado a outros fatores acentuou a crise econômica que já batia à porta.

Dois fatores econômicos são importantes para se entender e explicar a crise econômica brasileira. O primeiro decorre dos efeitos da crise internacional sobre a nossa economia. Nesse caso, a desaceleração da economia chinesa e a piora do cenário externo, no que se refere à queda da demanda e dos preços das *commodities*, são elementos que exerceram importante impacto negativo sobre a economia brasileira. O segundo reside no erro no desenvolvimento da política macroeconômica durante os governos Dilma, a saber: “1) a priorização do investimento do setor privado em detrimento do investimento da administração

pública; e 2) o ajuste fiscal em 2015, que transformou o baixo crescimento em recessão” (PINTO et al., 2017, p. 8).

A nova matriz econômica, que visava impulsionar o desenvolvimento e a industrialização, adotada no primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff, teve como elementos centrais (1) a redução dos juros, (2) o uso intensivo do BNDES, (3) a aposta na reindustrialização, (4) as desonerações, (5) o plano para infraestrutura, (6) a reforma do setor elétrico, (7) a desvalorização do real, (8) o controle de capitais e (9) a proteção ao produto nacional (SINGER, 2015).

Nota-se, a partir de então, uma relevante mudança na característica dos investimentos, em comparação com o período Lula da Silva, de prioritariamente público, o governo passa a dar estímulos para que o setor privado protagonize o desenvolvimento brasileiro.

Segundo Pinto et al. (2017), a política de dar estímulos e subsídios ao setor privado, sobretudo o industrial, se mostrou equivocada. As empresas, frustrando as expectativas do governo Dilma, não aumentaram os seus investimentos. Na realidade, esses incrementos serviram para recompor, parcialmente, os lucros das empresas que já vinham em queda. Por outro lado, a queda da demanda, ocasionada pela redução dos investimentos públicos, piorou o quadro.

[...] A economia desacelerou. Tal situação, com a manutenção das desonerações, impactou negativamente as finanças públicas, pois provocou a redução das receitas, num contexto em que as despesas financeiras do setor público estavam aumentando com pagamento de juros desde 2013 – de 4,5% do PIB em 2012 (R\$ 213,86 bilhões) para 5,5% do PIB em 2014 (R\$ 341,38 bilhões). Isso reduziu a capacidade fiscal do governo. Para driblar esse problema, o governo passou a utilizar com maior amplitude a ‘pedalada fiscal’¹⁰³ (PINTO et al., 2017, p. 9).

Nesse contexto econômico (deterioração externa e desaceleração cíclica), verificou-se redução das taxas de rentabilidade dos segmentos dominantes, com a exceção do setor bancário-financeiro e do setor de alimentos e bebidas. Entre 2007-10 e 2011-14, as taxas de rentabilidade média anual sobre os patrimônios líquidos (%) das 500 maiores empresas (não bancárias), das construtoras (seis maiores do setor), da produção de petróleo e coque (Petrobras) e de empresas de fabricação de aços e derivados (as seis maiores do setor) caíram, respectivamente, de 10,1% para 5,3%, de 15,9% para 10,6%, de 18,4% para 4% e de 21,1% para 1,5% (PINTO et al., 2017, p. 10).

¹⁰³“A denominação ‘pedalada fiscal’ se refere à prática do Tesouro Nacional de retardar o repasse de recursos aos bancos públicos e privados para pagamento de despesas do governo, tais como benefícios sociais e previdenciários, Bolsa Família, abono salariais e o seguro-desemprego” (PINTO et. al, 2017, p. 9).

Por outro lado, viu-se, nos últimos anos, uma importante queda na taxa de desemprego¹⁰⁴ e elevação real nos salários, o que favoreceu para aumentar o poder de barganha dos trabalhadores. Com efeito, a redução do exército industrial de reserva e os custos da força de trabalho exerceram pressão sobre a taxa de lucro que estava em queda.

Essa conjuntura de redução da rentabilidade do capital e elevação dos salários concorreu para reascender e aumentar o conflito entre capital e trabalho (PINTO et al., 2017), o qual estava relativamente controlado em função da política dos governos Lula - que ao mesmo tempo que atendia aos interesses de frações capitalistas, possibilitava certa transferência de renda para os setores mais pobres da sociedade brasileira - e que agora se tornara insustentável.

Nesse período, mais especificamente em junho de 2013, implode em importantes cidades brasileiras protestos e manifestações, realizados fundamentalmente por jovens, e inicialmente capitaneados pelo Movimento Passe Livre (MPL), tendo como bandeira central a tarifa zero para o transporte público, mas que incluía também pautas localizadas nas políticas municipais (SOUZA, 2016).

Esse movimento, que ficou conhecido como “jornadas de junho”, ganhou proporções gigantescas e envolveu sujeitos tanto da classe média quanto das periferias das grandes cidades, ao mesmo tempo, ocorreu a ampliação e diversificação das reivindicações. Contudo, o movimento toma uma guinada importante quando a mídia passa a intervir no sentido de pautar essas manifestações, visando “distorcer seu sentido inicial de modo a atingir o executivo e federalizar o descontentamento difuso da população” (SOUZA, 2016, p. 96).

Estimuladas pela mídia, palavras de ordem como “Muda Brasil”, que no fundo queria passar a mensagem “Muda de governo Brasil”, passaram a ficar cada vez mais presentes nas manifestações (SOUZA, 2016). Além disso, o tema da corrupção passa a ser ressaltado pela mídia e a ganhar destaque nas manifestações. Nessa altura, o governo Dilma já era o principal alvo dos manifestantes.

Era o sucesso absoluto da campanha midiática pela federalização das manifestações e pela personalização do descontentamento na pessoa da presidente da República: ocorrera queda de 35 pontos na popularidade de Dilma se a comparação se der com o mês de março de 2013, quando a

¹⁰⁴ A média anual do desemprego no Brasil em 2013 foi de 5,4%, e em 2014 foi de 4,8%, atingindo em dezembro deste ano o menor índice da história (4,3%). Ver mais em: < <http://economia.estadao.com.br/noticias/geral.desemprego-em-dezembro-cai-para-4-3-o-menor-indice-da-historia.1626434>>. Acesso em 20 de outubro de 2017.

presidenta gozava de sua maior taxa de aprovação popular. [...] Esse foi o efetivo começo do golpe (SOUZA, 2016, p. 95).

O tema da corrupção que historicamente foi utilizado para a manipulação (SOUZA, 2016), sem, contudo, tocar nos reais problemas da sociedade capitalista, foi constantemente tratado pela mídia no sentido de ligar a corrupção brasileira ao PT, até que a palavra de ordem “Fora Corruptos” fosse substituída por “Fora PT”.

Observava-se, então, movimentações na formação de uma frente única burguesa, que a grosso modo incluía o setor industrial, antes alinhado com a coalização produtivista que estava no poder, o setor rentista¹⁰⁵ e a classe média tradicional, simpatizada com o ideário neoliberal, apesar de conflitar com interesses particulares com alguns desses setores, notadamente o industrial (SINGER, 2015).

Boito Jr. (2016, p. 28) afirma que desde 2013 “o capital internacional e a fração da burguesia a ela integrada iniciaram uma ofensiva política contra o governo Dilma”. Nesse caso, trata-se de uma ofensiva com vistas a restaurar a hegemonia da política fundomonetarista pura e dura.

As eleições presidenciais de 2014 ocorreram sob forte influência das jornadas de junho, dos indicadores econômicos, que já sinalizam a crise, e da operação Lava Jato, que focava suas ações nos políticos petistas e vazava seletivamente depoimentos e delações que visavam, claramente, desgastar o governo Dilma e o PT. No segundo turno, duas plataformas distintas rivalizaram, uma de inspiração neoliberal, defendida por Aécio Neves, outra comprometida com o (neo)desenvolvimentismo, com a manutenção dos direitos dos trabalhadores e com a continuidade das políticas sociais, nesse caso defendida por Dilma Rousseff. Ao final, Dilma Rousseff foi reeleita com uma pequena margem de votos¹⁰⁶.

Ao analisar as eleições presidenciais de 2014, Paulani (2016) corrobora com panorama aqui traçado:

O agravamento do cenário econômico levou à conturbação do cenário político e à difusão do terrorismo econômico, fazendo que o país, depois das

¹⁰⁵ Segundo Singer (2015, p. 58), “o programa rentista seria manter o Brasil alinhado ao receituário neoliberal, bem como na órbita do grande capital internacional e da liderança geopolítica dos Estados Unidos. Para a coalizão produtivista, a meta primordial seria acelerar o ritmo de crescimento por meio de uma intervenção do Estado que levasse à reindustrialização, permitindo tornar mais veloz a distribuição de renda”.

¹⁰⁶ Dilma Rousseff (PT) obteve 54.501.118 (51,64%) votos, contra 51.041.155 (48,36%) votos obtidos por Aécio Neves (PSDB), seu adversário. Dados disponíveis no site do Tribunal Superior Eleitoral (TSE): <<http://www.tse.jus.br/eleicoes/estatisticas/estatisticas-candidaturas-2014/estatisticas-eleitorais-2014-resultados>>. Acesso em 20 de outubro de 2017.

manifestações de maio e junho de 2013, se encaminhasse praticamente dividido às eleições presidenciais de 2014. Os dois modelos estavam aí em disputa: de um lado, a tentativa de, mesmo em meio à crise, dar continuidade ao modelo conciliatório (chamado por alguns de neodesenvolvimentismo) e, de outro, a busca por resgatar *in totum* a agenda neoliberal e romper com esse modelo (PAULANI, 2016, p. 73).

Contrariando as expectativas e a base social que a elegeu, logo no início do segundo mandato, a presidenta Dilma Rousseff sinaliza, ao substituir o ministro Guido Mantega por Joaquim Levy¹⁰⁷ na pasta da fazenda, que iria realizar mudanças no âmbito da política econômica. O que se confirmou mais tarde, traduzido na implementação de um duro ajuste fiscal. Com isso, Dilma Rousseff abandona suas promessas de campanha e adota a política dos derrotados.

Constata-se que o governo Dilma cede à forte pressão do setor financeiro, que fora atingido, meses antes, por medidas que forçaram a redução dos spreads¹⁰⁸ bancários, para que o governo alterasse os rumos da política econômica. Frente a pressão, o governo Dilma inicia uma guinada, propondo a responsabilidade fiscal como um dos pactos para reunificar a nação. Viu-se, então, cortes no orçamento e elevação dos juros, seguidos de queda do PIB. "Com o declínio da atividade econômica, cai a arrecadação, deixando o Estado vulnerável às propostas de ajuste fiscal que se tornarão ubíquas" (SINGER, 2015, p. 56).

O aumento do conflito distributivo e a dificuldade da gestão petista em controlar os conflitos provocaram uma paulatina desconfiança do bloco no poder da forma petista de governar ("jogo de ganha-ganha"), que já tinha aparecido, em menor grau, nas eleições de 2014 [...]. Com isso, frações do bloco no poder começaram, em momentos diferentes, a defender a redução do conflito distributivo por meio da redução dos custos da força de trabalho (reforma trabalhista e da terceirização) e da reforma da previdência, abrindo novos espaços de acumulação via previdência privada e a redução dos gastos públicos (PINTO et al., 2017, p. 12).

Concomitante se acentua a crise política e institucional, em grande medida evidenciada e alimentada pela chamada operação Lava Jato, que cada vez mais se espetacularizava e recorria a expedientes bastante criticados, como o excesso de prisões provisórias e preventivas, conduções coercitivas indiscriminadas, etc.

¹⁰⁷ Cabe registrar que Joaquim Levy compôs a equipe que produziu o programa econômico de governo do candidato Aécio Neves.

¹⁰⁸ Consiste na diferença de valor de compra e de venda de uma ação ou transação monetária, nesse caso, a diferença entre o valor da captação de recursos que os bancos fazem e o valor que se empresta esse montante captado.

A crise nos poderes do Estado pode ser identificada, dentre outros eventos, na desobediência da mesa do Senado Federal em afastar o senador Renan Calheiros da presidência casa, diante de uma decisão liminar proferida por um ministro do Supremo Tribunal Federal.

Segundo Pinto et al. (2017), o centro do poder do Estado brasileiro migrou para as mãos da chamada operação Lava Jato que é conduzida por segmentos da alta classe média - juízes, procuradores e delegados federais, e que no momento de crise almejava protagonismo.

Além do mais, há indícios de envolvimento e participação nas ações que acentuaram a crise política brasileira, seja no âmbito da operação Lava Jato, seja na mobilização popular de apoio ao golpe, de entidades estrangeiras, como o Departamento de Justiça (DOJ)¹⁰⁹ estadunidense e think tanks¹¹⁰ sediadas neste país. Suspeita-se, ainda, que órgãos de espionagem estadunidense tenham fornecido informações à operação Lava Jato oficiosamente.

Diante desse quadro, o Congresso Nacional, travando as pautas do governo e trabalhando para o andamento do processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff; a mídia, realçando a piora do quadro econômico, da crise política e principalmente das ações da operação Lava Jato; o judiciário, sobretudo através da operação Lava Jato, promovendo prisões e conduções coercitivas de políticos - como foi o caso do ex-presidente Lula da Silva, acelerando a delação do ex-senador Delcídio Amaral, e divulgando ligações interceptadas (grampos) do ex-presidente Lula da Silva com seus familiares e com a presidenta Dilma Rousseff, derrubaram a popularidade da presidenta e criaram ambiente favorável para o golpe, que fora consumado institucionalmente em 31 de agosto de 2016, após votação no Senado Federal.

Em resposta a essa ofensiva, em vez de reunir esforços para construir uma forte mobilização de sua base social para defender seu mandato, a resistência do governo Dilma contra o golpe se concentrou na luta no campo jurídico, através de incontáveis recursos, e no

¹⁰⁹ Essas relações foram noticiadas/denunciadas por vários órgãos independentes de imprensa, dentre eles o Wikileaks, que divulgou documentos secretos do governo estadunidense sobre o caso. Essas notícias podem ser acessadas através dos seguintes links: < <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2016/07/wikileaks-revela-influencia-dos-eua-sobre-a-lava-jato-e-sergio-moro.html>>; < <https://jornalggn.com.br/noticia/xadrez-de-como-os-eua-e-a-lava-jato-desmontaram-o-brasil-por-luis-nassif>>; < <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2018/04/moro-admite-envolvimento-dos-eua-lava-jato.html>>. Acesso em 16 de novembro de 2018.

¹¹⁰ Esses fatos foram noticiados e podem ser acessados através do seguinte link: < <https://www.brasildefato.com.br/2017/08/14/think-tanks-organizacoes-por-tras-da-guinada-da-direita-na-america-latina/>>. Acesso em 16 de novembro de 2018.

congresso, visando firmar acordos com partidos e bancadas para barrar o processo de impeachment, ou seja, no seio das instituições do Estado. Iniciativas que se mostraram ineficazes¹¹¹.

Segundo Pinto et al. (2017), os diferentes atores que agiram ativamente no processo de desestabilização e derrubada da presidenta Dilma Rousseff tinham interesses particulares com essa empreitada. Ao bloco no poder interessava destravar a acumulação e desacelerar a operação Lava Jato, a grande mídia defendia reformas e visava aumentar seu poder econômico e político, os grupos políticos almejavam eliminar ou reduzir o espaço e importância do PT, a Lava Jato ambicionava aumentar seu poder e legitimidade.

Soma-se a isso o interesse imperialista, especialmente o estadunidense, em se apropriar das nossas empresas públicas, como a Petrobrás e a Embraer; em se apossar de nossas riquezas naturais, como o pré-sal e nossos aquíferos; em destruir grandes empresas nacionais, como as empreiteiras brasileiras; em dismantelar setores estratégicos da economia, como a indústria naval e a produção do submarino nuclear brasileiro; enfim, o interesse imperialista em atacar a soberania nacional e subordinar ainda mais nosso país aos seus propósitos.

Em última instância, o conjunto dos fatos demonstra que a classe capitalista, com colaboração do imperialismo internacional, diante da queda da taxa de lucro, se reunifica e com apoio de setores da classe média trabalham para retirar o PT do governo, a fim de implementar uma agenda de reformas radicalizadas, sintetizada no programa “Uma Ponte para o Futuro”¹¹² do PMDB. Com efeito, desencadeiam-se processos de desregulamentações, flexibilizações e privatizações, visando ampliar e melhorar as condições para a reprodução e valorização do capital, ou seja, buscam com isso recompor a taxa de lucro e o rentismo. Os trabalhadores, por sua vez, veem direitos sendo retirados, salários rebaixados, serviços

¹¹¹ Reconhecemos que mobilizações foram realizadas por todo Brasil, organizadas principalmente por centrais sindicais e pelas frentes Povo sem Medo e Brasil Popular. Nossa crítica se sustenta no fato do governo Dilma não ter encampado ações mais ousadas de convocação de suas bases. O ex-presidente Lula da Silva, por exemplo, só passou a participar das atividades de mobilização no final do processo; antes disso tinha sido nomeado para a chefia da Casa Civil do governo Dilma, visando costurar acordos no congresso para barrar o impeachment. Tal nomeação foi suspensa pelo Supremo Tribunal Federal, em uma decisão sustentada em um grampo ilegal.

¹¹² Como pontos centrais, o programa “Uma Ponte para o Futuro” defende a responsabilidade fiscal, o limite dos gastos públicos, o fim das vinculações (da saúde e educação) e das indexações (dos benefícios e do salário mínimo), as privatizações e concessões, o retorno do regime anterior de concessões na área de petróleo, o protagonismo da iniciativa privada, uma maior abertura da economia brasileira, as legislações que deem maior segurança aos investidores, as mudanças na previdência (incluindo a ampliação da idade mínima para aposentadoria) e uma reforma trabalhista (dentre outras coisas, com o acordado prevalecendo sobre o legislado) (PMDB, 2015).

públicos reduzidos e as riquezas naturais sendo entregues ao capital, como foi o caso do pré-sal que destinaria recursos para a educação e saúde.

Em uma palestra proferida nos Estados Unidos, Michel Temer confirmou os reais motivos do golpe, ao afirmar a empresários que Dilma Rousseff caiu por se recusar a implementar o programa contido no documento “Uma Ponte para o Futuro”¹¹³.

Para o PMDB, assim como para os economistas do PSDB, os entraves ao crescimento seriam obra das políticas de ganhos reais do salário, da ampliação das políticas de proteção e dos gastos públicos com as políticas universalizantes (saúde e educação) decorrentes da Constituição de 1988. Essa visão, na verdade, é a expressão da estratégia dos segmentos dominantes brasileiros – que defendem seus privilégios e lucros independentemente de qualquer custo social (PINTO et al., 2017, p. 18). As reformas propostas atualmente (PEC do teto dos gastos, adotada em 13 de dezembro de 2016, Reforma da Previdência e Reforma Trabalhista) são a expressão da defesa dos privilégios e do lucro a qualquer custo, mesmo que isso implique passar por cima das regras institucionais (golpe parlamentar) e empurrar novamente parte expressiva da população à condição de enorme massa de condenados (pobres extremos) do sistema (PINTO et al., 2017, p. 18-19).

O slogan adotado pelo bloco no poder, “Ordem e Progresso”, é sugestivo e, ao mesmo tempo, reafirma as previsões de pautas regressivas e de caráter conservador - não só no âmbito econômico, mas também na cultura e demais campos da vida - implementadas sem diálogo e/ou sob repressão.

Com essa intenção, o bloco no poder, rapidamente, avança na agenda de retrocessos e agressões aos trabalhadores e aos seus direitos, impondo ao país a “entrega do patrimônio público, avanço do fundamentalismo, retirada de direitos trabalhistas, criminalização do pensamento crítico, recuo da legislação ambiental, arbitrariedade escancarada da força policial, cortes nas políticas sociais, tributação regressiva” (MIGUEL, 2016, p. 36).

Cabe ressaltar que em nosso país, os golpes de Estado sempre foram realizados para garantir e manter os interesses e privilégios da classe dominante e retirar direitos dos trabalhadores. O atual golpe “[...] reitera nossa história de rupturas democráticas, com determinações econômicas e consequências na educação: a negação aos estudantes brasileiros do pleno direito à educação básica” (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 30).

Portanto, a atual reforma do ensino médio deve ser compreendida nesse contexto e sob essas determinações. Caracteriza-se por compor o conjunto de reformas encomendadas pelo e

¹¹³ Possível consultar em: < <https://theintercept.com/2016/09/22/michel-temer-diz-que-impeachment-aconteceu-porque-dilma-rejeitou-ponte-para-o-futuro/>>. Acesso em 20 de outubro de 2017.

para o capital, que nesse caso “pavimenta o caminho para a precarização e privatização da educação básica no país” (CNTE, 2017, p. 6).

4.2 DA MP N. 746/16 À LEI N. 13.415/17: O PROCESSO DE PROPOSIÇÃO, TRAMITAÇÃO E APROVAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Nesse tópico intentamos discutir o processo de proposição, tramitação e aprovação da atual reforma do ensino médio. A análise do conteúdo desta reforma e suas implicações será apresentada com maior riqueza no tópico seguinte.

O anúncio da reforma do ensino médio, realizado pelo MEC, em 22 de setembro de 2017, poucos meses após o golpe parlamentar-jurídico-midiático, de imediato suscitou reações contrárias tanto em relação à forma quanto ao conteúdo da proposta.

No que se refere à forma, optou-se por promover as alterações no último nível da educação básica por meio de medida provisória, nesse caso a número 746/2016. Com isso, de partida o governo se nega a dialogar de fato com as entidades de classe, com as universidades e, principalmente, com os jovens.

Recorre-se, então, a um instrumento impositivo, que produz efeitos imediatos e com força de lei, previsto em nossa constituição apenas em casos de relevância e urgência. O Congresso Nacional, por sua vez, teria 60 dias, prorrogável por prazo igual, para apreciar a medida, que após esse período seria convertida (ou não) em lei.

Segundo Motta e Frigotto (2017), interessados em implementar pautas regressivas e sustentados em promessas irrealizáveis, como a capacitação para o trabalho em um contexto de desemprego crescente, o governo decide adotar caminhos autoritários e renuncia a qualquer busca ou estabelecimento de consenso na efetivação das mudanças na estrutura e funcionamento do ensino médio.

Além do mais, o polêmico PL n. 6840/13, que tratava sobre a reforma do ensino médio, há mais de 3 anos na Câmara dos Deputados, fora descartado, já que segundo o

ministro da educação, Mendonça Filho, haveria necessidade de agir com velocidade para atender aos jovens brasileiros¹¹⁴, por isso a adoção de uma MP.

O PL n. 6840/13, em sua versão inicial, apresentava proposições parecidas e visava alterações que foram efetivadas, posteriormente, pela lei n. 13.415/2015, dentre as quais, a organização do currículo do ensino médio por áreas de conhecimento (linguagem, matemática, ciências da natureza e ciências humanas – no caso do PL n. 6840/13 não havia a previsão da área de formação técnica profissional), redução do número de componentes curriculares obrigatórios, ênfase em alguma área e modificações nos cursos de licenciaturas para atender as alterações previstas pelo projeto. Em relação às principais diferenças entre as duas propostas, podemos citar a previsão, no PL n. 6840/13, da inclusão do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como componente curricular dos currículos do ensino médio, a exemplo do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE, na educação superior (BRASIL, 2013); enquanto isso, a MP 746/16 previa que parte do currículo fosse cursado à distância pelo aluno e ampliou as possibilidades de convênios e parcerias com entes não estatais. Entretanto, em essência, não se observa grandes diferenças entre essas duas propostas.

A comissão especial (Ceensi) que tratava desse projeto também apresentava justificativa parecida à divulgada pelo MEC sobre a necessidade de reformar o ensino médio, como podemos constatar abaixo.

A necessidade de readequação curricular no ensino médio, de forma a **torná-lo atraente** para os jovens e possibilitar sua inserção no **mercado de trabalho**, sem que isso signifique o abandono da escola, foi, sem dúvida, o ponto mais debatido nas reuniões da CEENSI. **O consenso foi de que o atual currículo do ensino médio é ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos**, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos (BRASIL, 2013, negrito não original).

Considerando que o PL n. 6840/13 apresentava bastante semelhança com a MP n. 746/16 e já estava sendo debatido na Câmara dos Deputados há 3 anos, cabe-nos uma pergunta, por que a coalizão que passou a governar o país decidiu editar uma MP para tratar do mesmo tema recusando-se a dar prosseguimento ao referido PL?

¹¹⁴A entrevista do ministro pode ser consultada em: <https://josiasdesouza.blogosfera.uol.com.br/2016/09/28/para-ministro-mudar-ensino-medio-e-tao-importante-quanto-reformar-economia/>. Acesso em 05 de novembro de 2017.

Pistas para essa resposta podem ser encontradas no processo de tramitação do PL n. 6840/13. Nesse sentido, após sua apresentação, este projeto também foi alvo de severas críticas e provocou reações de grupos organizados que passaram a pressionar os Deputados e o MEC, no sentido de abortar a proposta ou ao menos modificar o projeto inicial. Com efeito, foi apresentado um substitutivo que, segundo o Movimento em Defesa do Ensino Médio, evitou que os principais retrocessos fossem implementados. Desde a aprovação deste substitutivo, em dezembro de 2014, o projeto se encontrava praticamente parado na Câmara Federal.

Notadamente, os reformadores estavam encontrando dificuldades em processar, mesmo que com um mínimo diálogo, as alterações desejadas. Possivelmente, esse fato está entre as reais justificativas por realizar a presente reforma de maneira autoritária. A opção pela MP n. 746/16 desconsiderou, inclusive, as controvérsias, críticas e reivindicações apresentadas durante a tramitação do PL n. 6840/13.

Em consequência, diante da iminente desestruturação da educação pública anunciada pela MP n. 746/16, manifestações e protestos eclodiram por todo o país, principalmente através de ocupações de escolas pelos jovens. Em apenas um mês, eram mais de mil escolas ocupadas¹¹⁵.

Entidades científicas, sindicatos de professores, diversos intelectuais, organizações estudantis e grupos organizados, como é o caso do Movimento em Defesa do Ensino Médio, também intensificaram as críticas à reforma, organizando protestos, ações nas redes sociais, debates e publicando notas e manifestos.

A Anped destacou em nota pública que a MP n. 746/16 era autoritária na forma e equivocada no conteúdo, e que suas proposições contrariavam as indicações das pesquisas científicas que abordaram essa problemática, como podemos constatar no trecho a seguir.

É inegável a necessidade do debate sobre as melhores formas e conteúdos de enfrentamento das dificuldades históricas e estruturais desta etapa da educação básica. O que foi determinado pela MP não dialoga com os estudos e pesquisas sobre Educação Básica, Ensino Médio, formação técnico-profissional e as juventudes que os associados da ANPEd e outras associações acadêmicas brasileiras realizaram ao longo das últimas décadas. (ANPED, 2016, p. 1).

¹¹⁵ Esses dados podem ser consultados em: <http://ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/>. Acesso em 20 de março de 2017.

Nesse mesmo sentido, a Anfope denunciou a ameaça às escolas no que se refere ao seu caráter público, estatal e gratuito, além de ressaltar a incompatibilidade da reforma com o Pacto Nacional pelo Ensino Médio e com o Plano Nacional de Educação.

A MP [...] ignora ainda o Pacto Nacional pelo Ensino Médio e o Plano Nacional de Educação, demonstrando falta de conhecimento da realidade concreta das escolas brasileiras e dos estudantes de nível médio, configurando-se como uma ameaça à educação básica pública, estatal, gratuita e de qualidade social [...] ao instituir, sob o argumento da flexibilização, o aligeiramento e a precarização desse nível de ensino, descaracterizando a oferta de um Ensino Médio como educação básica e direito de todos.

A Anfope afirma que uma reforma imposta por medida provisória é uma atitude autoritária, irresponsável e inadequada para definir políticas educacionais, pois desconsidera o conhecimento acumulado sobre o Ensino Médio, impossibilita o diálogo com as instituições formadoras e entidades científicas do campo da educação, contrariando os princípios do processo democrático (ANFOPE, 2016, p. 1).

Por outro lado, institutos, fundações, organizações sociais - geralmente, vinculados ao setor empresarial ou que prestam serviços educacionais ao Estado -, empresas, alguns oligopólios de comunicação, intelectuais liberais, o Consed (Conselho Nacional de Secretários da Educação) e o TPE saíram em defesa da reforma.

A reforma é necessária? É muito necessária. Alguns dados ilustram a situação atual do Ensino Médio brasileiro: A taxa de reprovação no EM é de 12,1% (sendo 13,1% na rede pública). 1,7 milhão de jovens de 15 a 17 anos (17% do total) estão fora da escola.

Apenas 18% dos jovens de 18 a 24 anos ingressam na Educação Superior. O Ideb do EM está estagnado desde 2011 e a porcentagem de alunos com aprendizado mínimo adequado em matemática (Meta 3 do TPE) cai desde 2005 tendo chegado a 9% em 2013. [...] Os alunos têm direito a uma formação que respeite talentos e vocações, que possibilite experimentar trilhas eletivas de aprofundamento (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016, s/p).

No caso das justificativas apresentadas pelo TPE, omite-se que a taxa de ingressantes no ensino superior entre os jovens de 18 a 24 anos de idade quase que dobrou de 2002 (10,1%) a 2016 (18,1%)¹¹⁶, fruto das políticas desenvolvidas nesse período, favorecendo a tendência de ampliação do acesso ao ensino superior por esse público. Ainda, ao apoiar “trilhas eletivas de aprofundamento” para respeitar “talentos e vocações”, o TPE explicita a

¹¹⁶ Dados consultados no Observatório do PNE. Disponíveis no seguinte link: < <http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/12-ensino-superior/indicadores/porcentagem-de-matriculas-da-populacao-de-18-a-24-anos-na-educacao-superior/#indicadores>>. Acesso em 26 de fevereiro de 2019.

defesa de uma concepção educacional de caráter biologizante e naturalista. Desta forma, considerando que os sujeitos nasceriam com talentos (herdados) e vocações (interesses naturais), a escola se encarregaria de desenvolver essas especificidades, o que justificaria a distribuição diferenciada de conhecimento e a manutenção das desigualdades sociais, portanto, desconsiderando ou secundarizando as determinações sócio-históricas na constituição/(re)produção dos seres humanos¹¹⁷.

Na mesma linha do TPE, empresários, como a Ana Maria Diniz (2016), herdeira de um grande grupo empresarial, o Grupo Pão de Açúcar, também fizeram coro na defesa de alterações profundas na educação pública, em especial no ensino médio.

Não é preciso ser especialista em Educação para saber que há muito tempo precisávamos reformar o Ensino Médio de nosso país. Qualquer pai e mãe de jovens entre 15 a 17 anos que frequentam as escolas brasileiras sabem que é impossível fazer com que seus filhos se interessem pelas 13 matérias que lhes são ensinadas durante três anos de forma completamente superficial, fragmentada e desconectada da realidade. Ou seja, sem o menor atrativo. Ele vai na escola para cumprir tabela. **A reforma do Ensino Médio, anunciada semana passada pelo governo, não podia mais esperar.** Adiá-la seria comprometer ainda mais uma geração de jovens que representa o nosso futuro. Muito se tem discutido sobre a forma com que isso foi feito, via medida provisória. Num mundo ideal, este tipo de mecanismo só deveria ser usado em situações extremas. **A meu ver, o Ministro da Educação Mendonça Filho agiu de forma corajosa ao propor um plano de reformulação nessas condições. Assim como o presidente ao sancioná-la** (DINIZ, 2016, s/p, negrito não original).

A grosso modo, as manifestações, contra e a favor, e os embates estabelecidos em torno dos novos rumos do ensino médio evidenciaram a formação de dois agrupamentos, nem sempre formais ou orgânicos. De um lado, o TPE representa a expressão mais organizada dos favoráveis à reforma, isso não quer dizer que todos os sujeitos ou grupos favoráveis integravam essa organização; de outro, o Movimento em Defesa do Ensino Médio se formou para agrupar os sujeitos contrários, desde o PL n. 6840/13. Tais agrupamentos são expressões de como os sujeitos históricos se organizam para defender seus interesses de classe. O TPE, por exemplo - como já discutido nesse trabalho -, representa e intervém no sentido de garantir os interesses do empresariado em nosso país no âmbito da educação.

¹¹⁷ Segundo Leontiev (2004), apesar das leis biológicas manterem sua importância, o desenvolvimento do ser humano enquanto espécie se dá sob regência e preponderância das leis sócio-históricas. Outros autores como Luria (1979), Martins (2013) e Saviani (2008) corroboram com esse entendimento de desenvolvimento humano.

Declaradamente, os sujeitos pertencentes ao grupo favorável, ou seja, os reformadores empresariais, foram os principais interlocutores junto ao governo, que os convidou para opinar e discutir a reforma do ensino médio (BORGES, 2016).

Durante as audiências públicas, realizadas no Congresso Nacional, para se discutir a MP n. 746/16, essa opção foi se confirmando, ao mesmo tempo, se explicitava que essa reforma estava sendo realizada pelos e para os reformadores empresariais.

Ferretti e Silva (2017), após analisarem os vídeos de todas as audiências, afirmaram que apesar de possibilitarem a participação, mais ou menos igualitária, de críticos à reforma durante as audiências públicas, seus argumentos e proposições, que contrariavam a proposta inicial, em grande maioria, não foram incorporados, diferentemente das reivindicações dos reformadores empresariais. Verifica-se, então, que a participação de setores dos movimentos sociais, sindicais, entidades científicas e defensores da educação pública, deu-se apenas pró-forma, ou, ainda, para buscar certa legitimação do processo.

Do conjunto de participantes das audiências públicas, observa-se que há um equilíbrio numérico entre os que foram pró e os que foram contra a reforma, se somados órgãos de governo e pessoas ligadas ao setor privado (18) e as ligadas aos movimentos sociais, entidades e setor público (17). Ainda que estivesse presente nas audiências públicas um número expressivo de críticos da MP, suas argumentações não foram ouvidas, conforme atestam o PL de Conversão nº 34/2016 e a Lei nº 13.415/2017.

As poucas alterações sofridas pela MP até sua transformação em Lei foram advindas de participantes ligados ao setor privado, como é o caso da proposição do aumento da carga horária destinada à formação básica comum, de 1.200 para 1.800 horas [...] A constatação de que as mudanças propostas nessas audiências foram advindas de pessoas ou entidades com maior aderência ao governo de Michel Temer, que possuem vínculos com outros órgãos de governo ou com o setor privado, evidenciaram uma correlação de forças que privilegiou o atendimento dos interesses desse grupo em detrimento dos demais (FERRETTI; SILVA, p. 396).

A despeito da forte oposição popular, o bloco no poder conseguiu aprovar a MP n. 746/16 na Câmara dos Deputados¹¹⁸ e no Senado Federal¹¹⁹ com bastante facilidade e sem grandes modificações, convertendo-a na lei n. 13.415/2017, em 16 de fevereiro de 2017.

¹¹⁸ Em 07 de dezembro de 2016, os Deputados Federais aprovaram o texto base da MP n. 746/16, com o seguinte resultado: 263 votos a favor, 106 votos contra e 03 abstenções. Informações sobre o processo de tramitação e aprovação desta medida na Câmara dos Deputados podem ser consultadas em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2112490>. Acesso em 20 de outubro de 2017.

¹¹⁹ Em 08 de dezembro de 2017, os Senadores aprovaram a MP n. 746/16, que na sequência foi encaminhada ao presidente para sanção, tendo como resultado: 43 votos a favor, 13 votos contra e nenhuma abstenção. Informações sobre o processo de tramitação e aprovação desta medida no Senado Federal podem ser consultadas

Cabe destacar que essa reforma integra um conjunto de medidas já implementadas ou em curso, empreendidas pelo bloco no poder após o golpe, que visam, dentre outras, reduzir o Estado, ampliar a atuação da iniciativa privada, melhorar as condições para a reprodução ampliada do capital, retirar direitos dos trabalhadores, reduzir programas sociais e serviços públicos, reorientar as relações internacionais do país e se submeter ao imperialismo, como podemos observar na alteração das regras do pré-sal, na aprovação da EC 95, na privatização de empresas públicas e nas novas concessões, na mudança da política de salário mínimo, na nova lei de terceirização, na reforma trabalhista, na prometida reforma da previdência, no relacionamento hostil com países vizinhos (como no caso da Venezuela, onde a coalizão no poder também infringe a soberania deste país) e na utilização da base Militar de Alcântara pelos Estados Unidos.

Nesse período mudanças significativas foram realizadas na política educacional e em importantes espaços consultivos ou deliberativos da educação, com destaque para o desmonte do Fórum Nacional de Educação (FNE), a destituição de membros do Conselho Nacional de Educação (CNE), o redirecionamento da BNCC e a composição da nova equipe do MEC e de seus órgãos auxiliares, que segundo Freitas (2016b) contam em seus principais cargos com defensores das reformas empresariais, inclusive com experiência de reformas desse tipo em nível estadual.

Além do mais, essas medidas são acompanhadas pela ascensão do pensamento conservador em nossa sociedade, em especial no âmbito cultural e educacional. Que nesse cenário, segundo Carrano (2017, s/p) “[...] tem destaque o grupo conservador ‘escola sem partido’¹²⁰¹²¹ e seus aliados políticos [...]”, responsáveis por estimular o denunciamento e criar “pânico moral”, além de oferecer modelos de projetos de lei a assembleias legislativas e câmaras municipais, os quais visam, em última instância, restringir o livre pensamento e o acesso ao conhecimento, bem como perseguir professores e estudantes.

Notadamente, o contexto sugere que as medidas aprovadas na reforma do ensino médio encontram campo para agravamento e aprofundamento das regressões na educação de modo geral e neste nível de ensino em particular.

em: <http://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em 20 de outubro de 2017.

¹²⁰ Frigotto (2017a, p. 33) destaca que “as teses do Escola sem Partido têm sua elaboração e desenvolvimento em setores cada vez mais amplos das forças que construíram e consumaram o golpe jurídico, parlamentar e midiático de 31/8/2016”.

¹²¹ Considerando os objetivos e os limites desta tese, não iremos aprofundar no debate sobre a/o proposta/projeto Escola Sem Partido. Análises nesse sentido podem ser consultadas em Frigotto (2017b).

Nessa conjuntura, cabe aos defensores de uma educação alinhada aos interesses da classe trabalhadora e àqueles comprometidos com a democracia, intensificar a luta e a resistência.

Em casos onde pareça ser inviável que forças progressistas e a comunidade educacional organizada assuma a direção do processo, como no contexto atual, Saviani (2003a) sugere que sejam adotadas estratégias de resistência ativa, visto que resistências passivas, críticas isoladas ou manifestações individuais, por mais que sejam legítimas, revelam-se frágeis nesse embate. Por resistência ativa, este autor define aqueles processos que se organizam tendo pelo menos dois requisitos: (1) ser coletivo – envolvendo diferentes sujeitos, individuais e coletivos, e diferentes setores implicados, e (2) apontar proposta alternativa que supere as problemáticas que motivam a luta.

Resiste-se à tendência dominante, mas formulando e apresentando proposta alternativa que, pelo conteúdo e pela forma de mobilização, **permite conduzir o embate com alguma chance de reverter a situação, senão imediatamente, acumulando energia para o momento em que a correlação de forças se tornar mais favorável** (SAVIANI, 2003a, p. 237, negrito não original).

Este autor (SAVIANI, 2003a) ainda complementa que:

A abertura de perspectivas para a efetivação dessa possibilidade depende da nossa capacidade de forjar uma coesa vontade política capaz de transpor os limites que marcam a conjuntura presente. Enquanto prevalecer na política educacional a orientação de caráter neoliberal, a estratégia da resistência ativa será a nossa arma de luta. Com ela nos empenharemos em construir uma nova relação hegemônica que viabilize as transformações indispensáveis para adequar a educação às necessidades e aspirações da população brasileira (SAVIANI, 2003a, p. 238).

A isto acrescentamos a necessidade vital da organização da classe trabalhadora em seus organismos de luta, com destaque para o partido e o sindicato, por serem os principais instrumentos de combate em nossa sociedade. No caso do partido possibilita ainda reunir as diferentes reivindicações, dentre elas as educacionais, numa luta mais ampla e unificada.

Frigotto (2013) corrobora ao afirmar que as mudanças de interesse da classe trabalhadora, sobretudo as estruturais, não virão da classe dominante e de seus representantes no âmbito político ou jurídico, tais mudanças só serão efetivadas pelas ações organizadas dos movimentos sociais, sindicatos e intelectuais. Este autor ainda pontua que

Aos educadores [...] cabe aprofundar a leitura crítica sobre as forças conservadoras que impedem o direito à educação básica e a submetem cada vez mais aos seus interesses privados. Concomitante a isto, um esforço de organização e de mobilização junto às forças que sempre lutaram em defesa do direito à educação pública, universal, gratuita, laica e unitária. Uma luta que implica o resgate do aluno como sujeito e do professor, igualmente sujeito e do que estão céleres lhes usurpando – sua função de produzir, organizar e socializar o conhecimento. (FRIGOTTO, 2013, s/p).

Além disso, a nosso juízo, não se deve descartar o desenvolvimento de práticas contra-hegemônicas, no âmbito escolar, realizadas pelos professores dentro da margem de autonomia que ainda lhes restam, possibilitando aos jovens, dentro dos limites da reforma, aquilo que as referidas políticas visam retirar, em especial o conhecimento científico.

Nessa perspectiva, é possível observar que a classe trabalhadora vem, como sugere Saviani, resistindo ativamente aos retrocessos na educação e ao golpe parlamentar-jurídico-midiático, ainda que com altos e baixos. A formação das frentes Povo sem Medo e Brasil Popular, o Fórum Nacional Popular de Educação, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, as manifestações de entidades como a Anped, o Forumdir, a Anfope e o Cedes, contra as medidas destrutivas dos golpistas, e as mobilizações do CNTE, da CUT, da UNE, da UBES, bem como a realização da maior greve geral da história¹²² demonstram isso.

A despeito da luta empreendida por essas e outras entidades e movimentos sociais, importantes organismos da classe trabalhadora tergiversaram e não engrossaram as fileiras da luta contra o golpe. Um relevante exemplo no campo educacional é o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES, que se recusou a reconhecer o golpe em curso e a lutar contra a deposição da presidenta Dilma Rousseff. Com efeito, esse processo demonstrou que a indisposição à unidade ou posicionamentos sectários em nada contribuíram para a defesa dos direitos. Deste modo, a luta unitária na construção de uma ampla resistência ativa deve, necessariamente, envolver todos os sujeitos, individuais e coletivos, interessados na manutenção e conquista de direitos e na superação do quadro político-econômico atual.

Isto posto, em síntese, observa-se que de forma autoritária o governo ilegítimo, com apoio de setores ligados ao capital, aprovou a reforma do ensino médio, contrariando os interesses e reivindicações dos jovens organizados, das entidades científicas e dos organismos de classe, que buscaram resistir aos ataques aos direitos e, em particular, à educação. Dito

¹²² A referida greve ocorreu em 28 de abril de 2017, convocada pela Central Única dos Trabalhadores (CUT) e demais centrais sindicais, com adesão de 40 milhões de trabalhadores (estimativa). Mais informações podem ser obtidas no site da CUT: < <https://cut.org.br/noticias/para-centrais-greve-e-um-duro-recado-e-pressionara-o-governo-6943/>>. Acesso em 16 de novembro de 2017.

isso, apresentaremos no próximo tópico análise e discussão sobre as mudanças promovidas pela lei n. 13.415/2017 e pelas DCNEM de 2018.

4.3 O NOVO ENSINO MÉDIO: A RADICALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO UNILATERAL E O APROFUNDAMENTO DOS PROCESSOS PRIVATIZANTES

Neste tópico, apresentaremos análise da lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e das DCNEM de 2018, publicadas na resolução n. 3 do CNE/CEB, em 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018b), que juntamente com a BNCC do ensino médio instituíram a reforma do ensino médio. Nesse sentido, destacaremos as principais alterações, bem como explicitaremos os nexos e relações com o movimento de mundialização do capital e da educação, já abordados em capítulos anteriores.

Apesar da lei n. 13.415/2017 se referir à reestruturação e reorganização do ensino médio, ela impacta toda a educação básica. Além do mais, redefine-se, inclusive, a própria concepção de básico, ou seja, aquilo que é necessário, indispensável, essencial, que todos deveriam ter direito. Tal afirmação está ancorada na significativa redução da carga horária destinada à formação comum. Antes da reforma, o tempo previsto para o ensino e aprendizagem dos conteúdos indispensáveis à formação do jovem no ensino médio era de 2.400 horas. De agora em diante, conforme a nova redação do parágrafo 5º do artigo 35-A da LDB, “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” (BRASIL, 2017, p. 1, negrito não original).

As DCNEM de 2018, em seu art. 7º, reforçam que as redes terão a incumbência de definir a carga horária destinada a essa formação, conforme redação do parágrafo 6º, que diz que “a distribuição da carga horária da formação geral básica e dos itinerários formativos deve ser definida pelas instituições e redes de ensino, conforme normatização do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 2018b, p. 4).

Já em seu art. 11, parágrafo 3º, em consonância com a lei n. 13.415/2017, ratifica-se que “a formação geral básica deve ter carga horária total máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas, que garanta os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades, nos termos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (BRASIL, 2018b, p. 5).

Como podemos notar, a referida lei e as DCNEM de 2018 passam a impor um limite para a formação comum. Na melhor das hipóteses, caso o sistema ofereça a carga horária máxima para essa finalidade, teremos uma redução de 25% em relação à regulamentação anterior. Ademais, merece todo destaque o fato de não haver definição para carga horária mínima, o que poderá, dependendo das circunstâncias, ampliar essa distorção. Verifica-se, nesse caso, uma inversão da lógica até então vigente, da exigência de uma formação básica (antigo ensino médio) para a limitação daquilo que é comum (novo ensino médio).

Indubitavelmente, essa é uma das alterações mais relevantes promovida por essa reforma, pois contraria e revoga a conquista da garantia de uma formação básica comum a todos.

Essa proposta de formação básica, de caráter minimalista, induz e incentiva a procura e a proliferação de cursos preparatórios, por exemplo, para os vestibulares e o ENEM. Com efeito, essa redução concorrerá para aumentar as desigualdades, principalmente em relação às disputas por uma vaga no ensino superior, privilegiando os alunos com maior poder econômico.

Se por um lado, as recentes normatizações do ensino médio promoveram a redução do tempo pedagógico destinado à formação básica geral, por outro, ampliaram as possibilidades de se aproveitar aprendizagens extraescolares, até mesmo as adquiridas de modo não sistematizado, contabilizando-as para o cumprimento da etapa de formação básica geral. Podemos constatar essas orientações em pelo menos dois parágrafos do art. 7º das novas DCNEM.

§ 2º O currículo deve contemplar tratamento metodológico que evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e **possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho.**

§ 5º A organização curricular deve possibilitar contínuo e articulado **aproveitamento de estudos e de experiências pessoais, sociais e do trabalho.** (BRASIL, 2018b, p. 4, negrito não original).

Em seu art. 17, parágrafo 13, as novas DCNEM também fazem menção ao aproveitamento de estudos realizados sob supervisão docente, para o mesmo fim.

§ 13. As atividades realizadas pelos estudantes, consideradas parte da carga horária do ensino médio, podem ser aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes, assim como podem ser realizadas na forma presencial – mediada ou não por tecnologia – ou a distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino (BRASIL, 2018b, p. 11).

Notadamente essa reforma irá impactar os diferentes sujeitos de modo diverso, a depender da sua situação de classe. Os jovens de famílias com mais recursos financeiros reúnem melhores condições que permitem experienciar atividades como visitas a museus, mostras de arte, festivais culturais, cursos diversos, aulas particulares, viagens, frequentar teatros, dentre outros. Enquanto isso, os jovens das classes populares, diante das imposições de cunho material, encontram sérias dificuldades para acessar essas atividades. Assim, as atividades mais comuns para a maioria deste público são as relacionadas ao cotidiano e ao trabalho. São justamente as aprendizagens decorrentes dessas experiências que irão complementar, de maneira diversa, a formação básica dos estudantes do ensino médio.

Essas alterações desresponsabilizam o Estado de oferecer parte da formação básica, que antes era sua obrigação, e transfere essa responsabilidade para o próprio sujeito. Caso tenha interesse em adquirir esses conhecimentos, ele terá que buscar no “mercado”. Deste modo, potencialmente as diferenças materiais, mais uma vez, se traduzirão em diferenças de formação, uma tendência reforçada pela reforma.

Ainda em relação às aprendizagens complementares, as novas DCNEM, em seu art. 7º, parágrafo 1º, apontam que as instituições e redes terão autonomia para a organização curricular, o que permite integrar atividades escolares ao currículo, desde que a formação básica geral, determinada pela BNCC, seja garantida.

§ 1º Atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as instituições e redes de ensino podem adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem pertinentes ao seu contexto, no exercício de sua autonomia, na construção de suas propostas curriculares e de suas identidades (BRASIL, 2018b, p. 4).

Evidentemente que a oferta de atividades escolares complementares está ligada ao financiamento da rede ou da instituição escolar. Considerando que, via de regra, as redes públicas de ensino enfrentam dificuldades de recursos, essas atividades tendem a ter uma

menor prevalência nos currículos das escolas públicas de ensino médio. Em contrapartida, as escolas particulares poderão oferecer essas atividades aos alunos interessados. Dentre as alternativas, é possível configurar oficinas que abordem temas retirados da BNCC, ou componentes curriculares desprestigiados pela base. Com isso, a escola disponibilizaria aos seus alunos condições para uma formação básica mais sólida.

Segundo Motta e Frigotto (2017), é perceptível que essa reformulação foi planejada para os jovens das classes populares e apresenta como marca sua oposição agressiva ao povo e à escola pública. Ademais, ao privilegiar o conhecimento tácito e negar-lhes os fundamentos da ciência, as mudanças promovidas comprometem o futuro desses estudantes.

Além disso, reitera e incorpora medidas implementadas em períodos autoritários, que recrudescem “a dualidade educacional e o acesso desigual ao conhecimento e à cultura, de acordo com a classe social” (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 44).

Dentre as medidas reiteradas e incorporadas estão a especialização e a profissionalização, precoce e precária, para os jovens das classes populares, já vivenciadas após a reforma realizada durante a ditadura civil-militar em 1971, que agora é recuperada com outros moldes. Outra medida se refere a obstáculos interpostos para o acesso ao ensino superior, expediente presente em quase toda a história do ensino médio, que a atual reforma revigora ao retirar conhecimentos e estreitar a formação básica dos jovens.

Com essa perspectiva, a tendência é consolidar o ensino médio público como etapa terminal para a maioria dos filhos da classe trabalhadora, alterando significativamente os rumos que este nível de ensino vinha tomando desde o início da década de 2000, além de contrariar os avanços alcançados, em especial no que se refere à conclusão deste nível de ensino e acesso ao ensino superior¹²³.

Vale dizer que sempre acompanhou as classes dominantes, no que se refere à formação da força de trabalho e aos projetos educacionais por elas defendidos, a contradição entre a necessidade de difundir conhecimentos e manter a população em níveis controláveis de consciência, o que ocasiona, em determinados momentos, na educação formal, o esvaziamento dos conteúdos escolares (DUARTE, 2004).

É justamente isso que observamos nas referidas medidas, um ajustamento naquilo que será transmitido e o que será negado nas escolas públicas. Um claro movimento de empobrecimento e estreitamento do currículo escolar, na medida em que se retira conteúdos e

¹²³ Ver nota 116.

tempo pedagógico da formação geral. Ao mesmo tempo, explicita o caráter regressivo do ideário político e pedagógico predominante na cúpula da coalização que dirige o país desde o golpe parlamentar-jurídico-midiático.

Conforme afirmado pelo MEC (BEZERRA FILHO, 2016), do ponto de vista da concepção pedagógica, tais modificações estão apoiadas nos quatro pilares do aprender a aprender. Segundo Duarte (2004), as propostas educacionais centradas no aprender a aprender se caracterizam pela desvalorização da transmissão do conhecimento sistematizado, diluição do papel da escola em exercer essa função, descaracterização do professor enquanto sujeito que detém e transmite conhecimento, e na própria negação do ato de ensinar. Além disso, essa proposição pedagógica tem como base o universo ideológico neoliberal e pós-moderno.

As pedagogias do aprender a aprender anunciam a formação de um sujeito multitarefa, capaz de atuar em diversas atividades ao longo da vida – o que também é prometido pelos avalistas da reforma. Entretanto, ao subtrair da formação conhecimentos imprescindíveis para se compreender os processos de trabalho em sua complexidade, destituem-se desses sujeitos ferramentas teórico-práticas demandadas nas atividades laborais, inclusive na sua própria área de especialização. Deste modo, não se deve confundir tal perspectiva com uma formação politécnica.

Para Kuenzer (2017), a formação multitarefa, que é reforçada pela reforma, responde às formas precarizadas de trabalho que temos na atualidade. A autora também destaca que:

[...] Para alguns, significará exercer trabalhos qualificados e criativos; esses não serão atingidos pela reforma do ensino médio porque dispõem, em face de sua origem de classe, de outros espaços de formação, que não a escola pública. Para a maioria dos trabalhadores, contudo, ser multitarefa significará exercer trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados, que não necessitam de formação qualificada, mas provavelmente de certificados ou reconhecimento de competências, o que o atual ensino médio talvez atenda (KUENZER, 2017, p. 340-341).

Segundo a exposição de motivos (BEZERRA FILHO, 2016) apresentada para a aprovação da MP n. 746/2016, o ensino médio ostenta resultados que demandam medidas para reverter uma realidade de evasão e baixo desempenho educacional, além disso,

[...] a sua função social [do ensino médio], prevista no art. 35, não atingiu os resultados previstos. O referido artigo prevê que o ensino médio deverá consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, bem como formar indivíduos autônomos, capazes de intervir e

transformar a realidade. Todavia, nota-se um descompasso entre os objetivos propostos por esta etapa e o jovem que ela efetivamente forma (BEZERRA FILHO, 2016).

Ainda, segundo este documento, o desempenho dos alunos do ensino médio está aquém do mínimo previsto. Os resultados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) para o ensino médio são ínfimos, no geral, mais de 75% dos alunos estão abaixo do esperado, e o IDEB está estagnado. Ou seja, os jovens estão concluindo o ensino médio com reduzido conhecimento escolar, sabendo pouco ou menos que o previsto/desejado. Por conseguinte, implicações negativas são observadas nos resultados econômicos do país, o que justificaria uma reforma e uma reorganização urgente. Entretanto, para se enfrentar esse problema, a coalizão que dirige o país, paradoxalmente, propôs, como exposto acima, a retirada de conteúdos e tempo pedagógico da formação básica desses jovens. Portanto, em vez de superar os problemas elencados, essas medidas tendem a agravar a situação e naturalizar a negação do conhecimento.

A evasão, entendida como exclusão explícita, nesse contexto, é substituída por outras formas de exclusão, agora de maneira disfarçada, já que se oferece ao aluno trajetórias, segundo os reformadores, mais adequadas às suas expectativas e dificuldades. Além do mais, como a lei n. 13.415/2017 e as novas DCNEM (BRASIL, 2018b) normatizam, por exemplo, o ensino modular e a educação à distância no ensino médio, o sistema se torna adaptável às necessidades dos jovens, por outro lado, favorece a oferta de formas precarizadas de ensino.

Como estratégia, o MEC escamoteou, para justificar a reforma, as propostas e experiências exitosas, assim como dados que não interessam aos patrocinadores e apoiadores da reforma, inclusive os obtidos em testes de larga escala¹²⁴.

Entre as experiências que merecem destaque estão as desenvolvidas por colégios e institutos da rede federal, reconhecidos por uma formação média e técnica de qualidade. Como destacado por Borges (2016), mesmo quando comparamos os resultados dessas instituições com os obtidos pela rede privada brasileira ou por redes de outros países, recorrendo a parâmetros, usualmente, utilizados pelos reformadores empresariais, como é o caso o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), constatamos que a rede federal brasileira apresenta desempenho acima da média da OCDE e superior a rede privada

¹²⁴ O MEC omitiu, na primeira lista de resultados do ENEM de 2015 (publicado em 2016), o desempenho das escolas da rede federal de ensino médio, ao mesmo tempo que realçou a baixa média das escolas públicas - principalmente ao se comparar com a rede privada - criando com isso um ambiente de crise. Entretanto, após a constatação da ausência dos dados das escolas da rede federal, que obtiveram bons resultados, o MEC se viu pressionado a publicar o desempenho de toda a rede pública.

brasileira. O desempenho dos alunos da rede federal na disciplina ciências, por exemplo, deixaria esse grupo na 11ª posição no ranking internacional, à frente da elogiada Coreia do Sul.

Importante dizer que o PISA cumpre tarefa estratégica como instrumento modulador das reformas educacionais apoiadas pelo capital. Em síntese, esse processo funciona da seguinte maneira, os resultados do PISA passam a ser perseguidos pelas nações, criando um ambiente de concorrência e um ranqueamento mundial. Ao mesmo tempo, o direcionamento conferido por esses dados interfere nas políticas locais e no trabalho pedagógico dos professores, bem como na definição do currículo. Com isso, a tendência não é mais avaliar “[...] o que é e foi ensinado, mas, se passa a ensinar em conformidade com o que será avaliado” (PEREIRA, 2016, p. 274).

Há que se explicitar, ainda, que esta avaliação, segundo James Harvey (2015), apresenta sérios limites, inconsistência e uso indevido de resultados. Ademais, o PISA desconsidera as diferenças sociais, culturais e econômicas entre as nações, além de não haver precisão nas amostras nacionais.

Dito isto, ao fazermos referência ao desempenho dos colégios e institutos da rede federal no PISA, não estamos utilizando este instrumento como parâmetro de qualidade, mas expondo que, mesmo nos indicadores empregados pelos reformadores empresariais, os alunos da rede federal, em geral, obtêm êxito. Por esta razão o MEC optou em não divulgar, no primeiro momento, esses resultados. Contudo, o mais importante nesse caso é identificar as principais características dessa rede.

Em geral, essas instituições se organizam pedagogicamente em torno de uma proposta de ensino médio integrado à educação profissional, tendo como princípios integradores a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho. Via de regra, reúnem condições materiais adequadas, plano de carreira mais atraente, contratação prioritariamente no regime de dedicação exclusiva à escola, o que explica, em partes, a qualidade da formação oferecida por essas instituições (MOURA; LIMA FILHO, 2017). Por outro lado, são justamente esses elementos que o governo federal tenta ocultar, ao passo que investe num discurso que busca reduzir os problemas do ensino médio à sua dimensão pedagógica.

Segundo Moraes (2017), as reformas educacionais realizadas na Inglaterra recorreram, para se justificar e ganhar força política, a discursos que relacionavam o declínio no

desempenho em teste educacionais com a redução da competitividade econômica. No caso brasileiro, observa-se estratégia semelhante.

Contudo, não são os resultados dos testes de larga escala em si que motivaram a reforma. Tais mudanças respondem a demandas da base material, como afirma Kuenzer (2017). De um lado verifica-se a pressão para se reduzir os custos da qualificação da força de trabalho, empurrada pela tendência decrescente da taxa de lucro, além de torná-la mais eficiente e desenvolver processos mais alinhados com o atual regime de acumulação; de outro, a necessidade de ampliação dos campos de valorização do capital, bem como a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada.

Ao observarmos como a produção, a distribuição e o consumo se desenvolvem na atualidade, é possível constatar que o consumo da força de trabalho na sociedade brasileira processa-se de maneira desigual e combinada. Enquanto a maioria dos trabalhadores desenvolve atividades pouco sofisticadas, de natureza simples, que demandam essencialmente conhecimentos tácitos ou de pouca base teórica, um pequeno grupo oferece trabalho complexo, de alto teor intelectual, sustentado em qualificação mais sólida. Reside aí, na base material da sociedade, como afirmamos, uma das justificativas por empreender transformações no nível médio de ensino que aprofundam a distribuição desigual e diferenciada do conhecimento. Deste modo, busca-se melhor alinhamento com o atual estágio de desenvolvimento da sociedade capitalista (KUENZER, 2017). Além disso, reduz-se o custo de qualificação da força de trabalho e a eficiência desta formação, do ponto de vista desta perspectiva, já que a distribuição de conhecimento tende a ser mais precisa.

A nova organização curricular no ensino médio, que promoveu a flexibilização do currículo e da formação da juventude, busca atender essas demandas da base material do atual regime de acumulação, alinhando-se ao projeto pedagógico hegemônico de mundialização da educação.

Com essa reorganização, a grosso modo, o ensino médio passará a ter dois momentos, um comum a todos os alunos, com os conteúdos previstos na BNCC, e outro diversificado, onde o aluno irá realizar estudos em uma das cinco áreas – ou, como define a lei, itinerários formativos, quais sejam: 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 profissional.

A principal justificativa apresentada para essa mudança está fundamentada no discurso de que o modelo anterior era prejudicial e não favorecia a aprendizagem, induzia os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois, segundo o MEC, eles “são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir” (BEZERRA FILHO, 2016, p. 9).

O MEC ainda destaca, na exposição de motivos, que “[...] o Brasil é o único país do mundo que tem apenas um modelo de ensino médio, com treze disciplinas obrigatórias. Em outros países, os jovens, a partir dos quinze anos de idade, podem optar por diferentes itinerários formativos no prosseguimento de seus estudos” (BEZERRA FILHO, 2016, p. 10).

Sobre isso, Moraes (2017) enfatiza que

[...] em primeiro lugar, que a organização do ensino médio brasileiro não é a “única no mundo”. Ao contrário, a organização da educação secundária (denominação mais frequente e consagrada na região para a etapa localizada entre os ensinos primário e superior) de alguns países da Europa apresenta elementos comuns à brasileira, como se propõe indicar. É possível afirmar ainda que países cujos sistemas de ensino praticam menos a segregação precoce e favorecem a manutenção de um “tronco comum” por mais tempo na escolaridade básica obrigatória são os que alcançam melhores resultados educacionais, inclusive no PISA (MORAES, 2017, p. 408).

Ademais, é desconsiderado que o modelo brasileiro permitia a diversificação curricular, desde que a formação básica fosse garantida. Nesse caso, evidentemente, maiores investimentos eram exigidos para se ampliar a formação dos jovens, o que contraria a atual política educacional desenvolvida pela coalizão que dirige o país, marcada por impor uma política econômica que limita, por pelo menos 20 anos, os gastos e investimentos em educação e em outros setores sociais.

Também merece atenção as comparações feitas com outros sistemas educacionais. De modo geral, comparar sistemas educacionais é uma tarefa difícil e demanda muito cuidado e rigor, visto que os países tiveram formação social e econômica distintas. Além disso, não é apresentado que em vários sistemas que permitem a opção por itinerários, os jovens chegam a essa etapa com um tempo de formação superior ao jovem brasileiro que ingressa no ensino médio. Os jovens portugueses, por exemplo, chegam à etapa equivalente ao nosso ensino médio com 1.274 horas a mais de formação que os brasileiros (FESTAS et al., 2014).

Talvez essa fosse a principal bandeira da coalizão que dirige o país para convencer e conquistar simpatizantes à proposta. Tentou-se difundir, através de intensiva propaganda em rádio, televisão e internet¹²⁵, que agora o jovem poderá escolher a área de seu maior interesse para aprofundar seus estudos. No entanto, diferentemente do que fora veiculado, a lei n. 13.415/2017 e as DCNEM de 2018 não garantem o direito do jovem de escolher uma das referidas áreas.

A lei 13.415/2017, em seu art. 4º, que altera o art. 36 da LDB, estabelece que “o currículo do ensino médio será composto pela BNCC 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**” (BRASIL, 2018a, p. 1, negrito não original).

Por sua vez, as novas DCNEM, em seu art. 12, parágrafo 1º, em consonância com a lei n. 13.415/2017, definem que “os itinerários formativos devem considerar [...] as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino”, já no seu parágrafo 8º, esclarece que “a oferta de itinerários formativos deve considerar as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino” (BRASIL, 2018b, p.7).

De maneira clara, as referidas normativas indicam que a oferta dos itinerários formativos estará condicionada às possibilidades das redes e instituições de ensino. Portanto, quem definirá quais e quantas áreas serão ofertadas nas escolas são os seus respectivos sistemas, redes ou instituições. Em consequência, em vez de conquistar, o jovem perdeu direito, visto que nem todas as áreas do conhecimento estarão garantidas na segunda parte de sua formação.

As novas DCNEM, ainda em seu art. 12, ao regulamentar o oferecimento dos itinerários formativos, determinam que no mínimo dois itinerários devem ser ofertados por município, conforme redação do parágrafo 6º:

§ 6º Os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município, em áreas distintas, permitindo-lhes a escolha, dentre diferentes arranjos curriculares, atendendo assim a heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações (BRASIL, 2018b, p. 8).

¹²⁵ Alguns exemplos estão disponíveis em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RY2WYltmruE>>; <<https://www.youtube.com/watch?v=4pb1nasqUtQ>>. Acesso em 02 de julho de 2017.

A responsabilidade atribuída às redes e instituições de ensino, através deste dispositivo, ainda é muito reduzida. Do ponto de vista do aluno, este parágrafo das DCNEM de 2018 oferece uma garantia muito débil e restrita. Pois, caso o jovem deseje cursar um itinerário diferente, teria que se transferir para outra escola. Dependendo da distância entre a nova escola e sua residência, haveria aumento no tempo e nos custos com transporte, o que poderia ser um impeditivo, uma vez que tanto a lei 13.415/2017 quanto as novas DCNEM não apresentam dispositivos que garantam as condições para as possíveis transferências.

É importante destacar que as redes públicas de ensino médio não apresentam as melhores condições para ofertarem todos os itinerários formativos em cada unidade escolar. Em geral, a estrutura das escolas de ensino médio é precária. Apenas 45,1% dispõem de laboratório de ciências, 25,5% não têm quadra de esportes, só 52,3% oferecem biblioteca e 6,8% ainda não têm acesso a internet (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2018).

A carência de professores licenciados também representa um obstáculo. Somente 54,9% dos docentes que atuam no ensino médio possuem formação superior compatível com todas as disciplinas que lecionam (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2018). A situação de alguns componentes curriculares ainda é mais grave, como é o caso de sociologia (25,8%), de artes (39,8%), de física (41,4%) e de filosofia (43,1%). Química (60,6%), apesar de estar um pouco acima da média, também está em situação crítica (INEP/MEC, 2016).

Notadamente, parte significativa das escolas públicas de ensino médio estarão impedidas de ofertar os cinco itinerários formativos, por não disporem de condições materiais e de pessoal habilitado. Considerando que as redes e instituições escolares não têm essa obrigação e somando-se ao fato que a maioria dos municípios brasileiros (53%) tem uma só escola que oferece o ensino médio regular (INEP/MEC, 2016), como já destacado, o jovem não terá o direito de escolher a área de seu maior interesse para se aprofundar, para ele restará aquilo que a rede puder e quiser ofertar.

Diante dos limites estruturais da rede pública, a coalização que governa o país, por meio do art. 12, parágrafo 9º, das novas DCNEM, aponta como alternativa, para garantir diferentes itinerários formativos, as parcerias com entes não estatais, atendendo aos interesses dos reformadores empresariais, ao instituir dispositivos que favorecem a privatização da educação pública.

§ 9º Para garantir a oferta de diferentes itinerários formativos, podem ser estabelecidas parcerias entre diferentes instituições de ensino, desde que sejam previamente credenciadas pelos sistemas de ensino, podendo os

órgãos normativos em conjunto atuarem como harmonizador dos critérios para credenciamento (BRASIL, 2018b, p. 8).

Essas constatações contrariam o discurso adotado pelo MEC de autonomia do jovem para escolher seu percurso curricular. Uma dessas propagandas iniciava afirmando que: “quem conhece aprova” o novo ensino médio. Na sequência, surgiam jovens declarando seus interesses profissionais: “eu quero fazer jornalismo”, “e eu, designer de games”. Em seguida, o narrador encerra a propaganda afirmando que “com o novo ensino médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar, de acordo com a sua vocação. É a liberdade que você queria para decidir o seu futuro”¹²⁶.

Como podemos observar, as ações nas mídias fomentadas pelo MEC, sobre a reforma do ensino médio, agiram no sentido de desinformar, ao passo que veiculavam meias verdades ou falsas promessas, como foi o caso da escolha dos itinerários formativos pelos estudantes. Buscava-se com isso arrefecer as críticas e mostrar alguma positividade na proposta.

Nessa esteira, prometia-se, com a reforma, um fictício protagonismo juvenil. Em um contexto de cortes na educação e altas taxas de desemprego¹²⁷, na essência dessas mudanças encontramos uma importante regressão dos direitos sociais e agressão à formação das novas gerações.

Mesmo em relação às reclamações e insatisfações dos jovens no que se refere à escola pública de nível médio, no contexto desta reforma, esses interesses são tratados naquilo que Saviani (2004; 2006) caracterizou como sendo do aluno empírico. Ou seja, o aluno empírico aparentemente pode não apresentar interesse em dominar determinado conhecimento sistematizado, ou estudar determinada área do conhecimento, entretanto, devemos distinguir os interesses do aluno empírico do aluno concreto. Enquanto o primeiro situa-se em termos de satisfações imediatas, o segundo, por sintetizar múltiplas relações que caracterizam a sociedade em que vive, tem seus interesses ligados às suas necessidades históricas, portanto coincide com a apropriação das variadas objetivações humanas. A educação escolar, ao orientar seu trabalho pelos interesses do aluno empírico, estará, tendencialmente, reproduzindo processos educativos alienados e alienantes. Portanto, o currículo deve se estruturar a partir dos interesses do aluno concreto.

¹²⁶ Essa propaganda está disponível no seguinte link: < <https://www.youtube.com/watch?v=RY2WYltmruE>>. Acesso em 08 de março de 2019.

¹²⁷ No primeiro trimestre de 2016, foi registrado uma taxa de desemprego de 24,1%, entre os jovens de 18 a 24 anos. Ver mais em: < <https://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2016/05/19/desemprego-entre-os-jovens-de-ate-24-anos-chega-a-241-diz-ibge.htm>>. Acesso em 05 de jul. de 2017.

Mesmo considerando atender os interesses do aluno empírico, é importante ressaltar que os documentos oficiais que fundamentam a reforma não fazem referência a estudos empíricos em que os estudantes afirmem que os maiores problemas do ensino médio estão relacionados com a organização curricular. Soma-se a isso a ausência de amplo diagnóstico desta etapa da educação básica.

Ramos e Frigotto (2016, p. 42), em outros termos, também criticam esta justificativa e a opção adotada:

[...] o que é atraente a esse jovem? Pode ser aquilo que lhe traz perspectivas, possibilidades formadoras. Ou podem ser também lógicas deformadoras? Assim, o principal desafio da escola está não só em tentar convergir com os interesses dos jovens, mas em educar seus próprios interesses. Os jovens, vindos de sua realidade — seja qual for, de uma vida burguesa, sofisticada, cara, ou de uma vida pobre, de carência — vão trazer os interesses que foram produzidos por essa realidade. Não cabe à escola reificá-los ou se adequar a eles. O que cabe à escola é, em se conhecendo tais interesses, confrontá-los com as necessidades formativas desses jovens, à luz de um projeto de sociedade. Isso tem a ver com currículo escolar. Pensar esse currículo nas dimensões da vida do estudante, implica trazer a ciência, o conhecimento, o trabalho e a cultura em todas as suas dimensões – a cultura juvenil, da mídia, erudita, enfim. É preciso haver, primeiro, um confronto para se poder construir o encontro entre projeto educacional e interesses do estudante (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 42).

Ainda sobre a flexibilização curricular do ensino médio para atender aos anseios dos jovens, Freitas (2017, s/p) oferece interessante análise em relação à escolha de itinerários:

Supondo que houvesse de fato esta possibilidade de escolha de itinerários nas escolas do ensino médio, o que isso oculta é que as escolhas que os estudantes fazem estão alinhadas com suas expectativas de vida e estas remetem ao nível sócio-econômico e a uma construção pessoal feita desde os primeiros anos de vida familiar e escolar. Alguém dirá que essa visão condena o estudante a um círculo vicioso e que é negativista. É isso mesmo. Por isso somos contra o novo ensino médio [...] Para os jovens mais favorecidos, escolher apenas aquilo que lhe interessa é compensado pelo nível educacional maior da família com acesso a bens culturais maiores, em escolas que lhes oferecem múltiplos e elevados caminhos, **para o estudante menos favorecido, ainda que ele pudesse de fato “escolher”, essa é uma maneira de retirar dele a sua formação mais geral, empobrecendo sua visão de mundo e limitando suas oportunidades de vida** e de progressão que ele só tem via escola (FREITAS, 2017, s/p, negrito não original).

É certo que a implementação dos itinerários formativos em todas as unidades escolares, de modo a possibilitar de fato a escolha do estudante e que almejasse a qualidade da

formação da juventude, demandaria mais investimentos na construção de escolas e laboratórios, na aquisição de equipamentos e materiais didáticos, na atualização das bibliotecas, na contratação de mais professores, na formação contínua dos profissionais da educação, ou seja, um plano estratégico com recursos previstos e disponíveis para isso. Entretanto, o que se observa, no que se refere à política orçamentária, é a limitação nas despesas e nos investimentos em educação, imposta pela EC 95. Esse dispositivo legal determina que as despesas e investimentos públicos ficam limitados aos mesmos valores gastos no ano anterior, corrigidos pela inflação. Portanto, descartando a implementação desse modelo curricular com o mínimo de qualidade.

Segundo Girotto (2017), essa reforma não visou superar as contradições fundamentais do ensino médio, pois não cria condições para a ampliação do acesso, da permanência e da apropriação de conhecimentos. Uma reforma com esses eixos pressupõe ampliação dos recursos e fontes de financiamento. Nesse sentido, apesar do crescimento observado no investimento total em educação, de 2004, quando era investido 3,8% do PIB, a 2015, quando atingimos 6,2% do PIB, ainda investimos por aluno cerca de um terço da média dos países desenvolvidos. Com a EC 95, que mantém o Estado do tamanho que está, a perspectiva é estacionarmos nesse percentual do PIB, descartando a possibilidade de atingir a meta de 10% do PIB investido em educação, prevista no PNE 2014-2024.

Não é demais destacar que os problemas do ensino médio não se resumem às questões pedagógicas ou curriculares, como tentam nos convencer os apoiadores dessa reforma. Nesse caso, ao centralizar o debate nessas questões, como se fosse possível num passe de mágica ou numa “canetada” transformar o ensino médio, a coalizão que passou a governar o país escamoteia aqueles que são os problemas mais graves deste nível de ensino e da escola pública de modo geral, quais sejam, as condições objetivas e estruturais das escolas, já abordadas nesse trabalho. Tais constatações sugerem que a reforma do ensino médio não é incompatível com as demais reformas em curso (gastos públicos, previdência, trabalhista, privatizações, etc.), também não será inviabilizada por elas, muito pelo contrário, a reforma do ensino médio compõe essa agenda de desmonte dos serviços públicos e ataques aos direitos dos trabalhadores.

Para Krawczyk e Ferretti (2017), o modelo agora em vigor impossibilita a formação que esteja orientada para formação integral, unitária e politécnica, como podemos observar:

A questão central que atravessa toda a organização curricular proposta é a ausência de um caminho a ser percorrido, em prol de uma formação integral, unitária e politécnica pelos jovens que lhes ofereça formação profissional consistente (seja ela qual for), mas que seja também formação capaz de lhes permitir entender ampla e criticamente tanto a sociedade em que vivem quanto a forma pela qual se estrutura o trabalho que realizam, tendo em vista a construção de formas mais humanas e igualitárias de produzir e viver (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 40).

A substituição da formação geral, com perspectiva ampliada e integral (apesar dos problemas para a sua realização, a concepção anterior estava teleologicamente orientada para esse fim), pela proposta de itinerários formativos, se fundamenta nas teorias pedagógicas do aprender a aprender, como já ressaltado, e, principalmente, no pragmatismo. Segundo Kuenzer (2017, p. 346), é o "pragmatismo que fundamenta a escolha de apenas uma área no ensino médio, de modo a atender às trajetórias de vida e aos projetos de futuro; o conhecimento que não se articula de modo imediato ao percurso escolhido é inútil".

Já do ponto de vista das áreas específicas que compõem os itinerários formativos do novo ensino médio, aquela que chamou mais atenção, sem dúvidas, foi a de formação técnica profissional, já que os demais itinerários guardam relação com as áreas do modelo anterior. Nesse caso, esta introdução visa, segundo a exposição de motivos da lei, "alinhar as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef" (BEZERRA FILHO, 2016, p. 10).

Explicitamente, anuncia-se a orientação político-educacional que esta reforma visa imprimir/aprofundar na educação brasileira. Bem como evidencia-se a intenção de estabelecer uma relação ainda mais imediata e subordinada ao mercado de trabalho. Com isso, essas constatações sinalizam que o novo ensino médio tendencialmente promoverá **uma especialização precoce sob uma base precária (reduzida)**, visto que os itinerários formativos antecipam a especialização, em um processo formativo pobre e limitado, onde se valoriza o conhecimento tácito e se perspectiva o trabalho simples, ao mesmo tempo, a formação básica e geral é reduzida significativamente, num currículo que sobrevaloriza o letramento e a numerização em detrimento dos demais campos do conhecimento, resultando numa formação básica ainda mais precária e unilateralizada.

A despeito desses prejuízos, o discurso que justifica a reforma argumenta que há urgência na formação de sujeitos que se adaptem rápido e facilmente às mudanças dos novos tempos, que sejam capazes de acompanhar as frequentes atualizações tecnológicas, superando assim os sujeitos formados no modelo anterior, que era rígido e ultrapassado, academicista e

conteudista. Propõe-se como alternativa o desenvolvimento de competências que permitam o aprendizado ao longo da vida, já que “o trabalhador transitará, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada, como já propunha o BM como política para os países pobres desde a década de 1990 [...]” (KUENZER, 2017, p. 339), que em síntese defende uma educação para a empregabilidade.

A reforma atual, no que diz respeito ao itinerário de formação profissional, é pior do que a estrutura curricular resultante do decreto n. 2.208/97. Neste caso, apesar do estudante cursar o ensino profissional em outra instituição, mantinha-se matriculado no ensino médio geral nos três anos deste nível de ensino - com o básico, em tese, garantido. Com a reformulação promovida pela lei n. 13.415/2017 e pelas DCNEM de 2018, surge a possibilidade de cursar o ensino profissionalizante em outra instituição e, além disso, subtrai da formação do jovem parte significativa da formação básica e geral. Ao compararmos com a estrutura implementada a partir de 1998, seria o mesmo de se retirar quase todo o 3º ano do ensino médio.

Como exposto na exposição de motivos da lei, a política educacional defendida pelo BM, com importante presença no Brasil na década de 1990, renasce com a lei n. 13.415/2017. Inclusive conta, no quadro do MEC, com técnicos e consultores que compuseram as equipes deste ministério durante os governos de FHC, com destaque para a professora Maria Helena Guimarães de Castro, secretária executiva do MEC¹²⁸ durante o governo Temer.

Declaradamente, aprofunda-se, do ponto de vista ideológico-educacional e técnico-operacional, a relação entre o governo brasileiro, o BM e seus congêneres. Como já tratado nesse trabalho, o banco aposta em condicionalidades, testes de larga escala, consultorias, produção de ideias, formação de redes de apoio, privatizações e parcerias, para submeter as políticas públicas dos diferentes países aos interesses do capital.

¹²⁸ Toda a política educacional das várias secretarias do MEC passa pela Secretaria Executiva, por isso o destaque. Além disso, a referida professora ocupou importantes cargos públicos em governos que implementaram a agenda dos reformadores empresariais, bem como vem contribuindo com ONGs e entidades empresariais com o mesmo fim. Segundo Ramos e Frigotto (2016, p. 45), ela foi o quadro mais importante da equipe do ex-ministro Paulo Renato de Souza, e atualmente é considerada a principal “intelectual operadora desta e de outras medidas para a educação em seu conjunto”. Ainda, segundo Motta e Frigotto (2017, p. 368), é Maria Helena Guimarães Castro quem “[...] na prática, dirige o golpe de Estado na educação”.

Sobre isso, vale ressaltar que meses depois da promulgação da lei n. 13.415/2017, a Comissão de Financiamentos Externos (COFIEEX)¹²⁹, órgão ligado ao Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, autorizou o MEC a contrair empréstimo junto ao BM para financiar a implementação do novo ensino médio nos estados.

Uma parte do financiamento será destinado ao Programa para Resultados (PforR) - o qual vincula repasses do empréstimo ao alcance de resultados, que são medidos por indicadores que serão acordados entre o MEC e o banco – e a outra para assistência técnica.

No bojo das condicionalidades e estratégias deste acordo, está a formação de corpo técnico para adaptação dos currículos e elaboração dos itinerários formativos, bem como a aquisição de materiais de apoio. As ações, segundo o comunicado do MEC, visam a obtenção de eficiência e eficácia. A proposta é que o BM, o MEC e as secretarias estaduais e distrital atuem articuladamente, inclusive o BM oferecerá serviços de consultoria especializada a esses entes¹³⁰.

Diante desse quadro, Ramos e Frigotto (2016) afirmam que o ideário do capital para a educação, que tem como principal arauto o BM, e aqui no Brasil é sintetizado e representado nas propostas do Movimento Todos pela Educação¹³¹, passa a ser assumido, após o golpe parlamentar-jurídico-midiático, como política de governo.

Notadamente, o conteúdo desta reforma visa recuperar, como afirmou a professora Guiomar Namó de Mello, no programa Roda Viva da TV Cultura, os elementos constitutivos da política para o ensino médio dos governos FHC, "retomando o que foi interrompido nestes quatorze anos" (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 45).

Outra mudança importante diz respeito à redução significativa do número de componentes curriculares obrigatórios. Segundo Krawczyk e Ferretti (2017, p. 3), “a Lei fala de disciplinas, componentes curriculares e estudos obrigatórios, mas não fica claro o significado de cada um deles. Esta imprecisão será definida pelos estados e/ou as escolas. O que está claro é a redução dos conteúdos a serem ensinados sob a responsabilidade do ensino médio”.

¹²⁹ Comunicado 04/2017, publicado no Diário Oficial da União de 17 de julho de 2017. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=126&data=17/07/2017>. Acesso em: 03 de out. de 2017.

¹³⁰ Notícias sobre esse acordo podem ser encontradas em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/07/18/ensino-medio-sera-financiado-por-bird-e-banco-mundial/>>; <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=51871>>. Acessos em: 03 de out. de 2017.

¹³¹ Vale lembrar que além da concepção de educação defendida pelo TPE, agora presente na política educacional do governo Temer, alguns sócios-fundadores e colaboradores desta organização compõem as equipes do MEC.

Nesse caso, apenas os componentes curriculares língua portuguesa e matemática permanecem com o mesmo status. O estudo da língua inglesa também será obrigatório nos currículos. Já os componentes curriculares educação física, arte, filosofia e sociologia terão estudos e práticas obrigatórias, ou seja, deixam de ser componentes curriculares obrigatórios podendo seus estudos estarem incluídos em outros componentes ou ofertados via área do conhecimento. Os demais componentes curriculares que compuseram o currículo anterior terão sua presença determinada pela BNCC¹³².

Com isso, reforça-se a importância dos componentes curriculares que são exigidos nos exames internacionais, como o PISA, e secundariza-se as demais áreas do conhecimento. Por conseguinte, verifica-se, nesta proposta, um estreitamento na formação a ser ofertada no ensino médio. Ainda, constata-se que essas alterações alinham o nosso ensino médio à proposta defendida pela Unesco, na medida em que se privilegia a matemática e a língua materna.

Nos Estados Unidos, onde mudanças semelhantes foram realizadas, grande parte do tempo escolar passou a ser utilizado na preparação para os testes e “[...] uma atenção mínima era prestada a ciências, história, literatura, geografia, educação cívica, artes e outros assuntos” (RAVITCH, 2011a, p. 91). Portanto, como neste país, opera-se aqui no sentido de acentuar a hierarquização disciplinar na escola brasileira, em especial no último nível de ensino da educação básica.

A Finlândia, país bastante mencionado como detentor de um sistema educacional de qualidade, “adotou estratégias divergentes das recomendações hegemônicas da agenda da reforma educacional disseminada a partir de 1990, principalmente no que se refere ao papel da avaliação e da padronização do ensino [...]”, bem como não introduziu prescrições curriculares “[...] padronizadas enfocando habilidades básicas em leitura e matemática [...]”, também “[...] não estimulou a competição entre escolas e não introduziu mecanismos de responsabilização direta dos profissionais da educação pelos resultados alcançados [...]”, rejeitando as famosas bonificações e sanções. “No entanto, isso não significa que a Finlândia não utilize formas de avaliação no processo educativo [...]” (MORAES, 2017, p. 424).

Não estamos com isso defendendo as políticas educacionais desse país, mas confrontando argumentos e exemplos recorrentemente utilizados por aqueles que defendem as reformas de cunho empresarial na educação brasileira.

¹³² Trataremos da BNCC do ensino médio no próximo capítulo.

A lei n. 13.415/2017 e as novas DCNEM preveem, ainda, que o conteúdo da formação básica geral, expresso em competências e habilidades, será determinado pela BNCC do ensino médio.

Tendo como marca seu caráter adaptativo ao mercado de trabalho, Marsiglia et. al. (2017) criticam a BNCC:

Ao enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao “empreendedorismo”. Ou seja, com o crescente desemprego e a consequente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação “flexível” (MARSIGLIA et. al., 2017, p. 119).

A BNCC do ensino médio, a lei n. 13.415/2015 e as DCNEM de 2018 constituem-se nos instrumentos reformadores fundamentais do ensino médio. Dito isto, além de complementar a reforma, a BNCC ocupa papel central para se implementar a agenda empresarial para a educação brasileira, na medida em que balizará a produção de material didático, agora mais homogêneo, atendendo aos interesses das editoras e empresas que disputam o PNLD e comercializam sistemas de educação para a rede pública, como discutimos em capítulo anterior.

A BNCC também se articula com os exames de larga escala. A lei n. 13.415/2017 explicita essa articulação ao alterar o parágrafo 6º do artigo 35-A da LDB, que passa a ter a seguinte redação: “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” (BRASIL, 2017, p. 1). O parágrafo 3º do Art. 44 também estipula que: “O processo seletivo considerará exclusivamente as competências, as habilidades e as expectativas de aprendizagem das áreas de conhecimento definidas na Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017, p. 2).

Com uma maior articulação e controle do principal par dialético do trabalho pedagógico, qual seja, objetivo-avaliação (BNCC-ENEM), pretende-se promover implicações e, conseqüentemente, maior controle nos processos em nível escolar.

A responsabilização e meritocracia, e o controle dos processos, “para garantir certos resultados definidos *a priori* como ‘standards’, medidos em testes padronizados” (FREITAS,

2012, p. 383), já presentes na política educacional dos governos anteriores, com essa alteração da lei, almeja o status de política de Estado.

Segundo Ravitch (2011a, p. 183), a responsabilização baseada em testes tende a corromper a educação, estreitar o currículo e distorcer os objetivos da escolarização. Com essa política, pode-se até aumentar o desempenho dos estudantes nos testes, por um tempo, o que não significa melhorar a qualidade da educação oferecida nem a formação obtida. Nos Estados Unidos, onde essa política foi implementada, verificou-se o crescimento de variadas maneiras de burlar os testes, dentre as quais: alterar os pontos de cortes, introduzir novas fórmulas para calcular o desempenho, responder pelos estudantes, divulgar questões com antecedência e, a mais comum, preparação para o teste. Nesse caso são enfatizados os métodos de realizar testes, mas não o assunto em si.

Com efeito, essa articulação BNCC-avaliação implica em uma maior padronização do trabalho pedagógico em sala de aula e controle ideológico, tendencialmente esvazia as ações dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico e, por conseguinte, contribui para cercear um possível avanço progressista (FREITAS, 2014).

Segundo Freitas (2014), nesse momento os reformadores empresariais da educação concentram seus esforços nesse sentido, ou seja, no controle dos processos pedagógicos na escola. Resolve-se também o problema da evasão, promovendo novas formas de exclusão, traduzida na eliminação adiada, ao estabelecer “[...] trilhas diferenciadas de progressão no interior do sistema educacional associadas às trajetórias de vida socioeconômicas -, e o mais importante: fazendo isso sem perder o controle político e ideológico da escola e sem mudar as relações sociais causadoras das desigualdades” (FREITAS, 2014, p. 1091). Além disso, visa:

[...] abrir o campo educacional para “empresas educacionais confiáveis” do mercado de consultoria, materiais didáticos, avaliação, venda de tecnologia, organização de *big data* entre outras, que operam na difusão de métodos tecnicistas e introduzem nas redes e escolas processos de gestão verticalizados que permitem elevar o grau de controle sobre os profissionais da educação, a título de garantir a obtenção de metas e índices nas avaliações externas, definindo os objetivos, a avaliação, a forma e o conteúdo da escola (FREITAS, 2014, p. 1092).

A reforma também regulamentou e ampliou a modalidade de ensino à distância no ensino médio. Em mais de uma oportunidade (§ 8º do artigo 35-A, § 11º do artigo 36) aparece na lei a possibilidade do ensino ser ministrado de maneira não presencial, ou ainda por

módulos. Tais recursos podem contribuir para que processos de certificações, sem observação da qualidade da formação, sejam mais frequentes.

As novas DCNEM regulamentaram, em seu artigo 17, parágrafos 5º e 15, os limites permitidos para a educação à distância no ensino médio diurno, noturno e na modalidade de educação de jovens e adultos.

§ 5º Na modalidade de educação de jovens e adultos é possível oferecer até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária a distância, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado (BRASIL, 2018b, p. 10).

§ 15. As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento/coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado, podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no ensino médio noturno (BRASIL, 2018B, p. 11).

A lei 13.415/2017 também prevê a concessão de certificados intermediários de formação (inciso II do § 6º do Art. 36), visando oferecer ao mercado de trabalho mão de obra barata, mesmo antes do término da educação básica. Deste modo, criam-se dispositivos para fragmentar ainda mais o currículo do ensino médio.

Soma-se a isso a ênfase dada, conforme redação do inciso I do parágrafo 6º do Art. 36, à “[...] 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” (BRASIL, 2017, p. 2).

Visa-se, portanto, tornar o trânsito para o mercado de trabalho mais prático, operacional e rápido, conforme destacam Moura e Lima Filho (2017):

A inclusão de vivências práticas, as parcerias, os certificados intermediários de qualificação e a atribuição de etapas de terminalidade estão presentes na legislação, indicando a intenção de fazer mais prático, operacional e rápido o processo de trânsito para o mercado de trabalho dos sujeitos que cursarão o itinerário “formação técnica e profissional”. Ressaltamos que a profissionalização precoce, parcial, fragmentada e com terminalidade intermediária no processo educacional adicionalmente dificultam aos egressos desse itinerário o acesso ao ensino superior, já que deles serão subtraídos conteúdos de formação geral das ciências naturais, humanas e sociais (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 124-125).

Abre-se espaço também para a convalidação de conhecimentos, mediante demonstração prática ou experiências de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente de trabalho. Notadamente, valoriza-se o conhecimento tácito, utilitário e de caráter simples.

Com efeito, esta proposta, ao secundarizar o conhecimento científico, contraria o pleno desenvolvimento do psiquismo, em especial o desenvolvimento do pensamento teórico/abstrato, que é imprescindível para se compreender as leis objetivas que regem a sociedade, bem como para se superar interpretações meramente fenomênicas dos fatos e objetos e se conhecer a realidade em essência.

Segundo Martins (2013), o pensamento teórico é a forma mais desenvolvida do pensamento, pois ultrapassa a esfera das ações práticas e das imagens sensoriais, possível por se apoiar em conceitos e raciocínios abstratos. “Essa forma de pensamento visa, por essência, à superação do conhecimento aparente, sensorialmente dado, em direção à descoberta de relações internas, ocultas à percepção – porém, fundantes da existência do objeto ou fenômeno” (MARTINS, 2013, p. 206). Além disso, “[...] o pensamento empírico não se revela suficiente para apreender a realidade como movimento e síntese de múltiplas determinações, tarefas requeridas ao pensamento teórico” (MARTINS, 2013, p. 208).

Como forma “superior”, isto é, como a forma mais desenvolvida de pensamento produzida histórico-culturalmente, o pensamento teórico subjugava-se à apropriação de conceitos voltada à superação do pensamento empírico pelo teórico. Condiciona-se, pois, ao ensino desses conceitos, uma vez que **suas especificidades não se desenvolvem espontaneamente** ou pelo simples trato de representações circunscritas à sensorialidade. **A qualidade do ensino dos conceitos sistematizados histórico-culturalmente é, portanto, o requisito fundante do desenvolvimento do pensamento teórico** (MARTINS, 2013, p. 209, negrito não original).

Observa-se que o fazer imediato, a percepção individualista da realidade, a redução do conhecimento à experiência sensível, alimentada pela reflexão prática sobre a prática, que por suas características não rompem com o senso comum, são elementos valorizados nessa proposta, enquanto o conhecimento científico, a reflexão radical e de conjunto são submetidos a segundo plano. Com isso, contraria aquela que é, segundo Martins (2013, p. 311), a função precípua da educação escolar, qual seja, “[...] a transmissão dos conhecimentos objetivos, universais”, que, por sua vez, é condição para o desenvolvimento do pensamento teórico. Ao se fazer isso, retira-se dos jovens os instrumentos mentais com maior potencial de

compreender, explicar e transformar a realidade, deixando o sujeito refém do praticismo, do cotidiano e da adaptação.

Ainda em relação a formação técnica e profissional, a lei 13.415/2017 regulamenta a parceria para que outras entidades possam oferecer essa formação. Nesse caso a formação geral seria oferecida pela escola e a formação profissional por uma outra entidade, portanto uma perspectiva que tende a aprofundar a dualidade historicamente presente no ensino médio.

§ 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 (BRASIL, 2017, p. 2, negrito não original).

Outra novidade apresentada pela lei n. 13.415/2017 se refere a possibilidade de convênios entre os sistemas de ensino e instituições de educação à distância, para que estas ofertem a formação nos novos itinerários formativos do ensino médio. Nesse caso, os sistemas não dispo de condições objetivas, como laboratórios, professores formados na área e materiais didáticos, para o oferecimento do ensino em algum itinerário formativo, ou mesmo por conveniência, poderão delegar a entes não-estatais essa tarefa. Conforme regulamenta o parágrafo abaixo do artigo 36:

§ 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 (BRASIL, 2017, p. 2).

A possibilidade de se contratar professores com “notório saber”, preterindo o debate sobre a importância da profissionalização docente, constitui-se em um dos mais graves retrocessos desta lei. Mesmo que essa forma de contratação, nesse momento, se dê unicamente para admitir professores para a área V - formação técnica profissional, resultará na desestruturação da já frágil carreira docente.

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 (BRASIL, 2017, p. 2).

O notório saber, a convalidação de conhecimentos práticos dos estudantes do ensino médio, a possibilidade de formação modular ou à distância são elementos que indicam a relativização de um currículo sistematizado e do próprio conhecimento sistematizado.

Nesse sentido, as mudanças promovidas pela reforma buscam resolver de maneira negativa o problema da carência de professores formados, ao passo que pode não oferecer as áreas de conhecimento que apresentam maior dificuldade para serem preenchidas. Em outros termos, na carência de oferta de professores licenciados em alguma área ou disciplina, acaba-se com a demanda, ou seja, o ensino dos componentes curriculares, ou se contrata professores com “notório saber”.

Por trás da defesa do professor com do notório saber está a concepção que para ser professor basta ser um bom prático, alinhando-se com as críticas que afirmam que os currículos de formação de professores são demasiadamente teóricos e pouco práticos.

Segundo Moura e Lima Filho (2017), essa mudança desqualifica a atividade docente e concorre para precarizar, ainda mais, as condições de trabalho dos professores:

Assim, por um lado a reforma induz à desqualificação da atividade docente e, por outro, encaminha a precarização geral das condições de trabalho desses profissionais, seja dos licenciados ou dos ditos com notório saber. Para os últimos, a docência frequentemente se apresenta como uma atividade complementar, acumulada com outros vínculos, o que significa intensificação de trabalho, com a diversidade e simultaneidade de contratos temporários, e vulneráveis, com consequências prejudiciais à qualidade do processo educativo (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 125).

Ademais, os sistemas reduzirão sobre si a pressão por concursos públicos, visto que poderão organizar arranjos curriculares com os professores já disponíveis na rede, e estarão cada vez mais desresponsabilizados por formar aqueles professores que ainda não detenham licenciatura.

Ainda como alternativa para resolver o problema da falta de professores formados, cresce a opção por formações aligeiradas e precarizadas. A Secretaria de Educação do

Espírito Santo (ESPIRÍTO SANTO, 2017), por exemplo, firmou recentemente contrato com a Ensina Brasil para desenvolver seu programa de formação de professores em cinco semanas, para atuarem por dois anos em escolas da grande Vitória.

A Ensina Brasil, OSCIP que integra a rede da Teach For All (ONG estadunidense), presente em 40 países, oferece um programa intensivo de formação, com duração de 5 semanas. Na sequência, o agora professor, assume a regência de sala de aula e, após dois anos, recebe o diploma de licenciado. A Ensina Brasil vem ampliando suas parcerias em nosso país. Para isso conta com apoio e financiamento de várias organizações, dentre as quais, o Instituto Lemann, a Fundação Itaú Social, o Instituto Península, Instituto Natura, entre outras¹³³.

Diante o exposto até o momento, é possível afirmar que a presente reforma tem como centralidade implementar mudanças que visam, fundamentalmente, acentuar tendências já em curso no âmbito (a) pedagógico e (b) da gestão escolar.

No caso da gestão, ao permitir que itinerários formativos sejam ofertados por outras entidades (art. 36, § 8º da LDB), que parte do currículo possa ser cursado em instituições de educação à distância conveniadas (art. 36, § 11º da LDB), ao regulamentar a contratação de professores com notório saber (art. 61, inciso IV da LDB), ao fragmentar e flexibilizar o currículo, e reduzir o número de componentes obrigatórios (art. 36 da LDB), **criam-se condições ainda mais favoráveis para que os processos privatizantes se potencializem.**

Nesse caso, ao flexibilizar, desregulamentar, reduzir normas e barreiras, diferentes rearranjos serão possíveis, dando mais liberdade às empresas e fundações. Algumas poderão se especializar em oferecer determinado itinerário formativo, muitas desenvolverão programas on-line ou plataformas de aprendizagem digitais, outras assumirão a gestão das escolas ou redes optando por arranjos curriculares de menor custo, dentre várias combinações possíveis.

Além de criar melhores condições para se privatizar a educação pública, a reforma tende a induzir processos privatizantes, visto que muitas escolas e redes dispõem de condições objetivas precárias e, ao mesmo tempo, enfrentam restrições orçamentárias impostas por políticas públicas de austeridade e leis de contenção de gastos (EC 95, Lei de Responsabilidade Fiscal, etc.). Ao não poder contratar mais professores, em função do limite

¹³³ Mais informações sobre essa entidade podem ser consultadas em: <<https://www.ensinabrasil.org/>>. Acesso em 10 de dezembro de 2017.

estabelecido pela lei de responsabilidade fiscal para essa finalidade, o gestor público tende a recorrer à terceirização, já que esta forma de contratação não se insere na rubrica de pessoal. Em síntese, a reforma tende a ampliar os espaços de reprodução do capital e a aumentar as transferências de dinheiro público para o setor privado.

No âmbito pedagógico, promove-se um esvaziamento do currículo, estreitando a formação dos jovens e imprimindo um caráter ainda mais utilitário e pragmático, além de antecipar a especialização, concorrendo, portanto, para uma **formação unilateral radicalizada**. Nessa esteira, princípios alinhados com a igualdade de oportunidade e de condições para o acesso e permanência nas redes públicas de educação, em certa medida, são tendencialmente substituídos pelos princípios da concorrência e da competitividade entre escolas e sujeitos. Nesse contexto, cada qual deve buscar fortalecer aptidões e habilidades onde melhor pode competir, abandonando ou negligenciando para segundo plano áreas ou campos de conhecimento onde aparente ou supostamente teriam poucas chances de sucesso, ou ainda apresentam reduzida utilidade na vida produtiva.

Com isso, busca-se subordinar a educação ao mercado, conforme destacam Ramos e Frigotto (2016):

A contra-reforma é expressão do pensamento conservador, valendo-se de uma lógica economicista e pragmática expressiva de nosso capitalismo dependente, em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto. Trata-se de uma política que liofiliza a educação básica retirando-lhe conteúdo de formação científica e ético-política que se esperaria numa sociedade que tem as pessoas e não o mercado como a razão da política pública (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 37).

A despeito das reivindicações realizadas pelo empresariado brasileiro por uma educação de qualidade, a análise aqui empreendida evidencia que a reforma do ensino médio reestrutura esse nível de ensino para, prioritariamente, formar mão de obra simples e não força de trabalho complexa.

Por um lado, a formação de mão de obra simples encontra lastro na base econômica brasileira, que é composta majoritariamente pela produção e exportação de commodities, prestação de serviços e, em menor escala, produção de manufaturados de baixo valor tecnológico, que não requer um número significativo de força de trabalho para o trabalho complexo (MOTTA; FRIGOTTO, 2017). Por outro, acentua a dependência da economia brasileira à importação e consumo de tecnologia, não favorece a industrialização, que está em

queda no país¹³⁴, além de deixar nossa economia cada vez mais dependente dos preços internacionais das commodities e de suas variações; enfim, aumenta a dependência brasileira ao imperialismo. Nesse caso, cabe a pergunta: por que o empresariado brasileiro, mesmo com a deterioração da nossa economia, defende tal perspectiva?

Mais uma vez, encontramos na base material resposta para esse questionamento. Diante da redução da rentabilidade do capital e da elevação dos salários nos últimos anos (PINTO et. al., 2017), o empresariado brasileiro opta por reduzir os custos da qualificação da força de trabalho e, ao mesmo tempo, por ampliar o exército de reserva, visando à depreciação dos salários, mesmo que isso signifique um aprofundamento da dependência e subordinação da nossa economia. Nesse caso, observamos a manutenção consentida da nossa posição subalterna na divisão internacional do trabalho.

É bem verdade que o projeto da classe burguesa brasileira, que tem a desigualdade como produto e condição, nunca previu a universalização do acesso aos conhecimentos básicos, por isso a ênfase em uma formação “de caráter restrito e de alcance limitado” (FRIGOTTO, 2007, p. 1135) com vistas a “formar o ‘cidadão produtivo’ submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado” (FRIGOTTO, 2007, p. 1131).

Ao analisar o projeto da classe dominante brasileira para o ensino médio, Frigotto (2007) afirma que:

[...] o ensino médio se constitui numa ausência socialmente construída, na sua quantidade e qualidade e como o indicador mais claro da opção da formação para o trabalho simples e da não preocupação com as bases da ampliação da produção científica, técnica e tecnológica e o direito de cidadania efetiva em nosso país (FRIGOTTO, 2007, p. 1139).

É importante destacar que a educação, mesmo com outros pilares, não é suficiente para promover as implicações necessárias para passarmos de prioritariamente consumidores a prioritariamente produtores de tecnologia. Entretanto, esse movimento, necessariamente, passa por estruturarmos e oferecermos uma educação básica, universal e de qualidade, especialmente a de nível médio.

¹³⁴ Dados que indicam processo de desindustrialização da economia brasileira podem ser consultados em: < http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/radar/120913_radar21.pdf>. Acesso em 12 de out. de 2017. Além disso, Pochmann (2016) discute esse processo, destacando que somente entre 2011 e 2015 a taxa de retorno das atividades produtivas no Brasil decresceu 89,7%.

Um projeto de desenvolvimento alternativo, que objetive alterar a participação do Brasil na produção de tecnológica e sua posição na divisão internacional do trabalho, redirecionando, portanto, os rumos do desenvolvimento brasileiro, exige a realização de reformas estruturais (agrária, política, tributária, etc.) e demanda um gigantesco investimento em ciência e tecnologia (FRIGOTTO, 2007).

Nesse sentido, a formação de nível médio, com outros pilares, tornar-se-ia imprescindível, visto que ofereceria, aos jovens, os conhecimentos fundamentais para se compreender os processos de trabalho e as bases que permitiriam a produção de ciência e tecnologia, ou seja, possibilitaria a assimilação “[...] dos princípios científicos que estão na base da produção moderna” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012c, p. 42). Na atualidade, a concepção mais consistente que se alinha com essa perspectiva é a de ensino médio integrado (MOURA; LIMA FILHO, 2017).

A educação escolar básica - ensino fundamental e médio - tem uma função estratégica central dentro da construção de uma nação no seu âmbito cultural, social, político e econômico e é condição para uma relação soberana e, portanto, não subalterna e colonizada com as demais nações. Antes disso, porém, trata-se de concebê-la como direito subjetivo de todos e o espaço social de organização, produção e apropriação dos conhecimentos mais avançados produzidos pela humanidade [...]” (FRIGOTTO, 2012, p. 72, negrito não original).

Articulando a formação básica e técnica, estruturado a partir de uma concepção unitária e politécnica, e tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura, o ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável (onde a maioria dos jovens necessita trabalhar ainda no ensino médio ou logo após o seu término), ao passo que também potencializa mudanças para superar o modo de desenvolvimento brasileiro, além de conter elementos de uma sociedade mais justa (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012c).

Diante das consequências negativas desta reforma, verifica-se a necessidade da classe trabalhadora organizar formas de resistência ativa (SAVIANI, 2003a) e desenvolver práticas contra-hegemônicas, até que essas medidas sejam revogadas e o ensino médio (re)estruturado a partir de outros pilares, que aponte para um outro projeto de nação, onde o Brasil retome a soberania nacional como um objetivo imediato.

Com essa finalidade, discutiremos no próximo capítulo o conteúdo pedagógico desta reforma, a partir da crítica à BNCC do ensino médio, mais especificamente do conteúdo da

educação física, e apresentaremos reflexões relacionadas à resistência ativa e à construção de propostas pedagógicas críticas alternativas à hegemônica.

5 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) DO ENSINO MÉDIO: O ESVAZIAMENTO CIENTÍFICO DO CURRÍCULO E AS ALTERNATIVAS DE RESISTÊNCIA ATIVA - ANÁLISE A PARTIR DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo, dedicamo-nos, fundamentalmente, à análise da BNCC do ensino médio. No primeiro tópico, discutimos o seu processo de construção e seus fundamentos político-pedagógicos. No segundo tópico, concentramo-nos na análise da área Linguagens e suas tecnologias, especialmente no exame da concepção de educação física presente neste documento, assim como a proposição de organização desse conhecimento nesse nível de ensino. Por fim, concluímos esse capítulo apresentando argumentos científicos para a construção de proposta alternativa crítica de educação física no ensino médio.

5.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) DO ENSINO MÉDIO: APROFUNDAMENTO DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E A PADRONIZAÇÃO DA FORMAÇÃO PARA O DESEMPREGO

Ao apresentar a BNCC, o MEC, visando justificar a necessidade e a relevância desta normativa, investe num discurso com dois elementos centrais, (1) a democracia e (2) a garantia da aprendizagem.

Em relação ao primeiro, o MEC chama a atenção para a forma como este documento foi produzido, destacando que contou com 12 milhões de contribuições, ao longo de quatro anos, “fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira [...]”, resultando em uma base plural, contemporânea e que respeita as diferenças (BRASIL, 2018a, p. 5).

Nessa narrativa, omite-se que durante esse período ocorreu um flagrante ataque à democracia brasileira, através de um golpe parlamentar-jurídico-midiático, que alçou ao poder este governo. A equipe que conduzia os trabalhos no MEC foi alterada, conselheiros do CNE foram substituídos e os trabalhos na BNCC suspensos, sob a justificativa de dar a esta a cara

do “novo MEC”¹³⁵. Cabe registrar que os novos rumos da BNCC coincidiram com os interesses de setores conservadores¹³⁶ e privatistas.

Em função da MP n. 746/2016, que estava em processo de tramitação, o MEC decidiu apresentar a versão final da BNCC dos níveis de ensino infantil e fundamental e postergou a apresentação da 3ª versão da BNCC¹³⁷ do ensino médio para depois da aprovação da lei n. 13.415/2017, para que fosse possível adequar a base do ensino médio ao novo fundamento legal. Esta versão foi homologada pelo MEC em dezembro de 2018, após resolução do CNE (CP 04/2018), que instituiu a BNCC do ensino médio (BRASIL, 2018c).

A Anped, após a apresentação da 3ª versão da BNCC do ensino médio, manifestou que, em comparação às versões anteriores, esta era uma versão piorada e reducionista. Ressaltou que um dos grandes problemas dessa proposta era sua falta de legitimidade, por outro lado, a caracterizou como autoritária, em tempo que também questionou o debate realizado na sua produção, como podemos ver a seguir.

Caberia perguntar: com quem foi este debate? Se falamos do debate que estava em curso, até o golpe de 2016, podemos afirmar categoricamente que não há nenhuma continuidade nesse processo, ao contrário, o texto em debate foi totalmente transformado, mutilado. Por exemplo, apenas português e matemática obtém detalhamento nesta versão, contrariando o percurso anterior e menosprezando o conjunto de áreas que compõem o currículo do ensino médio (ANPED, 2018, p.1).

Cássio (2017), em análise dos microdados da consulta pública realizada pelo MEC, desmistifica o dado apresentado de 12 milhões de contribuições, aponta vícios metodológicos e insuficiência de análise. As contribuições ofertadas ao texto da BNCC foram em número bem menor, cerca de 184 mil. Mesmo assim, segundo o autor, não há nenhuma explicação nos relatórios de como essas contribuições foram efetivamente incorporadas. Ele conclui que a consulta visou legitimar o documento, sem, contudo, contar com a participação de fato na construção, se restringindo ao que chamou de “participacionismo”.

A relação estabelecida entre o CNE/MEC e os profissionais da educação e a juventude, durante o processo de discussão desta 3ª versão, foi conflituosa. Das cinco

¹³⁵ Sobre essas mudanças, pode-se consultar em: < <https://avaliacaoeducacional.com/2016/05/31/bncc-sob-nova-direcao/>>. Acesso em: 10 de novembro de 2017.

¹³⁶ Nesse caso, destacam-se os interesses de cunho religioso, dentre os quais os conteúdos religiosos cristãos e a retirada de discussões como as relativas à sexualidade e gênero.

¹³⁷ Informamos que a partir daqui, toda vez que aparecer no texto a sigla BNCC estaremos nos referindo à versão do ensino médio.

audiências públicas agendadas para se discutir a BNCC do ensino médio, as audiências em Belém/PA e em São Paulo/SP foram canceladas em função de protestos. As demais (Florianópolis/SC, Fortaleza/CE e Brasília/DF) ocorreram sob duras críticas e a participação de professores e sindicalistas foi dificultada¹³⁸¹³⁹.

Como se pode observar, o caráter democrático deste documento, propagandeado pela coalização que passou a dirigir o país, é, no mínimo, questionável. Como na reforma do ensino médio, o MEC recorre a falsas informações para conquistar a simpatia popular e de profissionais da educação.

No que se refere ao segundo ponto, a garantia da aprendizagem, no discurso oficial se afirma que através da base todos terão os mesmos direitos, estarão garantidas as aprendizagens essenciais a todos os alunos, sem distinção, seja ele da rede pública ou privada, pois “se a base da educação é a mesma, as oportunidades também serão”¹⁴⁰.

Nesse caso, se reduz os problemas da educação básica a um problema curricular - qual seja, a ausência de diretrizes claras, preterindo as condições objetivas em que o ensino é ofertado no país, as desigualdades sociais e as demais determinações que incidem na formação das crianças e jovens. Ao mesmo tempo, confere à BNCC um caráter salvacionista, como se ela fosse capaz de resolver tais problemas.

O pressuposto de que o problema da escola é curricular, portanto pedagógico, em última análise transfere para o professor a culpa dos problemas educacionais. Esta é uma explicação simplista que precisa ser contestada. Nesse sentido, Lopes (2018) insiste que outros pressupostos e questões, relacionadas à BNCC, devem ser igualmente confrontados,

[...] Dentre eles podemos citar brevemente a insistência em um vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, a valorização do caráter salvacionista da educação (quase todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com *mais* educação), a redução da educação a níveis de aprendizagem e ao fornecimento de garantias sociais de que *todos* os alunos e as alunas terão credenciais/padrões de aprendizado uniformes, a restrição da crítica teórica à BNCC ao registro ideológico (sob certo registro depreciativo da ideologia), a suposição de que os docentes não sabem o que

¹³⁸ No site do CNE é possível consultar a agenda das audiências da BNCC do ensino médio. Disponível em: <http://cnebncc.mec.gov.br/>. Acesso em 02 de março de 2019.

¹³⁹ O cancelamento das referidas audiências foi noticiado por diversos órgãos de imprensa. Citamos dois a seguir: <https://novaescola.org.br/conteudo/12246/protesto-marca-cancelamento-da-audiencia-da-bncc-do-ensino-medio-em-belem>; <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-09/brasil-recebe-ultima-etapa-de-audiencias-da-bncc>. Acesso em 02 de março de 2019.

¹⁴⁰ Uma das propagandas pode ser acessada no seguinte endereço: < <https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>>. Acesso em 14 de junho de 2018.

fazer nas escolas sem uma orientação curricular comum (LOPES, 2018, p. 26).

Os defensores da BNCC, de modo geral, trabalham com um discurso de imagem negativa da escola e do professor, assim como desqualificam tudo aquilo que vem sendo realizado, por outro lado, prometem que a base oferecerá o que falta à escola e ao professor, ou seja, o conteúdo.

Ainda, esta proposta parte do entendimento que a escola promove uma educação desigual, principalmente por não haver uma base que normatize o que todos têm direito a aprender, desta forma agiria na reprodução da desigualdade. Notadamente, essa argumentação a-crítica¹⁴¹ desconsidera que vivemos em uma sociedade de classes, que se reproduz de maneira desigual, em todos os seus espaços, inclusive o escolar. Portanto, não toca na raiz do problema. Por outro lado, a BNCC não aponta para um projeto contra-hegemônico que vise enfrentar as contradições do capitalismo, pelo contrário, compõe um conjunto de dispositivos e estratégias que aprofundam a desigualdade e a naturaliza.

Segundo Ravitch (2011a), as políticas educacionais estadunidenses estruturadas em padrões curriculares articulados com testes de larga escola, associados ainda a dispositivos de responsabilização (*accountability*), não vêm demonstrando resultados satisfatórios em relação à redução das desigualdades educacionais.

Segundo Freitas (2018), o *Common Core*, correlato estadunidense à BNCC, até o momento, vem encontrando dificuldade em provar sua eficácia. Em recente balanço sobre a implementação dos padrões de aprendizagem estadunidense, T. Loveless (2018, apud FREITAS, 2018) retrata um contexto pouco animador. Os dados mostram que houve melhora consistente em matemática, tanto na 4ª quanto na 8ª série, no entanto, evidenciam também “[...] a ineficácia dos padrões nacionais para alterar o desempenho em leitura” (p. 93).

Loveless (2016, apud FREITAS, 2018, p. 96), em pesquisa que acompanhou a implementação do *Common Core* estadunidense, comparando os estados que implementaram com aqueles não adotantes desta base, constatou que, no primeiro período (2009-2012), os

¹⁴¹ Na obra “Escola e Democracia”, Saviani (2009b) discute como as principais teorias educacionais tratam as relações entre escola e sociedade e o problema da marginalidade da educação. Este autor classifica essas teorias em Não-críticas e Críticas-reprodutivistas, para isso adota como critério de criticidade a percepção dos condicionantes objetivos por essas teorias. Ainda segundo este autor, as teorias não-críticas compreendem a educação com considerável margem de autonomia em face da sociedade, além de explicá-la a partir dela mesma. Concebem a sociedade como essencialmente harmonizada e seus problemas como fenômenos acidentais, distorções capazes de serem corrigidas. Entendem ser a educação um instrumento de equalização social, de superação da marginalização e contradições do capitalismo. A nosso juízo, a argumentação desenvolvida ao longo da BNCC se aproxima das teorias classificadas por Saviani como sendo não-críticas.

estados que adotaram o *Common Core* apresentaram pequena vantagem, “[...] no período seguinte (2013-2015) todas as comparações favoreceram os estados que não optaram pelo *Common Core* (entre 1,1 a 2,4 pontos no Naep [avaliação nacional])”. Ainda Loveless (2012, p. 14, apud FREITAS, 2018, p. 95), em outro estudo, afirma que não se deve esperar muito da base curricular estadunidense, pois “a evidência empírica sugere que *Common Core* terá pouco efeito sobre o desempenho dos estudantes americanos”.

Como podemos observar, a experiência estadunidense na implementação de instrumentos curriculares que padronizam conteúdos e aprendizagens, como se propõe a BNCC em nosso país, contradiz a promessa de redução das desigualdades educacionais a partir da determinação das chamadas aprendizagens essenciais, conforme preconizado na BNCC.

Já no que se refere aos fundamentos pedagógicos da proposta, como anunciado no próprio documento base, a BNCC tem o "**foco no desenvolvimento de competências**" (BRASIL, 2018a, p. 13, negrito não original), visto que a sociedade contemporânea “[...] requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender [...]” (BRASIL, 2018, p. 14), além do mais, as competências são o enfoque adotado nas avaliações internacionais organizadas pela OCDE, que coordena o PISA (BRASIL, 2018a, p. 13).

Deste modo, são apresentadas dez competências gerais para a educação básica, que “[...] se inter-relacionam e se desdobram no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores [...]” (BRASIL, 2018a, p. 8-9).

As competências gerais norteiam as competências específicas de cada área¹⁴², que por sua vez se desdobram em um conjunto de habilidades relacionadas no documento, as quais “[...] representam as aprendizagens essenciais a serem garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio” (BRASIL, 2018a, p. 33).

As competências são entendidas no documento como a capacidade de saber fazer, envolvendo tarefas tanto do cotidiano quanto do mundo do trabalho, conforme podemos observar:

¹⁴² As áreas são: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018a, p. 8).

Ramos (2006) se dedicou a analisar a noção de competência em propostas educacionais, especialmente a brasileira. Esta autora constatou que essa categoria é uma expressão no campo da teoria das alterações e demandas do modo de produção na atualidade. Pretensamente as competências expressariam melhor as demandas formativas do novo trabalhador. Em seu estudo, ainda identifica na ideia de competência o enfraquecimento de algumas dimensões da categoria qualificação, na medida em que alguns aspectos passam a ser mais valorizados em nome da eficiência produtiva, dentre os quais, os conteúdos reais do trabalho e os atributos pessoais dos sujeitos, como as potencialidades, os desejos e os valores.

Com isso, tem-se com a BNCC um aprofundamento da chamada pedagogia das competências no contexto brasileiro, que teve - como já abordamos - inserção mais sistematizada no Brasil a partir de meados da década de 1990. Esse aprofundamento se dá principalmente pelo fato de que agora essas competências quase que assumem um caráter prescritivo. Pois, apesar de negar que a base seja um currículo mínimo, afirma-se no corpo do texto que a BNCC oferecerá “[...] aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los” (BRASIL, 2018a, p. 12). Nesse caso, a materialização dessas aprendizagens, segundo o MEC, dependerá da intervenção dos professores, “[...] passando, assim, do plano normativo propositivo [a BNCC] para o plano da ação [aula/trabalho pedagógico] [...]” (BRASIL, 2018a, p. 20, inclusão nossa entre colchetes).

Notadamente, essa política de padronização curricular visa uma maior incidência e controle do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, redução da autonomia dos professores. Ao mesmo tempo, a BNCC é um instrumento de indução do ensino voltado às competências, o que é reconhecido no documento base.

Ao adotar esse enfoque, **a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências.**

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, **sobretudo, do que devem “saber fazer”** (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o

fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018a, p. 13, negrito não original).

Como reiterado aqui, a base secundariza completamente o conhecimento científico a favor do desenvolvimento das competências. Estabelece que “[...] **os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências [...]**” (BRASIL, 2018a, p. 11, negrito não original). Portanto, o desenvolvimento de competências, do saber fazer, se configura como uma meta a ser alcançada pelos alunos e testada pelo Estado, bem como fortalece determinada função social da escola expressa na BNCC.

Ramos (2006) também destaca que a noção de competência secundariza os conhecimentos de base científica e está mais articulada com o conhecimento tácito, pois a competência é indissociável da ação.

A ideia que se difunde quanto à apropriação da noção de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego. No plano pedagógico testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Em síntese, em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações (RAMOS, 2006, p. 221).

Esvazia-se, assim, o ensino escolar dos conhecimentos mais avançados no campo da ciência, da filosofia, da cultura e da arte. Desta forma, opera-se a negação dos elementos necessários para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores¹⁴³ em seus máximos alcances já consolidados pelo gênero humano; elementos essenciais também para compreender e explicar, de modo cada vez mais rico de determinações, a realidade concreta.

Segundo a Anped (2018), o enfoque nas competências em relação ao saber fazer adotado na BNCC atinge de maneira negativa a maioria da população brasileira, por retirar desta a possibilidade de acessar os conhecimentos mais desenvolvidos (científicos, culturais e artísticos), além de destituir a escola como espaço de democratização do conhecimento. Em

¹⁴³ Segundo Martins (2013), o processo de humanização se desenvolve sob um legado filogenético da espécie, nomeadamente, as funções psíquicas elementares. No transcurso do desenvolvimento histórico instituem-se outras propriedades psicofísica, resultado da atividade social humana (sob determinadas condições). Essas propriedades são conceituadas na psicologia histórico-cultural como funções psíquicas superiores.

contrapartida, com a base, busca-se imprimir uma educação escolar ainda mais subordinada aos interesses do mercado.

Se o produto da empresa escolar são estas aprendizagens, ela tem que ser medida e avaliada principalmente pelos seus resultados. Não há uma preocupação com a formação integral do estudante, com um desenvolvimento omnilateral dessas novas gerações. Pelo contrário: se trata de um desenvolvimento estreitamente ligado à inserção produtiva das novas gerações (ANPED, 2018, p. 3).

Segundo Duarte (2016), há uma tendência de esvaziamento de conhecimentos científicos na educação escolar. As reformas educacionais, via de regra, são realizadas para atender às exigências da atual divisão social do trabalho e favorecer a adaptação dos sujeitos às contradições decorrentes do capitalismo.

Com o aguçamento das contradições do capitalismo e o conseqüente acirramento da luta de classes, a burguesia intensifica o uso de todos os recursos possíveis para não permitir o avanço da luta pela socialização dos meios de produção. Nesse contexto, a educação escolar dos filhos da classe trabalhadora é constantemente reestruturada em todos os seus níveis, desde a educação infantil até o ensino superior, num complexo jogo político e ideológico cujo objetivo, por parte da classe dominante e dos intelectuais a seu serviço, é o de assegurar que os conteúdos ensinados e aprendidos na escola pública se limitem ao que é demandado pela reprodução da divisão social do trabalho e da concepção burguesa de sociedade, de conhecimento, de vida humana e de individualidade; em poucas palavras, que a educação escolar se limite à adaptação (DUARTE, 2016, p. 45-46).

Assim como na reforma do ensino médio, setores empresariais se mobilizaram para a criação e aprovação desta base. Nessa empreitada, destaca-se o Movimento Todos pela Base¹⁴⁴, organização composta por pesquisadores, políticos, empresários, gestores, etc., e apoiada por bancos, por fundações empresariais (dentre elas a Todos Pela Educação), pela Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e pela Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação). Segundo consta em seu site, esse movimento atua formalmente desde 2013, promovendo ações que concorressem na construção da base. Com a sua aprovação, o movimento se coloca à disposição para contribuir na sua implementação.

Adrião e Peroni (2018) chamam a atenção para relação estabelecida entre Estado e o setor empresarial nesse processo, mais especificamente os reformadores empresariais da

¹⁴⁴ Mais informações sobre esse movimento podem ser acessadas em: <<http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em 19 de junho de 2018.

educação, e evidenciam também o poder de ingerência conquistado por esse movimento na política curricular.

Importante frisar que essa política nacional de reforma curricular resultou de uma ação coordenada pelo setor empresarial, ainda que associado diretamente a agentes governamentais. **Esta é a primeira e mais ampla dimensão da privatização, um “movimento” de base empresarial e “por fora” do Estado é investido de prerrogativas de governo.** Mesmo que o texto tenha sido objeto de “consultas” pulverizadas *e on line*, a participação organizada de educadores e universidades foi insuficientemente considerada (ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 56, negrito não original).

Deste modo, os reformadores empresariais, como já destacado, promovem ofensiva privatista sobre a educação pública, que incide sobre três dimensões que estão inter-relacionadas, a oferta educativa, a gestão e o currículo (ADRIÃO, 2016).

No caso da BNCC, os esforços se concentram na definição do conteúdo da educação, seja para tentar definir o que será ou não abordado na escola, seja para padronizar a produção de material didático, ou ainda subsidiar as plataformas digitais de aprendizagem¹⁴⁵, desenvolvidas, dentre outras, para atender a demanda aberta pela formação não presencial ou ainda a educação domiciliar - *homeschool*.

Nesse processo, setores conservadores conseguiram retirar do texto importantes conteúdos, como o debate sobre orientação sexual e gênero, enquanto mantiveram o ensino religioso como obrigatório. O Ministro da Educação à época, Mendonça Filho, inclusive fez questão de destacar na propaganda oficial que a BNCC é “inovadora, democrática, plural e **está sendo entregue aos brasileiros sem ideologia de gênero**”¹⁴⁶.

Para o processo de implementação da BNCC, dentre outras medidas, o MEC pretende reformular as diretrizes de formação dos professores, alinhando-as à BNCC. A lei n. 13.415/2017 também indica a necessidade de alteração das normativas das licenciaturas, o que nos sugere que esta deve ser a prioridade do próximo período¹⁴⁷.

¹⁴⁵ As plataformas de aprendizagens consistem em sites que oferecem atividades, lições, aulas, etc., e são uma tendência na atualidade, inclusive já chamam a atenção de grupos de investidores e fundações, que se articulam na criação e manutenção de portais com essa finalidade. Um exemplo desse movimento foi noticiado na reportagem disponível no link a seguir: <http://info.geekie.com.br/geekie-anuncia-parceria-estrategica-com-o-sas/>. Acesso em 20 de maio de 2018.

¹⁴⁶ A referida propaganda pode ser assistida no seguinte endereço: < https://www.youtube.com/watch?v=CouiSat5o_8>. Acesso em 19 de junho de 2018.

¹⁴⁷ Confirmando essa expectativa, o governo Temer, em seu último mês de governo (dezembro de 2018), anuncia a primeira versão da BNCC da formação de professores.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, **essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC.** Compete ainda à União, como anteriormente anunciado, promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018a, p. 21, negrito não original).

A base, portanto, se apresenta como elemento mediador tanto da formação das crianças e jovens quanto dos professores. Ademais, as avaliações externas terão como referência a BNCC. Não por acaso, as habilidades descritas no documento são identificadas por códigos alfanuméricos.

O MEC inclusive ressalta a importância da base como ação que promoverá uma maior integração das políticas públicas da Educação básica.

[...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o **alinhamento** de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, **referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais** e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018a, p. 8, negrito não original).

É possível identificar uma escalada de padronização em pelo menos três dimensões, que tem como matriz a BNCC, quais sejam, (i) material didático/formação na educação básica; (ii) avaliações; e (iii) formação de professores.

Macedo (2018, p. 38), ao abordar essa questão, afirma que a BNCC “funciona, assim, como standard para avaliação e torna-se uma versão atualizada da velha racionalidade sistêmica que sustenta a elaboração curricular técnica, especialmente bem desenvolvida nos EUA”.

Os fundamentos desta proposta e as intenções políticas-pedagógicas subjacentes confirmam a tese de Saviani (2011) de um revigoramento e fortalecimento do tecnicismo, ou melhor, de um neotecnicismo.

Não por acaso, a justificativa dessa abordagem está ligada, segundo o MEC (BRASIL, 2018a), às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais, em um contexto dinâmico,

cheio de incertezas, e consistem em desafios para o ensino médio, em particular para as suas propostas curriculares, nesse caso a BNCC.

Tais incertezas do mundo do trabalho são, na verdade, uma forma afável de se referir ao problema do crescente desemprego, da precarização dos postos de trabalho, do aumento do trabalho intermitente e temporário, bem como da terceirização, que resultam, dentre outras, na mobilidade e instabilidade do trabalhador no mercado formal de trabalho. Notadamente, este problema é naturalizado na BNCC e visto como inevitável, por conseguinte se propõe uma educação de caráter adaptativo.

Nessa perspectiva, diante da ausência de políticas econômicas e sociais de proteção e ampliação dos postos de trabalho e em tempo de políticas de ajustes fundomonetaristas, a educação é apresentada pelo capital como contramedida às ameaças de desemprego. Entretanto, “[...] tem-se comprovado que os esforços em capacitação não se traduzem, necessariamente, em mais empregos, de modo que a defesa desse tema [com essa finalidade] acaba convertendo-se em retórica neoconservadora” (RAMOS, 2006, p. 75, inclusão nossa entre colchetes).

No fundo, a tese de mais educação para se ter mais emprego está associada ao ideário que visa camuflar as contradições do capitalismo, além de negar a realidade concreta, marcada por assustadoras taxas de desemprego a nível mundial, e taxas igualmente dramáticas a nível nacional (OIT, 2017), uma expressão da tendência de destruição das forças produtivas, nesse caso a força de trabalho (MONTORO, 2014).

Conforme cenário já apontado por Ramos (2006) na década passada, os mercados de trabalho reduziram o número de trabalhadores centrais e passaram empregar cada vez mais força de trabalho terceirizada, temporária, subcontratada ou afins, quer dizer, trabalhadores que podem ser mais facilmente demitidos com custos mais baixos, ou em alguns casos sem custo, em situações de crise ou mudanças no mercado.

A reforma trabalhista aprovada pela coalização que dirige o país agravou esses problemas, na medida em que retirou direitos e fragilizou as relações de trabalho. Apresentada como modernização das relações de trabalho, esta reforma, no seu primeiro ano em vigor, resultou no aumento da informalidade (em 2018, quatro em cada dez brasileiros atuavam na informalidade), no crescimento da subutilização da força de trabalho e daqueles que

desistiram de procurar emprego, em contrapartida, reduziu as possibilidades de punição às empresas que sonegam ou deixam de garantir direitos aos trabalhadores¹⁴⁸.

São justamente essas tendências que alimentam e justificam as políticas educacionais que emergiram nas últimas décadas, ao mesmo tempo, o mercado passou a intervir de maneira mais consistente e organizada para que a educação escolar melhor atenda às suas novas necessidades.

De modo geral, segundo Gentili (2005), a escola é vista tanto pelos grupos dominantes quanto pelas massas (evidentemente com perspectivas teleológicas diferentes), como entidade com potencial integrador, em diferentes âmbitos (econômico, social, cultural, etc.).

Durante a Era de Ouro¹⁴⁹ do capitalismo, período que contou com forte intervenção reguladora do Estado na economia, dois elementos foram fundamentais para que à escola fosse atribuída essa função e expectativa, primeiro o mercado de trabalho em expansão, segundo a confiança na possibilidade de se atingir o pleno emprego.

Com a reestruturação produtiva e ascendência do ideário neoliberal, essa função integradora da escola, que estava mais ou menos articulada com uma lógica de integração associada a demandas de caráter coletivo (economia nacional, riqueza social, etc.), passou a se estruturar a partir de “[...] uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir melhor posição no mercado de trabalho” (GENTILI, 2005, p. 81).

Do ponto de vista do emprego/desemprego, um problema que é estrutural, ou seja, o modo como produzimos e demandamos força de trabalho para essa produção, passa a ser tratado como individual. Para tanto, investe-se num discurso que alimenta a ideia de

¹⁴⁸ Os dados podem ser consultados nos seguintes links: < <https://economia.uol.com.br/reportagens-especiais/apos-um-ano-reforma-trabalhista-nao-criou-empregos-prometidos-e-informalidade-cresceu/index.htm>>; < https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/11/informalidade-bate-recorde-no-pais-e-ja-atinge-43-dos-trabalhadores.shtml?utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=newsfolha>. Acesso em 12 de outubro de 2018.

¹⁴⁹ A Era de Ouro do Capitalismo compreende o período pós segunda guerra mundial (1945-1970), onde os países com economias desenvolvidas tiveram crescimento econômico generalizado, ainda que com importantes diferenças. A política econômica hegemônica desse período foi de base Keynesiana, com forte intervenção reguladora do Estado na economia. Segundo Montoro (2014) isso só possível em razão de alguns fatores, entre os quais, (1) Estabilidade social e política alcançada através de concessões feitas pela burguesia e colaboração dos movimentos operários; (2) estabilidade monetária internacional; (3) condições excepcionais do pós-guerra (entre outras, enormes possibilidades de negócios na reconstrução e uma taxa muito alta de mais-valia); e (4) meios artificiais de crescimento (superexpansão de crédito e economia de armamentos). Ainda, segundo Gentili (2005), esse período também se notabilizou pela “[...] possibilidade de expandir e universalizar os direitos econômicos e sociais que acompanhavam a construção do *Welfare State* nos países capitalistas industrializados, processo que, nas nações periféricas, traduziu-se com uma peculiaridade própria na construção do Estado em torno da questão social [...]” (GENTILI, 2005, p. 79-80).

constantes mudanças no mundo que exigem uma outra formação ao trabalhador, agora permanente, para se adequar às novas tecnologias e relações sociais, particularmente, as relações trabalhistas. Com frequência, se veicula a ideia de que a falta de emprego se justifica pela ausência de mão de obra qualificada¹⁵⁰, mesmo numa economia como a brasileira, em pleno processo de desindustrialização e caracterizada por majoritariamente produzir *commodities* e prestar serviços, ou seja, uma economia caracterizada por demandar, predominantemente, formação para o trabalho simples.

Sobre as mudanças observadas na relação educação trabalho, decorrentes da reestruturação produtiva, Santos (2010) também destaca a hipertrofia do individualismo no conjunto das propostas hegemônicas.

A escolaridade e a formação já não mais garantem a certeza do emprego. Na verdade, elas se transformaram numa aposta incerta em que as perspectivas de emprego ou auto-emprego dependem, exclusivamente, de atributos individuais, deslocando a importância de se ter um projeto de sociedade, e, conseqüentemente, de educação, mediada pelos interesses da classe trabalhadora para os projetos individuais (SANTOS, 2010, p. 168).

Esse ideário, em última instância, transfere ao indivíduo o ônus do “seu insucesso”, a culpa pelo “seu fracasso”, ao mesmo tempo, preserva e solapa as contradições do modo de produção capitalista. Ao jovem é apresentada como única perspectiva possível a continuidade do capitalismo, restando-lhe a adaptação. Com efeito, estimula-se a construção dos projetos de vida dos estudantes nos limites desta sociedade e não se cogita uma formação que favoreça o envolvimento coletivo na construção de um outro modo de produzir socialmente a vida, ou seja, privilegia-se e aprofunda-se o individualismo, conforme podemos constatar no trecho abaixo extraído da BNCC.

[...] Significa, nesse sentido, assegurar--lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BRASIL, 2018a, p. 463).

Na BNCC, o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do **projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas** (BRASIL, 2018a, p. 472, negrito não original).

¹⁵⁰ No link a seguir, é possível acessar um exemplo de reportagem que, em síntese, alinha-se com esse ideário. Disponível em: <https://epoca.globo.com/economia/noticia/2017/12/falta-de-qualificacao-do-trabalhador-dificulta-reacao-do-emprego-no-pais.html>>. Acesso em 01 de setembro de 2018.

Como visto, as categorias político-econômicos que fundamentam a BNCC estão associadas a esse ideário e à lógica privada, que atende aos interesses imediatos do mercado para uma formação orientada para a empregabilidade. Isso quer dizer que “[...] cada indivíduo terá de agora em diante, então, de adquirir um banco ou pacote de competências desejadas pelos homens de negócio no mercado empresarial, permanentemente renováveis, cuja certificação lhe promete empregabilidade” (FRIGOTTO, 2006, p. 16).

Em suma, as políticas educacionais defendidas pelo capital num contexto de produção flexível promoveram o deslocamento da ênfase da função integradora da escola como âmbito de formação para o emprego para “[...] uma nem sempre declarada ênfase no papel que a mesma deve desempenhar na **formação para o desemprego**” (GENTILI, 2005, p. 78, negrito não original), mudança que tem no conceito “empregabilidade” sua expressão teórica, conforme aponta Gentili (2005).

Morta definitivamente a promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho. A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: **a promessa de empregabilidade** (GENTILI, 2005, p. 81, negrito não original).

A desintegração da promessa integradora implicou a construção de uma nova esperança, só que desta vez muito mais arriscada para os indivíduos e com um custo social cuja evidência não expressava outra coisa senão a natureza estruturalmente excludente dos novos tempos: *a empregabilidade*. Mais do que pensar a integração dos trabalhadores ao mercado de trabalho, o desenho das políticas educacionais deveria orientar-se para garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis que habilitem os indivíduos a lutar nos exigentes mercados laborais pelos poucos empregos disponíveis (GENTILI, 2005, p. 89).

Em síntese, a análise da BNCC do ensino médio evidenciou que este documento integra o conjunto de medidas regressivas, de caráter autoritário e antidemocrático, implementadas desde o golpe parlamentar-jurídico-midiático, as quais atendem aos interesses do capital imperialista, concorrendo para a retirada de direitos, em particular na educação. No caso do ensino médio, ela deve ser vista como complementar à reforma promovida pela lei n. 13.415/2017 e pelas orientações instituídas pelas novas DCNEM (BRASIL, 2018b), por dar prosseguimento na reorientação político-pedagógica implementada pelo “novo MEC”. A base consiste em um instrumento de definição do conteúdo escolar, de controle do trabalho pedagógico e concorre para a padronização do currículo, nesse caso focando no

desenvolvimento de competências para a empregabilidade, em outras palavras, formação para o desemprego. Tem fundamentação acrítica, a-histórica e naturaliza as contradições do modo de produção capitalista. Sua materialização contou com apoio e atende às reivindicações dos reformadores empresariais, não por a caso favorece a produção de materiais didáticos (especialmente os sistemas de ensino), a criação de plataformas digitais e uma maior articulação com os exames de larga escala.

Dando prosseguimento a essa discussão, no próximo tópico, será analisado como esses elementos se expressam nos componentes curriculares, ou seja, qual a função, a fundamentação e as orientações dos componentes curriculares, bem como seu espaço nesse projeto educativo e o conteúdo proposto, para isso recorreremos ao caso da educação física.

5.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) DO ENSINO MÉDIO: A SUPRESSÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES, O ESVAZIAMENTO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E O REBAIXAMENTO DA FORMAÇÃO

Considerando que a BNCC passa a ser o principal¹⁵¹ instrumento de orientação/definição do conteúdo da educação básica, como tratado no tópico anterior, entendemos que é a partir deste documento que identificaremos, com maior riqueza, a nova função atribuída aos componentes curriculares nesse nível de ensino, após as alterações promovidas pela lei n. 13.415/2017 e pelas DCNEM de 2018. Para isso, conforme apontado no objetivo deste estudo, iremos nesse tópico examinar o caso da educação física, visando explicitar como esta reforma e suas contradições se expressam na proposta para esse componente curricular, em outros termos, a partir da análise da nova proposta para a educação física no ensino médio, almejamos identificar a concepção de educação física, a proposição de organização desse conhecimento, e apontar as contradições e (possíveis) consequências para formação dos jovens brasileiros.

A lei n. 13.415/2017 manteve a organização do currículo do ensino médio por áreas de conhecimento. Entretanto, a nova estrutura deste nível de ensino, conforme demonstrado na BNCC (figura 1), não faz referência direta aos componentes curriculares. Essa é uma

¹⁵¹ Reconhecemos que há outros instrumentos que incidem sobre esse processo. Na impossibilidade de tratar todos e considerando que a BNCC provavelmente irá influenciar vários deles (como os materiais didáticos, as avaliações externas, etc.), elegemos esse que é o principal para compor os materiais analisados nessa pesquisa.

mudança considerável. A maioria dos componentes curriculares que integrava o modelo anterior do ensino médio perdeu o status de obrigatórios, sendo mantido apenas a obrigatoriedade dos seus estudos e práticas previstos na BNCC.

Nessa esteira, a estrutura geral da BNCC para as três etapas da educação básica, apresentada em forma de organograma (figura 1), não prevê na seção do ensino médio os componentes curriculares, exceto língua portuguesa e matemática.

Figura 1 - Estrutura Geral da BNCC



Fonte: Brasil (2018, p. 24).

O MEC afirma que a organização por áreas “não exclui **necessariamente** as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios”, seria uma estratégia para fortalecer as relações entre os componentes curriculares da área, visando uma maior contextualização do ensino (BRASIL, 2018, p. 32, negrito não original).

Não obstante, na assertiva acima, ao registrar que essa organização não exclui necessariamente as disciplinas, mostra também que tão pouco elas são fundamentais ou estarão garantidas nas novas formas de organizar o ensino médio, já que as redes de ensino terão maior liberdade para estruturar os currículos deste nível de escolarização. Essa

constatação apenas confirma as intenções do MEC, anunciadas em audiência pública pela então secretária executiva deste ministério, Maria Helena Guimarães de Castro, de que “[...] as áreas serão [seriam] entendidas como áreas, não como disciplinas” (PALHARES; KRUSE, 2017, s/p, inclusão nossa entre colchetes).

Na BNCC ainda é ressaltado que:

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de **ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes** que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional (BRASIL, 2018a, p. 468, negrito não original).

Com essa nova orientação, que admite a descontinuidade do oferecimento de diferentes componentes curriculares, torna-se mais difícil a integração dos níveis da educação básica, ao mesmo tempo, favorece a um maior distanciamento entre ensino fundamental e ensino médio, uma ruptura que tende a prejudicar a consecução de finalidades do ensino médio expressas na LDB¹⁵², já que a possível extinção dos componentes curriculares pode comprometer o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental.

Como a BNCC passa ser referência para a reformulação dos currículos dos sistemas e redes escolares, assim como das propostas pedagógicas das suas respectivas unidades escolares, constitui-se em um instrumento integrante da política nacional da educação básica e, por sua vez, contribui para o alinhamento de outras políticas, dentre elas a de formação de professores. Deste modo, na sequência, “a primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC [...]”. Essa necessidade urgente se justifica em função de ser “[...] uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC” (BRASIL, 2018a, p. 21).

Nesse sentido, dentre as alterações possíveis na formação de professores, encontra-se a tendência de formações mais gerais, onde a terminalidade não coincida com as tradicionais disciplinas. Inclusive, a formação de professores tendo como referência as áreas de conhecimento não seria propriamente uma novidade, uma vez que já há universidades que

¹⁵² O artigo 35 da LDB lista as finalidades do ensino médio, dentre elas estão (no inciso I) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos, e (no inciso IV) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos; ambas inter-relacionadas. Entendemos que com a nova organização do ensino médio, atingir essas finalidades se tornará mais difícil.

oferecem licenciaturas com esse formato, como é o caso da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)¹⁵³.

A estrutura curricular preconizada na BNCC tem a flexibilidade como princípio fundamental para a sua organização (BRASIL, 2018a, p. 468). Os únicos componentes curriculares que mantiveram o status de obrigatórios, tanto na lei n. 13.425/2017, quanto na própria BNCC, foram língua portuguesa e matemática. Isso traz implicações gravíssimas, pois se um componente curricular não é obrigatório, não se tem mais a exigência de um professor especialista para este componente. Considerando que em relação aos demais componentes curriculares se prevê apenas o estudo e práticas, determinados pela BNCC, e que o currículo poderá ser organizado de diferentes maneiras, os respectivos conhecimentos dos componentes curriculares não obrigatórios poderão ser abordados pela área de conhecimento, caso o currículo seja assim organizado, ou dentro de outro componente curricular. Assim sendo, o professor de geografia poderá ministrar sociologia ou filosofia ou ainda história, o professor de língua portuguesa poderá ministrar arte ou educação física. Esses são alguns exemplos possíveis dentro dos diversos arranjos curriculares que o ensino médio poderá ser organizado.

As novas DCNEM ratificam esse entendimento quando no seu art. 11, § 2º, orientam que “o currículo por área de conhecimento deve ser organizado e planejado dentro das áreas de forma interdisciplinar e transdisciplinar”. No seu § 4º é destaque que “devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:” I- língua portuguesa; II- matemática; III- conhecimentos do mundo físico e natural; IV- arte; V- educação física; VI- história do Brasil e do mundo; VII- história e cultura afro-brasileira e indígena; VIII- sociologia e filosofia; e IX- língua inglesa. Complementarmente, afirma-se em seu § 5º que esses estudos e práticas poderão ser “[...] desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompa com o trabalho isolado apenas em disciplinas” (BRASIL, 2018b, p. 6).

Na BNCC (2018a, p. 467-468), essas mudanças no currículo são justificadas para atender as novas demandas de formação da juventude no ensino médio. Por conseguinte, repensar a organização curricular até então vigente nessa etapa da educação básica seria um

¹⁵³ Dentre os cursos ofertados pela UFSB, podemos citar: Licenciatura Interdisciplinar em Ciências da Natureza e suas tecnologias; Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais e suas tecnologias; Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos e suas tecnologias; Licenciatura Interdisciplinar em Matemática e Computação e suas tecnologias. Mais informações disponíveis no seguinte endereço: <<http://www.ufsb.edu.br/ihac/ihac-cja>>. Acesso em 21 de junho de 2018.

imperativo, visto que esta apresentava “[...] excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas”.

Nessa perspectiva, há um esforço em sugerir outras formas de organização curricular, defendendo a necessidade de se romper com a centralidade das disciplinas escolares. A defesa para essas mudanças está alicerçada na convicção de que os problemas relativos à fragmentação do conhecimento poderiam ser resolvidos com uma outra organização curricular.

Para que a **organização curricular** a ser adotada – áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc. – responda aos diferentes contextos e condições dos sistemas, das redes e das escolas de todo o País, é fundamental que a flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório. Independentemente da opção feita, é preciso destacar a necessidade de romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores [...] (BRASIL, 2018a, p. 479).

A despeito das intenções anunciadas na BNCC e da necessidade real de superarmos a fragmentação do conhecimento, segundo Frigotto (2008), não é através de recursos didáticos que alcançaremos a desejada integração, tanto na pesquisa quanto no ensino, pois, este é um problema que se explicita no plano material, histórico-cultural e epistemológico. Uma das condicionantes para superar a fragmentação na pesquisa e no ensino é o fim da sociedade de classe, o que não está na perspectiva apontada pela BNCC.

Ainda em relação à organização do ensino médio, o organograma da educação básica (figura 1) explicita graficamente que no ensino médio o desenvolvimento de competências e habilidades passa a ser finalidade do ensino escolar. Nesse caso, difere-se de propostas anteriores, também orientadas para o desenvolvimento de competências e habilidades, o fato de subordinar completamente os componentes curriculares e, conseqüentemente, seus conhecimentos a essa finalidade. Portanto, esses componentes curriculares passam a ser dispensáveis, quer dizer, os conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e culturais que integram esses componentes curriculares passam a ser prescindíveis.

Como já mencionado, a secretária executiva do MEC à época, Maria Helena Guimarães de Castro, na referida audiência pública, afirmou que as competências se expressam em um conjunto de habilidades, que por sua vez se relacionam a conteúdos gerais, podendo ser livremente trabalhados, independente do componente curricular. Em suas

palavras, “elas podem ser trabalhadas [as habilidades], por exemplo, em História, Filosofia, Sociologia ou Geografia” (PALHARES; KRUSE, 2017, s/p, inclusão nossa entre colchetes).

Ao analisar o conjunto das proposições que visam reformar a educação básica, em particular o ensino médio, é possível perceber uma valorização de estratégias e bandeiras, dentre elas as competências e habilidades, reclamadas pelo mercado de trabalho e pelos capitalistas, por outro lado, a elevação do padrão cultural e a apropriação dos conhecimentos mais elaborados parecem não ser prioridade nesse projeto político-pedagógico, inclusive o acúmulo de conhecimento pelo estudante é tratado de maneira negativa.

No que se refere à composição das áreas de conhecimento do novo ensino médio, em essência, a lei n. 13.415/2017 manteve na BNCC as mesmas áreas de conhecimento que organizavam os componentes curriculares deste nível de ensino, promovendo apenas pequenas alterações em suas nomenclaturas. A área de linguagens e suas tecnologias, foco de nossa análise por compreender os conhecimentos do componente curricular educação física, nas novas DCNEM ganhou a seguinte ementa:

I - linguagens e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2018b, p. 6).

Para apresentação de nossa crítica à presença da educação física na BNCC do ensino médio, abordada justamente na seção que trata da área de Linguagens e suas tecnologias, centramos esforços em torno das seguintes problemáticas: a) como é tratada a questão do objeto de ensino da educação física?; b) a não obrigatoriedade da existência do professor de educação física neste nível de ensino; c) a relação das competências e habilidades esperadas e o conteúdo próprio da área; e d) o papel da educação física no projeto pedagógico hegemônico para a atualidade da formação da juventude.

a) *A questão do objeto de ensino da educação física* - O caso da constituição da área “Linguagens e suas tecnologias”¹⁵⁴, que agrega os conhecimentos dos componentes

¹⁵⁴ Destacamos que foge dos objetivos desta tese aprofundar a discussão sobre a composição das áreas de conhecimento do ensino médio, assim como apresentar uma nova proposta de organização. Entretanto,

curriculares língua portuguesa¹⁵⁵, língua inglesa, educação física e arte, demonstra uma inconsistente e insustentável integração, já presentes no modelo anterior, que com essa normativa – a BNCC – tem suas contradições aprofundadas. Essa integração tem como pressuposto a unidade dos objetos de ensino desses componentes curriculares, tendo a linguagem como categoria central. Contudo, a partir da análise do objeto da educação física (como apresentaremos a seguir), podemos identificar que essa constituição tem fundamentação filosófica idealista, preterindo o desenvolvimento concreto e histórico do objeto deste componente curricular.

Nesse sentido, em relação à definição do objeto de ensino da educação física¹⁵⁶ que passaria a compor a área de “Linguagens e suas tecnologias”, observa-se o uso indiscriminado de conceitos como corporeidade e cultura corporal, sem a devida fundamentação ou referência. Todavia, a BNCC adota a concepção de linguagem corporal enquanto objeto, o que dá a entender que os referidos conceitos estariam compreendidos no quadro conceitual de linguagem corporal, por outro lado, a opção por esse objeto se relacionada com a tentativa de integrar os conhecimentos vinculados ao componente curricular educação física aos demais da área de Linguagem e suas tecnologias.

Abaixo, apresentamos excertos extraídos da BNCC do ensino médio onde se faz referência ao objeto de ensino da educação física:

No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as **linguagens – artísticas, corporais e verbais** (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa) (BRASIL, 2018a, 482).

Cada conjunto de práticas corporais (jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas, esportes e atividades corporais de aventura) apresenta especificidades de produção da linguagem corporal e de valores e sentidos atribuídos às suas práticas. Essa diversidade de modos de vivenciar e significar as práticas corporais é objeto de aprendizagem da área (BRASIL, 2018a, p. 495).

entendemos que chamar a atenção para esse problema é imprescindível. Nos limites desse trabalho, iremos nos concentrar no exemplo da educação física, visando explicitar esta contradição.

¹⁵⁵ Além de receber atenção no tópico que trata de todos os componentes curriculares da área “Linguagens e suas tecnologias”, a língua portuguesa tem um tópico exclusivo. A importância dada a esse componente curricular nessa proposta pode ser observada quando comparamos o espaço destinado a ele. Enquanto a discussão da área de “Linguagens e suas tecnologias” ocupa 17 páginas (orientações voltadas à própria língua portuguesa, à língua inglesa, à educação física e à arte), o tópico específico da língua portuguesa ocupa 28 páginas.

¹⁵⁶ Notadamente, o objeto de ensino da educação física recebe pouca atenção nessa proposta. Como buscaremos demonstrar a seguir, ocupa posição marginal. Ao fazer o mesmo exercício descrito na nota anterior, observamos que a discussão destinada à educação física se desenvolve em quatro parágrafos, compreendendo aproximadamente uma página.

Ao refletir sobre o objeto de ensino da educação física, Escobar (2012), contrariando o que posteriormente iria ser assumido na BNCC, afirmava: “O estudo da educação física visa apreender a expressão corporal como linguagem. Não!!! Isso é um erro, um erro” (p. 129). Pois, durante o jogo, por exemplo, o sujeito está envolvido pelo próprio jogo, “[...] preocupando-o pela própria subjetividade da atividade e de seu objetivo implícito” (p. 130). Segundo a autora, a equivocada conclusão de que o objeto de ensino da educação física seria a linguagem corporal decorre da influência do idealismo kantiano, traduzido nas obras de Habermas adotadas no Coletivo de Autores, e do pensamento alemão sobre as atividades corporais. Além disso, na década de 1990, “[...] havia um incentivo tremendo para que os intelectuais se ligassem à ótica fenomenológica dos fenômenos pedagógicos, especialmente na educação e na educação física” (p.129)¹⁵⁷.

O idealismo de base kantiana, em síntese, opera com o entendimento que os objetos/fenômenos da realidade são incapazes de se mostrarem aos homens tais como são. Não aparecem como coisa-em-si, mas como representações subjetivas construídas pelas faculdades humanas da cognição.

Segundo Gianfaldoni e Micheletto, “em Kant, o objeto é necessariamente submetido ao sujeito, pois ‘[...] o fenômeno é aquilo que de modo algum pode encontrar-se no objeto em si mesmo, mas sempre na sua relação com o inseparável da representação do primeiro’” (KANT, 1983, p. 70 apud GIANDALDONI; MICHELETTO, 2007, p. 350).

Barata-Moura (1986), ao analisar as obras de Kant, constata o movimento de redução do material à consciência. Com efeito, a coisa é apenas o que pensamos sobre ela, assim, passa a ter existência se formos capazes de pensá-la. Nesse sentido, criamos coisas através da consciência e a existência é fruto da representação, de uma posição subjetiva. Por conseguinte, o material necessita de um impulso para existir, ou seja, o pensar.

Deste modo, a realidade concreta não tem existência independente do ser que pensa, conseqüentemente, o conhecimento não é resultado da atividade (humana) prática, externa, mas somente da atividade teórica interna. Logo o conhecimento é fruto das representações exprimíveis pela linguagem em um contexto intersubjetivo de significação (MORSCHBACHER, 2015).

¹⁵⁷ Michele Escobar (2012) é uma das autoras da obra Coletivo de Autores (1992). Essa citação foi extraída de uma entrevista anexa na 2ª edição revisada deste livro, onde os autores fazem um balanço da obra, após 10 anos. Nessa entrevista, Escobar identifica as principais contribuições da obra, mas também aponta as contradições, as suas críticas e os equívocos, dentre eles o entendimento de que a linguagem corporal seria o objeto de estudo da educação física.

No quadro da ideia de cultura corporal como expressão corporal e/ou linguagem, o sujeito é condição de possibilidade para a produção e reprodução da cultura corporal, mas um sujeito abstrato, porque abstraído das condições materiais de existência. As determinações do processo de produção e de reprodução da cultura corporal situam-se exclusivamente em um quadro subjetivo/intersubjetivo de experiências e de comunicação.

Além disso, como a objetividade do objeto não têm existência independente com relação ao sujeito que o apropria, a apropriação se dá de forma unilateralmente pois reduz o objeto ao sujeito, preterindo as relações objetivas que forjou o próprio objeto do conhecimento. Dessa forma, a objetividade do objeto do conhecimento perde centralidade na reprodução do ser (cuja linguagem assume essa centralidade). Tal perspectiva entra em contradição com a concepção dialética de reprodução histórico-cultural do gênero humano.

A concepção dialética de reprodução do gênero humano entende que, na tarefa de produzir cotidianamente sua existência, o homem transforma a natureza e, ao mesmo tempo, se transforma. Nessa esteira, o conhecimento da realidade objetiva, gerado na produção da existência humana, e a apropriação do legado das gerações anteriores são essenciais para o contínuo desenvolvimento do gênero humano.

Segundo Duarte (2016, p. 52), “a atividade humana como produto é imprescindível à atividade humana como processo”, pois, esse produto nada mais é do que atividade humana objetivada, e a sua subjetivação é condição para a reprodução do gênero humano. Em outros termos, consiste no processo de apropriação da cultura produzida histórica e socialmente, que por sua vez reúne os elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, desenvolvendo no ser uma segunda natureza, a natureza humana (SAVIANI, 2008).

A relação dialética entre o processo de objetivação, que resulta em produtos sociais, e o processo de apropriação, que se refere à atividade inversa, ou seja, à transferência ao sujeito daquilo que está contido no objeto, expressa, segundo Duarte (2016, p. 9), “[...] a dinâmica do processo pelo qual o ser humano se autoconstrói ao longo da história”.

Na discussão sobre a educação física, presente na BNCC do ensino médio, a categoria apropriação não aparece. Por outro lado, a tarefa deste componente curricular consiste em possibilitar “[...] aos estudantes explorar o movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores associados a elas, bem como os processos de negociação de sentidos que estão em jogo na sua apreciação e produção” (BRASIL, 2018a, p. 483).

Segundo a BNCC do ensino médio, o trabalho pedagógico também deve estar direcionado para a reflexão do aluno sobre a sua própria experiência, conforme afirma o excerto a seguir: “essas reflexões sobre as vivências também contribuem para a formação de sujeitos que possam analisar e transformar suas práticas corporais, tomando e sustentando decisões éticas, conscientes e reflexivas em defesa dos direitos humanos e dos valores democráticos” (BRASIL, 2018a, p. 484).

Como podemos constatar, a centralidade, assumida na BNCC do ensino médio para este componente curricular, é a experiência, vivenciada através da livre exploração dos movimentos, o que possibilitará a relação entre sujeito e objeto, num processo onde os sentidos e significados sobre este objeto estarão em disputa, e o conhecimento será resultado dos consensos intersubjetivamente estabelecidos.

Considerando que não há objeto em-si-mesmo, sua existência se dá no plano da linguagem. Essa existência, como já mencionado, é produzida nas relações entre os sujeitos, mediadas pela linguagem. Nesse sentido, em relação às práticas corporais, a produção/significação deste objeto pelo sujeito e a comunicação dos sentidos atribuídos durante a experiência são os elementos fundamentais, são a forma como se constitui o objeto “linguagem corporal”.

Assim sendo, se o objeto é construído pelo sujeito, se a sua objetividade é ausente, se a sua existência depende do sujeito, se a apropriação do legado humano é preterida, logo, o ensino sistematizado e progressivo dos conhecimentos desta área passa a ser dispensável. Ainda, seguindo essa lógica, se o mais importante é a **experiência** e a sensibilidade corporal e não a transmissão do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas, o professor com notório saber, construído ao longo de sua **experiência** de vida e profissional, poderá assumir a condução do processo formativo deste sujeito.

Por mais que em algumas situações as práticas corporais se realizam na intenção de transmitir determinada mensagem, em regra, sua estrutura e desenvolvimento histórico não se orientam em torno dessa finalidade. É verdade que certos fenômenos podem, a depender do motivo da atividade (assumido pelo sujeito), apresentar o predomínio desta dimensão (linguagem-ação de comunicar), o que possivelmente contribui com generalizações inconsistentes.

Texeira (2018), ao tratar desse tema, ressalta que:

As atividades da Cultura Corporal no âmbito da Educação Física não são em geral uma forma de linguagem/comunicação - com exceção nos casos específicos onde elas se articulam com a arte, como em alguns casos no trato com a atividade dança. É importante destacar isso, uma vez que **a ação corporal precisa da intencionalidade do sujeito para assumir a tarefa comunicativa.** [...] Por exemplo, a dança realizada numa apresentação artística é diferente da dança como fruição individual, na primeira, embora possa existir a dimensão da fruição individual, o motivo da atividade é transmissão de uma mensagem artística, diferente de quando se dança num baile para própria diversão. Mais uma vez **o motivo da atividade aparece como um fator que merece muita atenção na Educação Física escolar** (TEIXEIRA, 2018, p. 52, negrito não original).

Como destacado na citação acima, o motivo da atividade nos oferece uma das chaves para apreendermos o objeto da educação física, pois expressa a dialética entre necessidade humana e objeto da atividade que satisfaz tais necessidades, o que coloca a questão na dinâmica do processo de ontogênese da individualidade do ser humano realmente existente a partir de determinadas relações de produção da existência. A partir desse processo, é possível construirmos um conjunto de explicações que expressem a realidade com maior fidedignidade. Com efeito, respostas a alguns questionamentos podem contribuir nessa tarefa. Por isso perguntamos: Ao praticar o futebol, ou outro esporte coletivo, uma corrida ou saltos do atletismo, ou ainda no momento em que luta, o sujeito, fundamentalmente, visa transmitir uma mensagem? Ou se comunicar com o outro? Além disso, o desenvolvimento das técnicas que estruturam essas atividades visa a uma mensagem mais elaborada, uma linguagem mais sofisticada ou diversificada? A análise dessas situações aponta que não.

Em outros termos, Nascimento (2018, p. 681) trata da questão e chama a atenção que “o objeto de uma atividade sintetiza os problemas fundamentais em relação aos quais as ações dos sujeitos devem estar orientadas”. Eles são qualificados como “fundamentais” ou “centrais” em função de terem sido determinantes para o surgimento e desenvolvimento da atividade e persistirem, ainda hoje, enquanto determinantes na sua realização pelo sujeito singular. Com efeito, esse objeto, enquanto formulação teórica, é resultado da síntese das “[...] relações entre necessidades, motivos, objetivos e instrumentos que foram historicamente desenvolvidos em uma dada prática social” (NASCIMENTO, 2018, p. 681).

Deste modo, na realização da atividade os sujeitos agem para reconstruir “[...] criadoramente a experiência humana que foi objetivada em tal atividade”, nesse caso, é o objeto da atividade que irá direcionar “[...] o conteúdo geral das ações dos sujeitos em seus processos de apropriação de uma dada atividade” (NASCIMENTO, 2018, p. 681).

A categoria central para compreender as atividades humanas - em geral e aquelas ligadas ao campo da educação física em específico, é o trabalho e não a linguagem. O trabalho, como já exposto por Marx, é, em última análise, o mediador das relações sociais, pois as demais atividades têm suas gêneses ligadas ao trabalho, ou seja, são desdobramentos históricos desta atividade vital.

A partir da categoria trabalho e fundamentado no materialismo histórico-dialético, ao analisar o desenvolvimento sócio-histórico das práticas corporais, o Coletivo de Autores (1992) identificou a cultura corporal como objeto de ensino da educação física¹⁵⁸. Depois disso, Taffarel, Escobar (2009), Teixeira (2018), entre outros, se dedicaram ao desenvolvimento da explicação e conceituação da cultura corporal.

Nesse sentido, Taffarel e Escobar (2009, p. 3) conceituam a cultura corporal como sendo,

[...] fenômeno das práticas [corporais] cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexos interno das suas propriedades – determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas - das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas a leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato da produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetual, das suas propriedades, nexos e relações descobertos pela prática social conjunta (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009, p.3).

Teixeira (2018), em trabalho recente, num esforço de síntese e atualização, aponta que cultura corporal é:

[...] o conjunto de atividades humanas que surgem, historicamente, a partir das relações sociais de trabalho; se efetivam por ações e operações que buscam satisfazer as necessidades humanas de primeira ordem ou a elas

¹⁵⁸ A despeito das contradições e equívocos mencionados na nota anterior, o Coletivo de Autores (1992) teve o mérito de apresentar as bases do que compreendemos por cultura corporal, conceito posteriormente desenvolvido por outros autores. Por isso, ao tratar desse objeto, não podemos deixar de recorrer a esse clássico da educação física. Escobar (2012, p. 123), inclusive, ressalta que o Coletivo de Autores “[...] pode ser considerado o primeiro livro no país a tratar do conhecimento da disciplina educação física num sistema, de forte coerência entre teoria e prática, que poderia ser chamado de ‘bases científicas’”. Ademais, reconhecemos que o materialismo histórico-dialético não é a única referência desta obra, que conta, como sinaliza Escobar na referida entrevista, com referências antagônicas ao materialismo histórico-dialético. Contudo, a nosso juízo, esta referência predomina, bem como sustenta o conceito de cultura corporal por ela apresentado. Nesse sentido, apontar as bases que alicerçaram essa formulação teórica contribui para dissipar equívocos.

relacionadas, e que ao longo do desenvolvimento do gênero humano assumem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho, pois passam a se orientar por outros significados e sentidos que não estão necessariamente vinculados diretamente ao processo produtivo da vida humana. Buscam, na reprodução social, satisfazer outras necessidades humanas não menos importantes e que concorrem no processo de humanização do ser, em geral são valorizadas em si mesmas.

Elas se caracterizam por envolver ações e operações conscientes orientadas por motivos sociais, sejam eles advindos da competição, da exercitação, do agonismo, da sublimação, do lúdico, do estético, da expressão rítmica, e tantos outros que surgem no curso do processo histórico. Com efeito, os motivos das atividades da Cultura Corporal sofrem as determinações das condições materiais de existência (modo de vida), contudo, nesse processo, sempre haverá um motivo que irá assumir a função de momento predominante, que guiará a atividade numa dada direção. Na sociedade de classes sua socialização é restrita, uma vez que a mesma assume a forma de mercadoria, impondo uma formação limitada a maioria da população que não pode pagar para ter acesso, impedindo assim o pleno desenvolvimento das múltiplas potencialidades do ser social. O ensino escolar destas atividades passa obrigatoriamente pela apropriação dos fundamentos (técnico-objetal, axiológico e normativo/judicativo) destas atividades humanas onde é possível estabelecer uma relação consciente com a Cultura Corporal (TEIXEIRA, 2018, p. 49-50).

Portanto, as atividades da cultura corporal, expressas nos fenômenos dança, ginástica, esporte, luta, jogo, etc., são formas particulares da prática social e produtos das relações de produção, produzidas e reproduzidas para atender necessidades de uma coletividade, que “[...] uma vez instituídas assumem importância no processo de interiorizar no ser social o que é próprio dos humanos” (TEIXEIRA, 2018, p. 48). Disto reside a importância da sua apropriação para a reprodução e desenvolvimento do gênero humano em suas múltiplas dimensões e possibilidades.

Deste modo, ao tratar o objeto da educação física como linguagem/linguagem corporal, e não como trabalho/cultura corporal, como demonstrado por esses autores, oferece-se uma abordagem distorcida dos fenômenos da cultura (corporal), que por sua vez dificulta a apropriação das diversas e diferentes determinações que constituem e explicam esses fenômenos.

Além disso, a compreensão da estrutura e dinâmica do objeto de ensino, ou com outras palavras, a identificação dos traços essenciais deste objeto, a sua constituição conteúdo-forma histórica, bem como os nexos e relações estabelecidos na totalidade em que integra, é condição para um ensino que supere o imediatamente sensível, o senso comum, e possibilite a apreensão do real concreto no pensamento.

A definição do objeto de ensino é uma questão importante também do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico, já que uma das dimensões do trabalho pedagógico diz respeito à identificação dos elementos culturais a serem assimilados pelo aluno, distinguindo o essencial do acidental, o principal do secundário (SAVIANI, 2008), quer dizer, a partir de determinada referência, visando determinado objetivo, o professor irá selecionar os conteúdos fundamentais a serem ensinados-aprendidos, desta forma, dependendo do ponto de partida, que nesse caso é o objeto de ensino, o secundário poderá ocupar o lugar do principal no ato educativo.

Observa-se, então, que a forma como a BNCC do ensino médio aborda o objeto da educação física não oferece a fundamentação que favoreça o trato pedagógico do problema central das atividades desse componente curricular, elemento fundamental para se apropriar a essência da atividade em questão, e do qual decorrem outros conteúdos e significações, que constituem e caracterizam determinada atividade.

Além do mais, a compreensão correta do objeto de ensino da educação física é fundamental pois, conforme alerta Nascimento (2018), está ligada e tem implicações diretas no “como se ensina” e na finalidade pedagógica.

[...] é provável que passemos a tratar, como objeto de ensino da Educação Física, significações de outras **atividades** e não especificamente aquelas da dança, do jogo, da luta, da ginástica etc. A argumentação é que um mesmo fenômeno (por exemplo, a dança), ao ser analisado por um historiador, por um físico ou por um professor de Educação Física, resultará na sistematização de significados distintos como centro de seus sistemas conceituais, porque distintas são as **atividades** com as quais cada um desses campos trabalha. Podemos reafirmar, então, que uma proposição sobre os objetos de ensino da Educação Física depende, fundamentalmente, da análise que fazemos sobre as atividades da cultura corporal (NASCIMENTO, 2018, p. 686).

b) *A não obrigatoriedade da existência do professor de educação física no ensino médio* - Como destacado, a proposta de educação física na BNCC do ensino médio é inconsistente, alimenta confusões e não favorece o ensino das significações centrais, contudo, esses problemas podem se potencializar nos casos em que se extingue os componentes curriculares e o ensino fique a cargo de um professor generalista da área, que não sendo formado em educação física, em tese, enfrentará ainda mais dificuldades. Ou ainda quando os estudos e práticas da educação física, a partir de determinada organização curricular, ficarem a cargo de outro componente curricular, nesse caso, os prejuízos serão parecidos. Em face do

exposto, a abordagem superficial ou a negligência dos conteúdos da cultura corporal são as consequências mais prováveis com a subsunção deste componente curricular.

Considerando que neste nível de ensino esperava-se o aprofundamento dos estudos realizados durante o ensino fundamental, a possível supressão dos componentes curriculares praticamente inviabiliza essa finalidade. No caso do professor do ensino médio, até então, exigia-se em seu trabalho um nível mais elevado e avançado de conhecimento da área, em função da especificidade/finalidade desta etapa da formação. Pela proposta da BNCC do ensino médio, podemos dizer que essa exigência é parcialmente eliminada, ao admitir a docência de professor não especialista¹⁵⁹. Contraditoriamente, no nível de ensino anterior, onde o grau de complexidade do conhecimento é menor, o requisito do professor especialista se mantém. Portanto, como já alertado, a nova organização do ensino médio concorre para uma descontinuidade da formação dos jovens e prejudica a integração entre os níveis de ensino fundamental e médio.

Ademais, ao levar em consideração a possibilidade dos conhecimentos da educação física serem ministrados por professor não formado na área, a promessa de “[...] consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do ensino fundamental nos componentes curriculares [...] educação física” (p. 481), ou a previsão que o jovem, ao final do ensino médio, apresentará “[...] uma compreensão aprofundada e sistemática acerca da presença das práticas corporais em sua vida e na sociedade, incluindo os fatores sociais, culturais, ideológicos, econômicos e políticos envolvidos nas práticas e nos discursos que circulam sobre elas” (BRASIL, 2018a, p. 495), se mostram improváveis nessas condições.

c) *A relação das competências e habilidades esperadas e o conteúdo próprio da área da cultura corporal* - Diante da importância que o desenvolvimento das competências e habilidades assume na BNCC do ensino médio, para se reconhecer o espaço e a função que os conhecimentos de determinado componente curricular passa a ocupar e exercer, torna-se imprescindível identificar como essas competências e habilidades se relacionam com este componente curricular, no nosso caso, a educação física.

Na área Linguagens e suas tecnologias são 7 competências que estão vinculadas a 28 habilidades. Analisamos as competências da área visando identificar quais delas previam ou se relacionavam com o objeto de ensino da educação física. No caso das habilidades,

¹⁵⁹ Reconhecemos que em função da carência de professores formados em algumas áreas, ou por conta de organização das redes de ensino, muitos professores assumem componentes curriculares sem serem especialistas na área, contrariando dispositivos presentes na LDB, em relação à exigência para docência. Esse é um problema que existe, o qual tende a ser aprofundado.

considerando que elas representam as aprendizagens essenciais defendidas e previstas na BNCC, buscamos verificar como elas se relacionam com os conhecimentos específicos do objeto de ensino da educação física, no sentido de identificar em quais delas esses conhecimentos são realmente necessários para se desenvolver determinada habilidade¹⁶⁰.

Após examinar as 7 competências desta área, verificamos que apenas a competência 5 se refere diretamente à educação física, ao objetivar a compreensão dos processos de produção e negociação de sentidos das práticas corporais. As competências 1 e 3 se referem genericamente ao objeto de ensino da educação física, nesse caso tratam das linguagens em geral, compreendendo a linguagem corporal nesse contexto.

Da análise do conjunto de habilidades previstas nessa área, constatamos que apenas 2 delas pressupõem os conhecimentos do objeto de ensino da educação física para a sua consecução (tabela 12), ambas vinculadas à competência 5.

Tabela 11 – Competências da Área de Linguagens e suas Tecnologias – BNCC Ensino médio

Competências Específicas da Área de Linguagens e suas Tecnologias	Menção ao objeto de ensino da educação física
1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.	Refere-se genericamente
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.	Não se refere
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.	Refere-se genericamente
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.	Não se refere
5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.	Refere-se diretamente
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.	Não se refere
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.	Não se refere

¹⁶⁰ No apêndice A, encontra-se o instrumento que utilizamos para organizar as competências e habilidades da área Linguagens e suas tecnologias. Categorizamos tanto as competências quanto as habilidades, a fim de subsidiar nossa análise e apresentação das nossas reflexões.

Ainda, localizamos 6 habilidades que fazem menção ao objeto de ensino da educação física (tabela 13), diretamente ou genericamente, entretanto, para a consecução destas habilidades os conhecimentos do objeto de ensino deste componente curricular não ocupam centralidade, são tratados como secundários ou acessórios. As outras 20 habilidades previstas nesta área, para que sejam desenvolvidas, não pressupõem os conhecimentos do objeto de ensino da educação física.

Quando se analisa mais detidamente as habilidades que pressupõem os conhecimentos do objeto de ensino da educação física (tabela 12), onde se espera que os jovens, ao final da escolarização básica, sejam capazes de “selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente [...]” e de “vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado [...]”, percebe-se que tais habilidades podem ser desenvolvidas sem, necessariamente, a apropriação de conhecimentos científicos ou formas mais elaboradas das atividades da cultura corporal, visto que conhecimentos populares, presentes no cotidiano dos jovens, são suficientes para tais finalidades.

Tabela 12 – Habilidades que pressupõe os conhecimentos da educação física – Área Linguagens e suas Tecnologias – BNCC Ensino Médio

Competências	Habilidades Específicas
n. 5	(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.
	(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.

Sendo assim, o conhecimento científico e as formas mais desenvolvidas das atividades da cultura corporal podem ser secundarizados, prescindidos. À luz da psicologia histórico-cultural, isso consiste em um problema, pois, “[...] se é fato que a educação escolar promove desenvolvimento, também é fato que o desenvolvimento não resulta de qualquer modelo de educação escolar [...]”, já que o ensino que reproduz na escola a cotidianidade e recorre a conteúdos de senso comum, a conceitos espontâneos e a pseudoconceitos, não dá conta de promover este desenvolvimento, que também não se processa de maneira natural. O desenvolvimento, com vista às máximas conquistas do gênero humano, demanda o ensino dos conteúdos científicos, filosóficos e de formas artísticas sofisticadas (MARTINS, 2018, p. 96).

Já para a pedagogia histórico-crítica, um ensino desenvolvente necessita que o currículo seja organizado e seus conteúdos selecionados visando oferecer os instrumentos

teórico-práticos para que os alunos possam responder a uma pergunta central, “o que é realidade?”, para que assim tenham condições de apreendê-la, explicá-la e transformá-la pela ação humana (DUARTE, 2016). Parece-nos que as competências e habilidades que se referem diretamente ao objeto de ensino da educação física, na área de Linguagens e suas tecnologias, não apontam para essa finalidade, ou seja, explicar e transformar a realidade.

As referidas habilidades (tabela 12) também não indicam claramente o nível de complexidade que se espera, o que justificaria a presença no ensino médio e não em outro nível de ensino. Além do mais, projetam objetivos rebaixados para este nível de ensino, já que essas aprendizagens seriam factíveis no nível de ensino anterior ao médio.

Tabela 13 – Habilidades onde os conhecimentos do objeto de ensino da educação física ocupam espaço secundário - Área Linguagens e suas Tecnologias – BNCC Ensino Médio

Competências	Habilidades Específicas
n. 2	(EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
	(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.
	(EM13LGG203) Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais).
	(EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.
n. 3	(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.
n. 5	(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.

O Coletivo de Autores (2012), por exemplo, ao tratar dos ciclos de escolarização, mais especificamente do quarto e último ciclo, aponta que após o aluno passar por sucessivas aproximações no processo de apropriação do conhecimento, espera-se que, ao final do ensino médio, ele tenha condições de apreender as características especiais do objeto estudado, compreendendo e explicando suas propriedades comuns e regulares. Nessa etapa da escolarização, o jovem deveria ser posto a lidar com as regularidades científicas, podendo, a partir desta atividade, adquirir “[...] condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico quando submetido à atividade de pesquisa” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 37).

Em geral, podemos dizer que a linguagem corporal, objeto de ensino da educação física adotado nessa proposta, recebe pouca atenção na BNCC, as habilidades almeçadas

preferem ou não exigem os conhecimentos científicos, além de perspectivar para os jovens um limitado desenvolvimento.

Ademais, a destituição dos conteúdos próprios dos componentes curriculares em função da subordinação ao desenvolvimento de competências e habilidades, em uma perspectiva que sobrevaloriza o praticismo, o tácito e o utilitário, como é o caso da BNCC do ensino médio, constitui-se em barreira para uma formação integral. Ao mesmo tempo, concorre com o rebaixamento teórico em todas as áreas, inclusive na educação física, reforçando nesse caso abordagens que secundarizam ou negligenciam a reflexão sobre a cultura corporal.

d) *O papel da educação física no projeto pedagógico hegemônico para a atualidade da formação da juventude* - O anúncio de retirada da obrigatoriedade da educação física, como visto na primeira versão da MP n. 746/2016, e a forma como foi inserida na BNCC do ensino médio indicam que este componente curricular ocupa posição marginalizada na proposta educacional dos reformadores empresariais.

Diferentemente do quadro atual, durante muito tempo, a educação física ocupou espaço estratégico nos projetos pedagógicos hegemônicos na sociedade brasileira. Sua presença era mais que justificável, exercia função imprescindível no currículo, seja para formar o corpo forte, saudável e adestrado a repetições de exercícios, ou o sujeito disciplinado e ordeiro, atendendo às demandas do fordismo e integrada às políticas de governos da maior parte do século XX no país¹⁶¹.

Entretanto, em meados da década de 1990, o projeto pedagógico hegemônico, agora alinhado com o modelo de produção flexível, cada vez mais presente em nossa sociedade, renova-se e se propõe à formação do trabalhador contemporâneo, mais especificamente dotado de competências e habilidades para o novo modelo de produção. Por conseguinte, os componentes curriculares tendencialmente passam a assumir outras tarefas no currículo e a receber outra valoração.

No caso da educação física, já no debate estabelecido em torno da sua introdução no projeto de lei que deu origem à LDB de 1996, com sua presença não obrigatória inicialmente,

¹⁶¹ Foge dos objetivos deste trabalho apresentar o percurso histórico da educação física na escola brasileira, por isso, apresentamos aqui uma síntese desse processo. Esse debate pode ser acessado em obras como o Coletivo de Autores (1992), Castellani Filho (1988) e Soares (1994). É importante destacar que, ao apontar a importância que a educação física ocupou no currículo escolar ao longo do século XX, não estamos concordando com as perspectivas adotadas nem com as suas finalidades, queremos com isso explicitar como determinações de cunho material implicam na organização da educação escolar, ou seja, a relação estabelecida entre modelo produtivo e educação escolar, além de ressaltar mudanças observadas nos últimos anos.

dava indícios de desvalorização deste componente curricular para a consecução do projeto pedagógico que ali ganhava espaço no plano legal.

Nozaki (2004), ao tratar desta questão, também entende que a educação física não tem o mesmo status no projeto pedagógico hegemônico, isso se explica porque, após a reestruturação produtiva, os principais atributos esperados do trabalhador de novo tipo já não são a força física e a disciplina, mas a capacidade de abstração, o raciocínio lógico, a crítica, a interatividade, o trabalho em equipe, a tomada de decisão, a comunicabilidade, a criatividade, ou seja, capacidades relacionadas aos conteúdos dos campos cognitivo e interacional. Este autor afirma ainda que,

Na proporção em que a educação física parece não atuar para a formação de competências, não se torna imediatamente central na escola, como historicamente se colocou. Não estamos, com isso, afirmando que a educação física não seria capaz de atuar na formação dessas competências. **Estamos simplesmente alertando que, sob o ponto de vista dominante – no qual se insere a pedagogia das competências – a educação física foi sempre tratada como uma disciplina reprodutora de movimentos, no contexto da antiga formação do trabalhador.** E, assim, tem sido descartada, mas apenas sob o ponto de vista imediato, do projeto pedagógico dominante, que, por sua vez, tem privilegiado outras disciplinas de conteúdo cognitivo e interacional (NOZAKI, 2004, p. 159-160, negrito não original).

Essa mudança de status revela que alguns conhecimentos se tornam empobrecidos e desnecessários do ponto de vista do capital (MELLO, 2014), os quais tendencialmente são retirados da formação para favorecer o processo de extração de mais-valia. Ao capital interessa reduzir o tempo de formação e simplificá-la no que for possível, conforme destacado por Marx, já que “[...] a desvalorização relativa da força de trabalho, decorrente [...] da redução dos custos de aprendizagem, redundante, para o capital, em acréscimo imediato de mais-valia, pois, tudo o que reduz o tempo de trabalho necessário para reproduzir a força de trabalho aumenta o domínio do trabalho excedente” (MARX, 2014, p. 405).

Nozaki (2004), ao analisar a educação física a partir da dualidade estrutural da educação, identifica diferenças importantes em relação ao oferecimento e valorização deste componente curricular no projeto pedagógico hegemônico. Nessa perspectiva, ratifica que a educação física se coloca num plano secundário na educação pública de modo geral, por não atender de forma imediata aos anseios de formação humana de que o capital demanda. Tem-se, com isso, um esvaziamento pedagógico da educação física para as massas. Contudo, nas escolas particulares que atendem as camadas médias da classe trabalhadora e, principalmente,

a classe burguesa, se oferecem a educação física ou atividades da cultura corporal (esportes, danças, lutas, etc.) como artigos de luxo, um *plus* na formação do jovem, atuando como um distintivo de classe. Inclusive, com frequência, são anunciadas como diferencial da escola.

Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que a educação física vem ocupando posição marginal na educação pública, fora do ambiente escolar, observa-se uma tendência de valorização da cultura corporal enquanto mercadoria, oferecida em espaços como academias de ginástica (NOZAKI, 2015).

Segundo Santos (2010), considerando que a educação física imediatamente pouco contribui para a formação do trabalhador em tempos de produção flexível – sua contribuição se dá mediadamente –, as exigências do projeto pedagógico hegemônico contribuíram para que este componente curricular passasse a difundir, através dos seus meios, valores éticos e morais, padrões de comportamentos e instrumentalizar seus alunos para a resolução de problemas e tomadas de decisão, visando fincar seu espaço nesse projeto.

Mello (2014), em seus estudos sobre a necessidade histórica da educação física e o debate estabelecido em torno de sua legitimidade, constata tendência semelhante. Nesse caso, os professores, ao tentar demonstrar a importância deste componente curricular no ambiente escolar, “[...] **relegam a segundo plano o seu conteúdo** e apontam como principal objetivo a construção de uma melhor convivência social, tema que também é trabalhado em outras disciplinas escolares [...]” (MELLO, 2014, p. 47, negrito não original), com isso o conhecimento da área é transformado em estratégia de ensino para se alcançar determinados comportamentos e atitudes, é colocado num plano secundário; ao mesmo tempo, identifica-se o abandono paulatino de sua especificidade. Além deste problema, a autora chama a atenção para o fato que os comportamentos valorizados, em geral, “[...] colaboram para a reprodução da sociabilidade estabelecida, ou ao menos não se constituem em obstáculos ideológicos a esta” (p. 12).

Nessa perspectiva, entendemos que a BNCC para o ensino médio aprofunda a hierarquização dos componentes curriculares e ratifica a educação física enquanto componente marginal no currículo. Segundo Gariglio, Almeida Júnior e Oliveira (2017), a proposta do novo ensino médio se opõe à ideia de educação integral, cujo caráter não seja pautado pelo utilitarismo, e retira conhecimentos fundamentais à formação estética, ética e crítica dos estudantes, isso explicaria a frágil reinserção da educação física em parte dessa etapa formativa da educação básica.

Com efeito, se questiona, substitui, reduz, dispensa ou até mesmo se exclui do currículo os componentes curriculares ou áreas de conhecimento que não são diretamente úteis nesse projeto, como é o caso da educação física, da filosofia e da sociologia.

Na contramão daquilo que sinaliza o novo ensino médio, Metzner et al. (2017), depois de analisarem o trabalho desenvolvido por professores de educação física neste nível de ensino, afirmaram que “os dados indicam que os alunos valorizam e percebem a relevância da educação física na medida em que vão se apropriando do conhecimento sistematizado ensinado ao longo do ano letivo” (p. 118).

Molina Neto et al. (2017), por sua vez, ao analisarem a lei n. 13.415/2017, mais especificamente no que toca à educação física, entendem que a reforma, realizada de maneira autoritária, é claramente regressiva, atende interesses privatistas, expõe a comunidade escolar a uma série de incertezas, impossibilita a educação integral (por retirar importantes campos de conhecimento do currículo), reduz as oportunidades de acesso do estudante a esse campo da cultura, além de possibilitar/incentivar formas de “terceirização” deste componente curricular, através de convênios com clubes e escolinhas de iniciação esportiva, ou ainda a entrada de práticos com notório saber e atletas talentosos para ensinar esportes na escola e “outras estratégias criativas destinadas a superar a ausência de conteúdo, professores e espaços escolares” (p. 100).

Portanto, com a discussão até aqui desenvolvida, é possível inferir que a lei n. 13.415/2017, as novas DCNEM e a BNCC do ensino médio reforçam essas tendências, na medida em que promovem um estreitamento curricular, o esvaziamento de conteúdos e induzem o ensino voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades. Com efeito, conhecimentos passam a ser desnecessários e alguns componentes curriculares dispensáveis para a consecução deste projeto pedagógico.

Ao secundarizar, por exemplo, o acesso ao conhecimento científico, o conteúdo da cultura corporal e privilegiar o desenvolvimento de competências, de habilidades e de comportamentos, demonstra-se que o ensino sistematizado nessa proposta não é considerado imprescindível, quer dizer, o ensino gradativo dos elementos culturais, socialmente produzidos, em suas formas mais desenvolvidas, são meios para uma finalidade e, por isso, passíveis de serem substituídos, dispensados ou excluídos. Somado ao fato da reconhecível inconsistência das áreas de conhecimento e da fundamentação idealista do objeto de ensino deste componente curricular, temos como resultado uma proposta curricular que favorece uma formação cada vez mais unilateral.

Deste modo, constata-se que a solução apresentada pela classe dominante em resposta à crise em curso do capitalismo e, particularmente, aos problemas da educação escolar de nível médio, consiste em impor barreiras que impedem o desenvolvimento pleno da maioria da população e, conseqüentemente, do próprio gênero humano, ao não aproveitar e potencializar as possibilidades existentes; consiste em implementar uma educação que tendencialmente aliena os sujeitos das objetivações humanas mais elaboradas.

Por fim, ressaltamos que o enfretamento desta proposta passa por intensificar a resistência ativa, que pressupõe, dentre outras, apresentar alternativas pedagógicas-educacionais. No caso da educação física, diferentemente do que propõe Gariglio, Almeida Júnior e Oliveira (2017), ao defenderem a busca da legitimidade pedagógica deste componente curricular, entendemos que uma proposta contra hegemônica deve ser fundamentada na necessidade histórica da cultura corporal (MELLO, 2014), por buscar compreender essa área não por ela mesma, mas na dinâmica da totalidade social, de acordo com os interesses de classe. Nesse sentido, apresentaremos a seguir contribuições alternativas à proposta pedagógica hegemônica expressa no novo ensino médio, mais especificamente no que se refere à educação física nesse nível de ensino, somando-se às formulações já desenvolvidas pela abordagem crítico-superadora.

5.3 CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA PARA A CONSTRUÇÃO DA RESISTÊNCIA ATIVA E DE ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Diante da situação aberta com a reforma do ensino médio, que perspectiva uma formação ainda mais limitada e restrita para nossos jovens, num quadro de regressão dos direitos democráticos e sociais, somos todos chamados a nos posicionar em resposta à questão que emerge deste contexto: resistir ou se adaptar à proposta do novo ensino médio?

Aos que lutam pela elevação do padrão cultural da classe trabalhadora, pela construção de uma escola que mire uma formação omnilateral e que perspectivam superar a sociedade de classes, caberá resistir. Nesse caso, impõe-se a luta pela revogação da lei n. 13.415/2017, das DCNEM de 2018 e da BNCC. Entretanto, a espera desta conquista não deve ser passiva, enquanto isso, devemos tencionar, aproveitando as oportunidades geradas pelas contradições

da escola burguesa, e, no que for possível, desenvolver práticas que enriqueçam a formação dos jovens e contrarie os interesses contidos na proposta pedagógica hegemônica.

Se por um lado a situação se mostra bastante adversa para resistir e desenvolver práticas com essa finalidade, o problema concreto de alterar o processo de desenvolvimento humano, dentro dos limites do capitalismo, favorecendo ao máximo o desenvolvimento das potencialidades humanas, persiste mesmo nessas circunstâncias. Em nosso entendimento, em conjunturas como essa, a elaboração de teorias e propostas contra-hegemônicas, as quais possam servir de ponto de resistência e referência para o trabalho dos professores, se apresenta ainda mais necessária.

Sobre esta questão, Marx (s/d, p. 209) afirmava que o homem produz a sua própria história, todavia em circunstâncias por ele não escolhidas, ao mesmo tempo, é possível que o homem transforme essas circunstâncias. Nesse caso, “a coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora”. Em outros termos, quer dizer que não devemos esperar, passivamente, um contexto mais favorável, condições objetivas e subjetivas ideais ou ditas adequadas, para então intervir na realidade.

Como sugere Saviani (2003a), num contexto onde a direção do processo educacional está sob forte domínio de forças conservadoras, deve-se promover estratégias de resistência ativa que, dentre outras, demanda apresentar proposta alternativa que supere as problemáticas que motivam a luta.

Esse tópico cumpre justamente a tarefa de contribuir na construção de uma proposta alternativa para o ensino médio, mais especificamente para o componente curricular educação física. Os argumentos apresentados no tópico anterior, a nosso juízo, justificam o aprofundamento da discussão, obviamente em direção contrária, sobre a inserção curricular deste componente neste nível de ensino.

Esclarecemos, entretanto, que não pretendemos apresentar fundamentos para uma nova proposta, mas reflexões que possam contribuir no desenvolvimento da abordagem crítico-superadora da educação física. Para nós, essa abordagem, construída coletivamente, por sua concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola e de educação física, mantém-se atual e constitui-se em uma proposta antagônica a apresentada para o novo ensino médio, portanto, podendo ser considerada uma abordagem contra-hegemônica.

Nesse sentido, se o novo ensino médio promove a retirada de conhecimentos, aprofunda a formação unilateral, valoriza o pragmatismo e concorre para a especialização precoce, uma proposta alternativa, que se coloca contrária a esse tipo de formação, deve se fundamentar em outras categorias, como a elevação do padrão cultural, a formação omnilateral e a politecnia.

Na tarefa de resistir ao novo ensino médio, em particular, e ao projeto pedagógico hegemônico, em geral, e de construir propostas contra-hegemônicas, o que se aplica à abordagem crítico-superadora, a categoria escola da transição (SANTOS JÚNIOR, 2018; ALVES, 2015) oferece elementos para enfrentarmos os desafios e avançarmos no processo de materialização das propostas alternativas.

A partir da categoria escola da transição, a educação escolar é compreendida como concretamente vem sendo, “[...] impondo-nos a tarefa de buscar, nas entranhas das tendências já existentes, as possibilidades de sua superação” (SANTOS JÚNIOR, 2018, p. 51). Esta proposta se inspirou no programa de transição elaborado por Trotsky, visando, segundo Santos Júnior (2018), superar a dicotomia entre a educação minimalista que hoje é ofertada na sociedade burguesa e as propostas que perspectivam uma formação omnilateral. Se é verdade que a concretização de uma formação omnilateral em uma sociedade de classe é um engodo, “[...] separar ao modo positivista a escola burguesa (escola realmente existente) da escola socialista é um equívoco” (SANTOS JÚNIOR, 2018, p. 59).

Nesse caso, reivindicações são colocadas como transitórias, como elementos mediadores, entre os polos realidade e possibilidade, entre o programa mínimo e o programa máximo, ou seja, entre aquilo que já temos, a educação como ela é hoje, e aquilo que ela pode ser nos limites da sociedade de classe. Portanto, são medidas, ações, propostas, bandeiras defendidas, tanto de caráter imediato quanto mediato, mas que são factíveis e concorrem para a elevação do padrão cultural da juventude.

Santos Júnior (2018) esclarece que:

Não cabe aqui a formulação precisa do programa. Cabe sinalizar a necessidade de sua construção. Entre o *programa mínimo* que é, para nós, a escola realmente existente funcionando e cumprindo sua função social, e o *programa máximo* da escola socialista fundada nos princípios da autonomia e auto-organização dos sujeitos e voltada para o desenvolvimento da omnilateralidade, temos que estabelecer as mediações como reivindicações que nos unifiquem (SANTOS JÚNIOR, 2018, p. 60).

Nessa batalha por reivindicações que qualifiquem a escola pública, tendo como horizonte teleológico uma escola voltada para o desenvolvimento da omnilateralidade, e considerando que a proposta em vigor não garante a presença da educação física no ensino médio, convém refletir se seria possível promover uma formação omnilateral prescindindo das significações social e historicamente produzidas pela humanidade no âmbito das práticas corporais?

De modo rudimentar, Marx, influenciado pelo grau de desenvolvimento das práticas corporais e pela importância que exercia na formação do trabalhador no início do modo de produção capitalista, já indicava a necessidade do ensino que compreendesse aquilo que hoje conceituamos cultura corporal.

As atividades da cultura corporal expressam a complexidade das relações sociais, constituem-se em necessidade histórica para o desenvolvimento do gênero humano, em elementos culturais necessários para a instituição da humanidade em cada ser humano, por isso precisam ser apreendidas (MELLO, 2014). Ao longo da história, essas atividades vêm, na reprodução social, satisfazendo necessidades humanas importantes. Elas surgem a partir das relações sociais de trabalho e assumem com o tempo uma autonomia relativa, sem, contudo, deixar de estabelecer relações com esse processo (TEXEIRA, 2018). Disto resulta também que a compreensão da reprodução social do gênero humano em suas múltiplas determinações passa pela objetivação destas práticas. Deste modo, a presença da educação física no currículo escolar é mais que justificável, é indispensável em uma proposta de formação que tem como finalidade última a omnilateralidade, portanto, nessa perspectiva, a cultura corporal consiste em um dos objetos nucleares deste currículo.

A concepção de currículo defendida na abordagem crítico-superadora, pensado e estruturado para desenvolver uma reflexão pedagógica ampliada a partir da lógica dialética, tem como “eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 30). Os componentes curriculares têm como função social contribuir para a explicação da realidade no nível do pensamento do aluno, tratando da dimensão da realidade que se vincula, de maneira articulada entre si, favorecendo para que o aluno formule sínteses no seu pensamento na medida em que se apropria dos conhecimentos científicos das diferentes áreas do conhecimento. Deste modo, nenhum componente curricular se justifica ou se legitima no currículo de maneira isolada, visto que cada componente só terá sentido pedagógico articulado aos demais, por depender

destes para que seja possível uma perspectiva de totalidade desta reflexão (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Essa concepção de currículo, a qual se liga diretamente à elevação do padrão cultural e à capacidade teórica dos estudantes, que por sua vez demandam a transmissão dos conhecimentos mais desenvolvidos, articula-se com as necessidades da classe trabalhadora, visto que favorece o processo de compreensão e transformação da realidade. No caso da educação física significa dizer que, ao final do ensino médio, espera-se que o jovem tenha apreendido formas complexas das atividades da cultura corporal, o que possibilitará um agir cada vez mais elaborado, rico de determinações; além disso, será capaz de identificar, compreender e explicar os nexos lógico-causais dos fenômenos da cultura corporal na nossa sociedade.

Taffarel (2013) trata dessas questões em análise que traça um paralelo entre a proposta pedagógica hegemônica e uma proposta contra-hegemônica, destacando que a função social da escola está em permanente disputa.

[...] **função social da escola** [e da educação física] que é elevar a capacidade teórica dos estudantes, o que passa pelo desenvolvimento da capacidade científica, a atitude científica, passa pela valorização da aquisição, pelo estudante, dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em sua forma mais desenvolvida, o que implica no desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Esta função está em contraponto com a função atribuída à escola pela burguesia que é moldar subjetividades humanas para facilitar as condições gerais do processo de acumulação de riqueza por parte da burguesia. Esta função social da escola é historicamente constituída e, a escola [e a educação física] ensina, mesmo quando parece não ensinar. A esta perspectiva de escola [e da educação física] se opõe o projeto da classe trabalhadora que atribui à escola outra função social: [desenvolver as funções psicológicas superiores] [...], elevar a capacidade teórica, elevar a atitude científica dos estudantes [...] Essas funções não se dão fora da aprendizagem, tanto de processos psíquicos quanto do domínio de instrumentos e ferramentas de pensamento e de pesquisas desenvolvidas ao longo da história da humanidade para se conhecer o real concreto e superar o mundo da pseudoconcreticidade, ou seja, das representações do real. [...] A escola [...] é, portanto, o local de universalização da cultura enquanto possibilidade concretamente existente [...] a meta é a concretização, na vida de todos os seres humanos, das máximas possibilidades de desenvolvimento [...] (TAFFAREL, 2013, p.140, grifo do original, inclusão nossa entre colchetes).

Nesse mesmo sentido, segundo Duarte (2016), considerando que a “realidade existe, ela é cognoscível, explicável e transformável pela ação humana” (p. 6), o ensino dos conteúdos escolares deve essencialmente ser organizado para responder a seguinte questão: o

que é a realidade? Para tanto, a apreensão dos conhecimentos mais desenvolvidos é uma condição. A seleção desses conteúdos terá como referência as “máximas possibilidades existentes em termos de liberdade e universalidade da prática social” (p. 67).

Traduzindo isso para o campo da cultura corporal, teremos como referências os fantásticos saltos realizados na ginástica, os voos de Michael Jordan para enterrar a bola na cesta de basquete, os dribles de Garrincha ou a forma como grandes equipes controlam o jogo de futebol, as inacreditáveis esquivas de Mohammed Ali, a suavidade com a qual o judoca projeta seu adversário, a perfeita sincronia dos dançarinos de tango, a incrível velocidade que os mesatenistas imprimem no jogo, as radicais manobras realizadas pelos skatistas, dentre tantas.

Ainda, no que se refere à especificidade da cultura corporal, o ensino das técnicas, de modo sistematizado e progressivo, é indispensável. Não quer dizer que se deva confundir esse ensino com abordagens de caráter tecnicista. Conforme sugere a abordagem crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 2012), a ênfase pedagógica deve incidir na solução de um problema, e a partir das primeiras referências encontradas, buscar-se-á ampliá-las. Durante todo esse processo, a transmissão do conhecimento, inclusive os de cunho técnico, é fundamental para novas e sucessivas aproximações ao objeto estudado. Além do mais, “o aprofundamento sobre a realidade através da problematização de conteúdos desperta no aluno curiosidade e motivação, o que pode incentivar uma atitude científica” (p. 63).

Escobar (2005), exemplificando o ensino da natação, também aborda essa questão:

Esses problemas colocados pela água não se resolvem pelo método da demonstração, da imitação ou, então, pelo método da repetição de movimentos objetivando a memorização mecânica. Só se resolvem com uma metodologia específica fundamentada na busca, orientada, da resolução de problemas específicos do meio aquático, tais como: o empuxo, os apoios fugidios, a respiração invertida, o emprego da força crescente e a orientação espacial informada por indicadores que na terra são responsáveis pelo fornecimento de outros dados. Para isso, o professor deve criar, com materiais próprios, experiências que levem os alunos a **viver** o problema e encontrar as soluções requeridas. É na explicação que o próprio aluno dá sobre a resolução do problema que se inicia o processo de conceituação. Para tal, o professor conduz a prática do aluno em um processo em que ele investiga e reproduz, pedagogicamente, as operações reais que deram origem à prática da natação (ESCOBAR, 2005, p. 39).

Como adverte o Coletivo de Autores (2012, p. 84, inclusão nossa entre colchetes), “[...] afirmar a necessidade do domínio das técnicas de execução dos fundamentos das

diferentes modalidades esportivas [e demais atividades da cultura corporal] não significa polarizar nosso pensamento em direção ao rigor técnico do [...] alto rendimento”, muito menos reproduzir os métodos geralmente utilizados em espaços onde essas atividades se manifestam com este nível de performance.

As técnicas devem ser entendidas como ações requeridas para se experienciar determinada atividade da cultura corporal, que vão adquirindo outro grau de exigência na medida em que essa experiência vai se complexificando.

Evidentemente que nossos alunos têm níveis de aspiração, interesses e motivações diferentes, atribuindo sentido e objetivo pessoais na aprendizagem dessas atividades, deste modo, satisfazendo-se com uma execução técnica de nível diferente. “Contudo, o professor não poderia, na perspectiva que estamos propondo para a educação física, deixar o ensino sem direção”, isso implica que o ensino estará voltado também para o desenvolvimento técnico do aluno, sem, necessariamente, exigir dele nível de execução de alta qualidade técnica (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 84). Ademais, a compreensão que o aprimoramento técnico historicamente ocupa no desenvolvimento de determinada atividade, para além daquelas que compõem a cultura corporal, deve estar claro para esse aluno.

Entendemos que a reafirmação do ensino dos conhecimentos mais desenvolvidos, inclusive os técnicos, é necessária, vez que na educação física tais conhecimentos tendencialmente passaram a ser secundarizados. Mello (2014), em sua pesquisa, identificou tendência neste componente curricular de “ênfase exacerbada à sensibilidade corporal e na necessidade de valorizar movimentos livres e espontâneos” (p. 16). Associada a essas questões, está a valorização do cotidiano escolar em detrimento da teoria produzida, por considerar que é na escola que se dá a produção do conhecimento a ser abordado no ambiente escolar, e “que o arcabouço teórico construído historicamente é inútil à sua reflexão” (p. 180). Além disso, “foi constatado, também, um qualitativo esvaziamento ao se tratar de conteúdos, tanto no que diz respeito aos seus aspectos técnicos quanto às características que lhes são próprias” (p. 182). Ainda, as críticas direcionadas às abordagens de matriz positivista e ao esporte enquanto conteúdo hegemônico, via de regra, resultaram em explicações que confundem tecnicismo com técnica, o que corrobora com a tendência de negação do ensino da técnica, pois, compreende-se que “ser ‘crítico’ na educação física está relacionado à rejeição à técnica, à disciplina, à racionalidade científica (ou qualquer racionalidade) [...]” (p. 185).

Disto decorre que, assim como em outros componentes curriculares, muitos alunos concluem o ensino médio detendo pouco conhecimento escolar ou aquém do esperado em

relação à educação física, configurando um quadro que poderíamos caracterizar como sendo de semi-analfabetismo da cultura corporal, tendo em vista as dificuldades de interpretar, compreender e explicar, a partir de conceitos científicos, como os fenômenos da cultura corporal se manifestam na sociedade¹⁶².

Contra isso, cabe possibilitar as condições para a apreensão dos conhecimentos mais avançados do campo da cultura corporal, de modo que a subjetivação desses conhecimentos concorra na elevação da capacidade teórica e oportunize aos estudantes novas formas de objetivações.

Com efeito, a subjetivação das diversas formas complexas das atividades da cultura corporal, de um lado, transforma o sujeito e, de outro, a atividade, que nesse caso ganha um sentido singular. Esse sujeito, ao se apropriar de novos conhecimentos e técnicas, adquire condição de objetivar-se de maneira cada vez mais livre e universal.

No voleibol, por exemplo, ao aprender a atacar a bola estando suspenso (fundamento/técnica - cortada), o sujeito conquista a possibilidade de participar de modo diferente e em uma situação para ele nova no jogo (liberdade). Por conseguinte, novas combinações passam a ser possíveis, necessidades são engendradas no sujeito (atacar estando em suspensão) e a partir desta conquista outras aprendizagens passam a ser factíveis. Promove-se, com isso, um ensino que está orientado para as objetivações representativas das máximas conquistas do gênero humano.

Nascimento (2018, p. 681) entende que “[...] cabe à educação física estudar as atividades da cultura corporal a fim de descobrir respostas sobre quais são as ações necessárias para que os sujeitos joguem, dancem, lutem, brinquem etc.”. De modo geral, a qualidade dessas ações está relacionada diretamente com as objetivações humanas historicamente produzidas em cada uma dessas atividades e o projeto de formação que se busca concretizar.

¹⁶² É importante registrar que a evasão nas aulas de educação física cresce, progressivamente, e mantém relação direta com o avançar dos anos/séries, atingindo seus maiores índices nesse período da educação básica (MILLEN NETO et al., 2010). Andrade (2001, apud NOZAKI, 2015, p. 193) também afirma que os alunos, nesse nível de ensino, tendem a colocar a educação física em segundo plano. Certamente, esses problemas contribuem para o quadro que estamos chamando de semi-analfabetismo. Em nossa experiência enquanto supervisor de estágio em escolas públicas, enquanto coordenador do subprojeto de educação física do PIBID (Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) em escolas de ensino médio e enquanto professor de disciplinas dos primeiros semestres na Licenciatura em Educação Física, temos observado esse quadro, seja dos estudantes na escola básica ou os recém ingressos na universidade. Taffarel (2012), estudando o caso do conhecimento da cultura corporal na escola, também identificou um quadro de negação desses conhecimentos.

Na esteira de Nascimento, entendemos que o ensino que valorize os conteúdos próprios da cultura corporal e evidencie seu potencial humanizador, como vimos discutindo nesse tópico, colabora com a superação do problema da perda da especificidade da educação física, por oferecer referência, aos professores, fundamentada e que explicita o papel essencial deste componente curricular na formação das crianças e jovens e na construção de uma outra escola, a da transição.

Essa tendência de perda da especificidade da educação física, em parte, se explica pela contradição estabelecida entre este componente curricular e o projeto pedagógico hegemônico, que se reconfigura no Brasil em meados da década de 1990, o qual passa a atribuir função marginalizada à educação física em seu currículo. Essa mudança concorre para a desvalorização social deste componente curricular.

Diante dessa contradição, conforme exposto por Mello (2014), muitos professores de educação física, durante o trabalho pedagógico, tendencialmente secundarizam os conteúdos da cultura corporal que, por sua vez, são utilizados como meios para desenvolver comportamentos e atitudes, valorizados no projeto pedagógico hegemônico, na esperança de obter reconhecimento da comunidade escolar e conquistar melhor espaço nesse projeto.

Nascimento (2018, p. 683) defende que o ensino das atividades da cultura corporal, no trabalho pedagógico da educação física, deve se centrar no valor educativo contido nessas atividades. Esta autora adverte que a constituição e o desenvolvimento histórico dessas atividades podem levar a posições pedagógicas “[...] na qual o seu ensino constitua-se prioritariamente em um **meio** para problematizar tais relações [...]” (identidade cultural, a sociedade, uma época, etc.), o que não deixa de ser um problema, como reconhecido por ela.

Oliveira (2018, p. 147), ao debater o ensino dos esportes, também discorda do “[...] caráter secundário dado a esta manifestação da cultura corporal, em que ela deixa de ser apreendida como um conteúdo que diretamente colabora para o fim de promover o homem, e passa a ser abordada como um instrumento para diversos outros fins [...]”. Em verdade, esse tipo de abordagem compreende que o esporte, “[...] enquanto elemento formativo, não contribui, ou melhor, apenas contribui na medida em que é suporte para alguma outra coisa, esta sim entendida como *realmente* importante”.

Particularmente em relação à especificidade da educação física no ensino médio, além de priorizar o ensino dos conhecimentos próprios da cultura corporal, como destacado, devemos considerar (1) a finalidade formativa deste período de ensino e (2) os níveis reais de

aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, associados a uma sistematização lógica do conhecimento a ser apreendido.

Sobre o primeiro ponto, a finalidade formativa deste período de ensino, Saviani (2007; 2005) nos ajuda a pensar quando discute a relação educação-trabalho e as contradições próprias da concepção burguesa de educação.

Segundo este autor, a sociedade burguesa oculta muitas contradições, entre as que se relacionam com a educação básica estão as contradições homem e sociedade, observada no ensino fundamental, e homem e trabalho¹⁶³, presente no ensino médio. Contrapondo-se a essa concepção burguesa de educação, torna-se necessário o enfrentamento e a superação dessas contradições. Em relação ao ensino médio, a superação desta contradição passa “[...] pela tomada de consciência teórica e prática do trabalho como constituinte da essência humana para todos e cada um dos homens” (o que é possível através da ideia de politecnia, como trataremos à frente) (SAVIANI, 2005, p. 234).

Nesse sentido, ao longo da educação básica, a relação estabelecida entre educação-trabalho se altera. No ensino fundamental o princípio do trabalho é imanente, estabelecendo uma relação implícita e indireta, já que nesse nível se exige a apreensão do acervo mínimo de conhecimentos sistematizados para capacitar a participação ativa da vida da sociedade (ler, escrever, contar, os conhecimentos básicos das ciências naturais e sociais, educação física, artes)¹⁶⁴ (SAVIANI, 2003b; 2007; 2010). No ensino médio essa relação é explícita e direta, como nos explica Saviani (2007):

¹⁶³ Segundo Saviani (2005, p. 232), “a contradição entre o homem e o trabalho contrapõe o homem, enquanto indivíduo genérico, ao trabalhador. Nesse contexto, o trabalho, que constitui a atividade especificamente humana por meio da qual o homem produz a si mesmo, se converte, para o trabalhador, de afirmação da essência humana, em negação de sua humanidade. O trabalho, fonte criadora da existência humana, elemento de humanização da natureza que liberta a humanidade do jugo natural, se constitui, na sociedade burguesa, em elemento de degradação e escravização do trabalhador. Em consequência, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade”.

¹⁶⁴ Sobre a composição desse currículo, Saviani afirma que “O currículo da escola elementar envolve o conhecimento da natureza porque se o homem, para existir, tem de adaptar a natureza a si, é preciso conhecê-la. Progressivamente, ele vai desenvolvendo formas de identificar como a natureza está constituída, como se comporta, ou, em outros termos, que leis regem a existência e a vida da natureza. Assim, as **ciências naturais** compõem um bloco do currículo da escola elementar. Porém, uma vez que, ao produzir a sua existência transformando a natureza, os homens também travam relações entre si e estabelecem normas de convivência, surge a necessidade de se conhecer como os homens se relacionam entre si, quais as normas de convivência que estabelecem, ou seja, como as formas de sociedade se constituem. Surge, então, a necessidade de um outro bloco do currículo da escola elementar que se poderia denominar **ciências sociais**, em contraposição ao de ciências naturais. No currículo tradicional da escola elementar, o bloco das ciências sociais traduziu-se nas disciplinas

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

Assim, no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo (SAVIANI, 2007, p. 160, negrito não original).

Com esse mesmo entendimento, Ramos (2006) afirma que a especificidade do ensino médio poderá ser configurada na “[...] explicitação do modo como o saber se relaciona com o processo de trabalho, convertendo-se em força produtiva”, entretanto, esclarece que a superação da visão utilitarista e reducionista de trabalho é uma necessidade. Para isso, [...] implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeitos do seu devir [...]” (FRIGOTTO, 1989, apud RAMOS, 2006, p. 137).

Pensar a educação física e seu ensino no nível médio, assentados na relação explícita entre trabalho e educação, em nosso entendimento, não significa promover a formação do corpo forte ou de sujeitos empregáveis para o sistema esportivo. Se assim fosse, estaríamos revigorando perspectivas unilateralizadas, outrora hegemônicas no sistema educacional brasileiro. Em contrapartida, entendemos que a educação física pode problematizar os fundamentos que explicam o mercado de trabalho formado em torno das atividades da cultura corporal¹⁶⁵; a sua transformação em mercadoria (ou seja, o seu processo produtivo com fins

história e geografia. A história trata de como os homens se desenvolveram ao longo do tempo e das formas de sociedade constituídas; a geografia, por sua vez, estuda a ocupação do espaço terrestre pelos homens e as formas como eles se distribuem nesse espaço (SAVIANI, 2003b, p.135, grifos não originais)”. “Se considerarmos, além desse aspecto que se refere à educação intelectual, o aspecto do desenvolvimento corporal e emocional, o currículo propriamente dito em sua referência clássica envolveria, além dos mencionados estudos da **língua escrita**, da **matemática** e das **ciências da natureza e sociedade**, a **educação física e a educação artística** (SAVIANI, 2010, p.28, grifos não originais)”. Cabe destacar que apesar de Saviani reconhecer a importância da educação física na formação dos jovens, indicando sua presença no currículo escolar, não concordamos com essa conceituação que trata como elementos separados o intelectual, o corporal e o emocional. Muito menos a compreensão que a educação física desenvolveria o “físico/corpo”. Deste modo, no que se refere ao desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica, a incorporação da categoria cultura corporal, conforme explicamos nesse trabalho, em nosso entendimento, significaria um salto qualitativo.

¹⁶⁵ Oliveira (2018) chama a atenção para a necessidade de se problematizar no ensino médio o mercado de trabalho do esporte. Segundo ele, “a frequente abordagem do esporte como prática irrefletida, recreativa ou mesmo de mera ‘atividade física’ (no sentido comum, dicotomizado desta expressão), quando existe, no ensino médio, não ajuda muito na mudança desse quadro. Este pode ser, inclusive, um (e não o único) elemento a se problematizar pois uma hipótese a ser levantada aqui é que tanto a inserção dos sujeitos de forma extremamente prematura neste mercado de trabalho, quanto a completa falta de relação entre o que se pode problematizar na

mercantis); as implicações da tecnologia no desenvolvimento da cultura corporal (produção de materiais e instrumentos, como roupas especiais de natação ou instrumentos de escalada, os quais possibilitam uma relação diferente com a natureza); como as práticas corporais, ao longo da história, se relacionaram com o processo de trabalho (emergem desse processo, são utilizadas como preparação para o trabalho, como atividades compensatórias dos males do trabalho, etc.); e, talvez o mais importante, formar jovens que a partir da aprendizagem sistematizada da educação física se relacionem em outro patamar na continuidade de sua formação, constituindo hábitos e costumes que enfrentem a tendência reducionista de formação do trabalhador sob a lógica da parcialidade e superficialidade do trabalho contemporâneo. Ainda, permitindo que desenvolva outras formas de convívio, a partir das experiências mais desenvolvidas das atividades da cultura corporal no seu tempo de não-trabalho, que o ajude na sua elevação cultural e no seu desenvolvimento em contraposição aos efeitos deletérios das formas precárias e atuais de trabalho.

Além do mais, a questão do trabalho no ensino médio, segundo Saviani (2003b, p.143), deve ser pensada globalmente, no sentido da politecnicidade, explicando este fenômeno a partir dos diversos componentes curriculares que integram o currículo. A ideia de “[...] politecnicidade se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (SAVIANI, 2003b, p. 136)¹⁶⁶.

Nessa perspectiva, o ensino médio assume a finalidade de “[...] propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos” (SAVIANI, 2007, p. 161). Para isso, o aluno durante a formação de nível médio terá experiências na manipulação dos processos práticos básicos da produção (SAVIANI, 2007). Desta forma, contempla-se a compreensão dos “[...] princípios científico-tecnológicos e sócio-históricos que organizam a produção e as relações sociais modernas [...]” (RAMOS, 2006, p. 139).

escola, e aquilo que se necessita para desempenhar uma função esportiva na forma de emprego, são fatores que expressam de forma muito demarcada as relações do esporte com a alienação do trabalho, especialmente se considerarmos a constatação, frequente, de que uma enorme massa de atletas não completam seus estudos sequer na escola básica” (OLIVEIRA, 2018, p. 143).

¹⁶⁶ Ainda sobre politecnicidade, Saviani (2003b, p. 138) explica que esse conceito postula “[...] que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho”.

Nessa discussão sobre politecnicidade, Saviani (2016) recorre ao exemplo do trabalho prático com madeira e metal, para explicar a aplicação deste conceito no trabalho pedagógico, como podemos observar no excerto a seguir.

No trabalho prático com madeira e metal, aplicando os fundamentos de diversificadas técnicas de produção, pode-se compreender **como a ciência é aplicada ao processo produtivo**; pode-se perceber **como as leis** da física e da química operam para vencer a resistência dos materiais e gerar novos produtos. Faz-se, assim, **a articulação da prática com o conhecimento teórico** (SAVIANI, 2016, p. 79, negrito não original).

Exemplificando na educação física, um ensino alicerçado na categoria politecnicidade, poderia tratar da aplicação científica na cadeia produtiva da cultura corporal, sua relação com a tecnologia e as tendências que emergem dessa relação, assim, identificando os fundamentos científicos desse processo. Nessa mesma direção, para além da produção material envolvida, abordar-se-ia a aplicação da ciência no processo produtivo não material das práticas corporais, quer dizer, como seria possível articular o conhecimento teórico e científico na experiência das práticas corporais durante as aulas.

Esta última dimensão é importante, vez que as atividades da cultura corporal, do ponto de vista produtivo, têm características específicas, como explica Escobar (2005).

A característica que identifica e distingue as atividades corporais, motivos da educação física e do esporte, é que **não concretizam um produto material, assim como as peças mecânicas resultantes do trabalho de um metalúrgico**. Na realidade, o produto de uma corrida na praia, de uma pelada de fim de semana, de uma sessão de Ginástica é a satisfação dos entendimentos próprios, anseios e interesses lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos, etc.

Esse homem que age, usufrui a produção da sua própria prática durante o transcurso da materialização da sua experiência. **O produto da sua prática não é separável do ato da sua produção**. Nessa experiência está intrínseco o valor particular que ele lhe atribui e que se define na unidade indissolúvel entre o interior e o exterior, entre o subjetivo e o objetivo. É por isso que essas práticas corporais não são uma simples efetivação da capacidade de o homem se mover, determinada por uma estrutura específica de movimento (ESCOBAR, 2005, p. 17, negrito não original).

No que se refere ao segundo ponto a ser observado em relação à especificidade da educação física no ensino médio, ou seja, os níveis reais de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, associados a uma sistematização lógica do conhecimento a ser apreendido, a abordagem crítico-superadora propõe uma organização e sistematização lógica do

conhecimento ao longo da escolarização, através de ciclos de escolarização, onde o conhecimento é tratado de forma a ser retraçado desde sua origem ou gênese, favorecendo uma apreensão que ressalte a historicidade do conhecimento e uma organização que supere o etapismo (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Nessa proposta, “[...] os conteúdos de ensino são tratados metodologicamente de forma simultânea de modo que, progressivamente, vão se formando sistemas de referência pelos quais o pensamento do estudante se amplia de forma espiralada” (MELO, 2017, p. 142). Por isso o ensino médio não pode ser discutido de maneira independente, muito menos desintegrado ao ensino fundamental, como proposto na BNCC.

De modo transitório, os ciclos de escolarização mantêm referência com as séries/anos da educação básica. Nesse caso, o ensino médio corresponde ao ciclo de **aprofundamento da sistematização do conhecimento** (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

[...] **aprofundamento da sistematização do conhecimento**. Nele, o estudante adquire uma relação especial com os fenômenos ou objetos, que lhe permite refletir sobre eles. O estudante começa a perceber que há propriedades comuns e regulares entre os objetos. Isso significa, por exemplo, que, para conhecer e explicar um fenômeno da realidade, tal como a “relação do homem com a água [*cultura corporal*]”, ele, além de constatar e organizar os dados sobre as propriedades dos diferentes tipos de água [*de formas sociais de atividades inerentes a cultura corporal*] existentes e de conceituar a água [*a cultura corporal*], precisa saber como, através de quais atividades humanas, com quais técnicas e instrumentos e de posse de quais conhecimentos foi possível ao homem, durante sua história, se relacionar de diferentes formas com a água [*a cultura corporal*]. Dessa relação resultaram os conhecimentos náuticos [*o esporte*], da pesca [*a ginástica*], dos nados [*o jogo*], do mergulho [*a natação*], dos animais marinhos [*a luta*], da geografia marinha [*a dança*], da física [*a ginástica*] e outros. O estudante deverá saber onde buscar e como sistematizar o conhecimento teórico, ou seja, as explicações da forma em que os fenômenos se manifestam no real. Ele dá um salto qualitativo, quando estabelece as regularidades dos fenômenos. Neste ciclo o estudante tem contato com a **regularidade científica**, podendo, a partir dele, adquirir condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico, quando submetido à atividade de pesquisa (Taffarel et.al., 2010, p. 205; apud MELO, 2017, p. 155-156).

Ainda em relação aos ciclos de escolarização propostos pelo Coletivo de Autores, Melo (2017) aponta elementos importantes que atualizam a organização e sistematização do 4º ciclo, denominado de aprofundamento da sistematização do conhecimento, a partir das contribuições da teoria da atividade e da teoria histórico-cultural do desenvolvimento psíquico

para o trato com o conhecimento do componente curricular educação física, conforme apresentado na tabela 14¹⁶⁷.

Segundo Melo (2017, p. 92), as contribuições apresentadas à abordagem crítico-superadora, especialmente no que se refere à atualização e aprimoramento dos ciclos de escolarização (ver tabela 14), estão fundamentadas em uma concepção de desenvolvimento histórico-cultural, a partir da teoria da periodização, “[...] que permite romper com as concepções biológicas naturalistas que consideram o desenvolvimento humano uma sucessão de etapas universal, linear e natural, onde todo o ser humano alcançará o máximo desenvolvimento [...]”. A concepção aqui adotada entende que o desenvolvimento humano é determinado sócio-historicamente, condicionado às condições objetivas da organização social. Portanto, “o tempo do decurso de desenvolvimento da criança (idade cronológica) não determina o estágio de desenvolvimento em que se encontra, ao revés, as idades são condicionadas pelas condições históricas concretas” (MELO, 2017, p. 92).

Tabela 14 – Principais elementos do 4º ciclo de escolarização – Aprofundamento da sistematização do conhecimento

4º CICLO DE ESCOLARIZAÇÃO	
Época	Adolescência.
Período	Adolescência.
Atividade Guia	Profissional/Estudo.
Esferas	Intelectual-cognitivo.
Enfrentamento da contradição do modo de vida burguês	Contradição entre homem e trabalho.
Desenvolvimento da Linguagem	Aprimoramento do Domínio da Estrutura Gramatical da Linguagem.
Desenvolvimento do Pensamento	Aprimoramento Pensamento teórico.
Principal Neoformação	Autoconsciência.

Fonte: Melo (2017, p. 157).

Ao observar o desenvolvimento concreto dos sujeitos, é possível notar mudanças qualitativas na forma como o ser humano (criança, jovem, adulto) se relaciona com o mundo. Nesse caso, “ainda que não seja possível identificar fases naturais e universais, o desenvolvimento psíquico processa-se por períodos que se sucedem [...]”, com sequência e

¹⁶⁷ Apresentaremos de maneira sintética os principais conceitos que Melo (2017) incorpora aos ciclos de escolarização da abordagem crítico-superadora. A discussão aprofundada dessas questões pode ser acessada em sua tese de doutorado (MELO, 2017).

conteúdo que se alteram (PASQUALINI, 2013, p. 78). Assim sendo, torna-se possível a apresentação de uma periodização do desenvolvimento humano.

Embasado nessa concepção de desenvolvimento (histórico-cultural), Melo (2017) sintetiza na tabela 14 os conceitos fundamentais (época, período, atividade dominante, esferas, desenvolvimento da linguagem, desenvolvimento do pensamento, principal neoformação) para fundamentar a organização e o trato com o conhecimento no ensino médio.

Isto posto, garantida as condições para o desenvolvimento, o ensino médio coincidirá com a *época da adolescência e período da adolescência*. Neste período se origina um novo tipo de pensamento, *o teórico*, caracterizado a partir da formação de conceitos científicos, que permite expressar no pensamento de maneira mais fidedigna a realidade objetiva. Este é uma forma superior de pensamento, o qual possibilita o estudante superar seus limites sensoriais e se orientar por conceitos. Verifica-se, também, que o desenvolvimento da linguagem se intelectualiza, ao passo que se consolida como importante ferramenta de pensamento, com isso, *aprimora-se o domínio da estrutura gramatical da linguagem*, “[...] resultado da apropriação das formas mais complexas da língua tanto em seus aspectos fonológicos e morfológicos quanto nos aspectos sintáticos. A fala [...] se torna mais complexa e permite que o estudante desloque o uso de conceitos espontâneos [...] na direção do uso dos conceitos científicos [...]” (p. 154). Novas formações (neoformações) surgem desse processo, dentre as quais se destaca a *autoconsciência da personalidade*, “[...] através da qual o estudante apreenderá e dominará seus limites e possibilidades como ser genérico em relação ao gênero humano, podendo estabelecer uma relação consciente entre si e o modo de vida que o circunda [...]” (MELO, 2017, p. 157).

Ademais, constata-se que “[...] nem todas as atividades realizadas pela pessoa possuem o mesmo potencial desenvolvente ao longo dos vários períodos da vida [...]” (MARTINS, 2018, p. 92), aquelas que propiciam maior potencial desenvolvente são chamadas de atividades guia ou dominante. No caso da adolescência, esta atividade consiste na *atividade profissional/estudo*.

Diante das formulações até aqui apresentadas sobre o ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento, correspondente ao ensino médio, podemos sintetizar que o ensino da educação física nesse período da formação deve estar orientado para promover uma concepção científica de mundo, que por um lado visa estimular o interesse de conhecer a

realidade natural-social, por outro explicar essa realidade através da produção científica, o que, por sua vez, demanda o desenvolvimento do pensamento por conceitos.

Na construção dessa concepção científica de mundo, encerra a possibilidade de reconhecer regularidades presentes nas práticas corporais, entendidas como resultado da ação humana. Segundo Escobar (2005, p. 20), “[...] diz-se que estamos na presença de uma regularidade quando no exame de um objeto, coisa ou fenômeno é encontrado um elemento invariante, estável e reiterativo”.

Com isso, teremos um trabalho educativo disposto a “[...] revelar os nexos entre o homem, a natureza e a sociedade e expressar as regularidades que modulam a relação entre os ideais sociais das classes produtoras e os processos de criação e administração da prática das atividades físicas ou corporais” (ESCOBAR, 2005, p. 21).

Conforme indica o Coletivo de Autores (2012), neste ciclo:

[...] o aluno sistematiza o conhecimento sobre os saltos e os conceitos que **explicam o conteúdo e a estrutura de totalidade do objeto** ‘salto’, desde as leis físicas e características da ação no nível cinésio/fisiológico, até às explicações político-filosóficas da existência de modelos de salto. Pode ainda explicar o significado deles para si próprio, como sujeito do processo de aprendizagem e para a população em geral (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 65, negrito não original).

Nessa direção, do ponto de vista da dinâmica específica das atividades da cultura corporal, observamos a consolidação dessa concepção científica de mundo quando o aluno, por exemplo, passa a identificar técnicas e táticas comuns em jogos diferentes; a explicar determinações (fisiológicas, sociais, econômicas, etc.) regulares nas práticas corporais; a constatar tendências nesse campo, como a espetacularização, a esportivização, para citar algumas; a planejar suas práticas corporais sob orientação científica; a identificar limites (sejam pessoais, coletivos ou sociais) e possibilidades superadoras para a prática da cultura corporal em nossa sociedade; a apontar medidas com base na ciência que melhore o seu desempenho em determinada atividade; a explicar como as leis sociais (mercadoria, por exemplo) se reproduzem nas manifestações da cultura corporal; a substituir práticas mediadas pelo conhecimento popular (por exemplo, usar roupas longas e pesadas durante as corridas para ajudar no emagrecimento) por práticas mediadas pelo conhecimento científico (usar roupas leves durante as corridas para ajudar no controle da temperatura corporal). Dito isto, cabe ressaltar que desse processo temos como resultado a apropriação de elementos que

enriquecem a fruição e criação no âmbito das práticas corporais, possibilitando um agir mais livre e universal.

O processo de materialização dessa abordagem, no contexto do novo ensino médio, se liga a outras ações e estratégias de resistência ativa possíveis de serem assumidas pelos membros da comunidade escolar, nos limites impostos pela reforma. Dentre as quais, podemos apontar: (a) a luta pela manutenção de todos os componentes curriculares, com professores licenciados na área, na etapa correspondente à formação básica geral, determinada pela BNCC; (b) exigir que as redes de ensino se comprometam em oferecer, em todas as suas unidades escolares com o ensino médio, todos os itinerários formativos; (c) defender que os projetos político-pedagógicos das escolas estejam orientados para a elevação do padrão cultural dos jovens e não para o desenvolvimento de competências e habilidades; (d) exigir que a formação básica geral ocupe as 1.800 horas possíveis de serem destinadas a essa finalidade; (e) reivindicar que o ensino nas escolas públicas de ensino médio, tanto da etapa da formação básica geral, quanto dos itinerários formativos, seja ofertado exclusivamente pelas respectivas escolas, combatendo as diferentes formas de privatização da educação pública; (f) lutar para que toda a carga horária obrigatória do ensino médio seja ofertada, exclusivamente, de modo presencial; (g) reivindicar que atividades complementares ligadas à formação básica geral sejam ofertadas pela escola, diminuindo os impactos negativos da redução da carga horária da formação básica; (h) que o trabalho pedagógico esteja centrado na apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos no campo da ciência, da filosofia, da cultura, da arte e da cultura corporal, contrariando o ensino subordinado ao desenvolvimento das competências e habilidades listadas na BNCC. Nesse último caso, em relação à educação física, as formulações da abordagem crítico superadora, em nosso entendimento, cumprem a tarefa de orientar o trabalho pedagógico nesse sentido.

Em suma, consideramos que a abordagem crítico-superadora, ao defender e apontar os elementos que concorrem para a elevação do padrão cultural e o desenvolvimento do pensamento teórico e da concepção científica de mundo, contribuindo para a formação de jovens que possam interpretar, compreender e explicar as manifestações da cultura corporal em suas múltiplas determinações; se coloca em posição antagônica à concepção de educação e educação física presentes no novo ensino médio (lei n. 13.415/2017, DCNEM de 2018 e BNCC do ensino médio), portanto, apresenta-se como uma alternativa político-pedagógica no processo de resistência ativa.

Por fim, cabe registrar que passados 26 anos, a abordagem crítico-superadora se mantém dramaticamente atual. Em sua origem, propunha-se enfrentar criticamente a lógica hegemônica de formação unilateral, que ainda vigora, em outros moldes, e com intensificação de seus efeitos, aqui já criticados. Por isso a dramaticidade da atualidade da abordagem crítico-superadora, visto que o seu objeto de crítica segue presente e mais perverso.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos essa investigação justamente no momento em que o presidente eleito Jair Messias Bolsonaro, político de extrema direita, filiado ao PSL¹⁶⁸ (Partido Social Liberal) e militar da reserva, toma posse como presidente do Brasil em 1º de janeiro de 2019.

De modo geral, os setores que agiram ativamente no golpe parlamentar-jurídico-midiático, que destituiu a ex-presidenta Dilma Rousseff, apoiaram Jair Bolsonaro nas eleições, se não no primeiro, pelo menos no segundo turno. Este fato sugere que o novo governo dará continuidade às políticas (econômica, social, educacional, etc.) do governo Temer, visto que ambos integram e representam a mesma coalizão formada a partir do golpe de 2016.

Desde as eleições, Jair Bolsonaro sinaliza a constituição de um governo autoritário, conservador e alinhado, de maneira subalterna, ao imperialismo estadunidense. Ademais, promete fazer um forte ajuste fiscal, privatizar as empresas públicas, reformar a previdência, flexibilizar ainda mais as leis trabalhistas e criminalizar os movimentos sociais e organizações dos trabalhadores e estudantes. Com isso, temos como projeção um período de intenso ataques aos direitos dos trabalhadores e às suas organizações.

Não por acaso, os setores mais valorizados no governo que se inicia são o novo Ministério da Economia (resultado da junção dos ministérios da fazenda e do planejamento), que será chefiado por Paulo Guedes, economista defensor do neoliberalismo; e o Ministério da Justiça, chefiado por Sérgio Moro, juiz que conduziu a operação Lava Jato e se tornou o seu principal símbolo.

Deste modo, Paulo Guedes será o responsável por implementar a pauta econômica (ajuste fiscal) e Sérgio Moro por garantir a ordem, quer dizer, conter as manifestações contrárias e reprimir a reação dos trabalhadores. Possivelmente o *lawfare* (que designa o uso indevido de procedimentos legais pelos agentes do sistema de justiça para perseguir inimigos políticos ou quem se opõe) será utilizado nessa empreitada, como foi na operação Lava Jato. Tudo isso sob a retaguarda das forças armadas, cada vez mais presentes na cena política do país, como visto nas intervenções militares autorizadas pelo governo Temer, na pressão exercida por militares de alta patente no período eleitoral e na própria configuração do novo

¹⁶⁸ O PSL foi registrado em 1988. Sempre foi um pequeno partido, sem expressão nacional. Nas eleições de 2014, teve apenas um Deputado Federal eleito. No início de 2018, após consultar várias legendas, Jair Bolsonaro decide se filiar ao PSL.

governo (presidente, vice-presidente, ministros, cargos no segundo escalão e em estatais, enfim, presença em setores vitais da administração federal¹⁶⁹).

Segundo Freitas (2018), o governo Bolsonaro consiste em uma coalização liderada pela nova direita, que procura combinar o liberalismo econômico com o autoritarismo social, resultando no neoliberalismo. Em última análise, a nova direita não tem compromisso com a democracia, mas apenas com as ações que favorecem o mercado. “Neste sentido, a democracia é apenas ‘desejável’, mas não é uma condição necessária ao neoliberalismo. Os direitos políticos não gozam de garantia incondicional sob o novo liberalismo econômico” (p. 14).

No que se refere à educação, durante a campanha, a equipe de Jair Bolsonaro defendeu, dentre outras coisas, a reforma do ensino médio, o movimento escola sem partido, a gestão educacional de inspiração empresarial, a política de vouchers, o ensino à distância na educação básica e a militarização das escolas¹⁷⁰, além de criticar a forma como os recursos são atualmente aplicados e não sinalizar a ampliação de verbas para essa área.

Cabe registrar, ainda, que no período eleitoral, Jair Bolsonaro recebeu apoio de uma importante representante do grupo aqui denominado reformadores empresariais da educação. Trata-se de Viviane Senna, presidenta do Instituto Ayrton Senna e conselheira fundadora do TPE. Após o pleito, reuniões entre ambos foram realizadas e o nome de Mozart Ramos¹⁷¹, atualmente diretor do Instituto Ayrton Senna, foi cogitado para assumir o MEC. Entretanto, em virtude de forte pressão da bancada evangélica do Congresso Federal, o nome de Mozart Ramos foi barrado e Ricardo Vélez Rodríguez foi confirmado como ministro da educação.

Em seu primeiro pronunciamento¹⁷² enquanto ministro indicado, Ricardo Rodríguez disse que combaterá o que chamou de instrumentalização ideológica e político-partidária na educação, atuará para preservar e favorecer os valores conservadores e tradicionais ligados à família, além de implementar uma nova gestão na educação.

¹⁶⁹ Esta já é a maior ocupação na administração pública por militares desde a ditadura civil-militar. Ver mais em: https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/01/militares-ampliam-participacao-na-area-economica-com-bolsonaro.shtml?utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=newsfolha?loggedpaywall. Acesso em 16 de janeiro de 2019.

¹⁷⁰ Crítica sobre a militarização das escolas pode ser acessada na obra de Freitas (2018).

¹⁷¹ Dentre outros cargos, Mozart Ramos foi reitor da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco), ex-secretário de Educação de Pernambuco, presidiu o Consed e o TPE.

¹⁷² Após a confirmação de seu nome, o ministro Ricardo Vélez divulgou carta pública, que pode ser acessada através do seguinte link: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2018/11/23/futuro-ministro-diz-que-educacao-preservara-valores-tradicionais-porque-sociedade-e-conservadora.ghtml>. Acesso em 12 de dezembro de 2018.

Notadamente, o nome preferido dos reformadores empresariais da educação era o de Mozart Ramos¹⁷³, contudo, esses fatos revelam também que este grupo estabelecerá relações bastante próximas com o governo Bolsonaro, terá certa influência e se estabelecerá como um dos principais interlocutores no campo da educação. Além do mais, importa registrar que muitas bandeiras de campanha de Jair Bolsonaro sobre educação encontram nos reformadores empresariais os seus mais importantes representantes em nossa sociedade.

Conforme tratamos ao longo desse trabalho, os reformadores empresariais, principalmente após a criação do TPE, conquistaram importante espaço político e passaram a estabelecer relações próximas, seja indicando nomes para o MEC ou emplacando propostas, nos diferentes governos brasileiro, inclusive no período dos governos Lula e Dilma. Com efeito, os processos privatizantes foram se multiplicando no seio da educação pública, o que explicita, a nosso juízo, as contradições e equívocos da política de conciliação de classe. Ou seja, a opção por discutir e planejar os rumos da educação com todos (empresários, trabalhadores, professores, etc.), em fóruns e conselhos amplos, sem distinção de classe, desconsiderando os interesses conflitantes, se mostrou um erro.

É verdade que a crise política e o golpe parlamentar-jurídico-midiático abriram a possibilidade de se implementar a plataforma empresarial para a educação sem concessões aos grupos defensores da educação pública e de gestão pública, situação que ajuda a explicar o apoio explícito das entidades e sujeitos ligados a esse movimento às medidas adotadas pelo governo Temer, dentre elas a reforma do ensino médio, e à candidatura de Jair Bolsonaro.

Em síntese, segundo Freitas (2018), a concepção de educação defendida pelos reformadores empresariais se baseia na ideologia neoliberal e entende que o Estado é o principal inimigo para a geração da qualidade social desta área. A eficiência do sistema educacional só seria atingida sob o controle empresarial, sem intervenção do Estado. O modelo de *vouchers* é o modelo que serve de referência, é o sistema “ideal” para os reformadores empresariais. Nesse caso, o Estado distribuiria *vouchers* para os pais escolherem as melhores escolas para seus filhos, tendo como parâmetro as avaliações nacionais. Ainda, as famílias que detêm melhores condições materiais poderiam buscar escolas superiores e completar a diferença com recursos próprios. “[...] A qualidade da escola, portanto, é uma mercadoria que está disponível em vários níveis e que pode ser ‘comprada’ pelos pais” (p.

¹⁷³ Em seu blog, o professor Luiz Carlos de Freitas emitiu avaliação semelhante sobre a escolha do novo ministro da educação. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/11/22/tpe-mozart-e-as-lutas-pos-eleitorais/>. Acesso em 12 de dezembro de 2018.

32). Em tese, com a opção de escolha pelos pais, só permaneceriam as escolas de qualidade, as demais seriam expurgadas. Preferencialmente, não deve haver rede pública; havendo, a escola pública será vista como mais uma concorrente dentro deste mercado. Esse seria o cenário mais desenvolvido nessa perspectiva, pois o Estado não se ocuparia com a organização das escolas, qualificação dos professores, condições materiais e outras demandas, tudo seria acomodado pelas exigências da concorrência e do movimento natural do mercado (FREITAS, 2018).

No caso de não haver possibilidades políticas para a implementação dos *vouchers*, outras formas de privatizações são importantes, como as apontadas nessa pesquisa, pois criam um mercado inicial visando a constituição do futuro mercado de *vouchers* (FREITAS, 2018). Deste modo, considerando que o governo Bolsonaro se mostra simpático a este modelo, provavelmente experiências de *vouchers* na educação básica serão desenvolvidas nesse próximo período.

Enquanto isso, os reflexos da crise se intensificam, podendo ser constatados nas inflexões dos indicadores de diferentes áreas, com destaque para a retração geral da renda nacional; para o desemprego que praticamente dobrou em 2017 em relação a 2014 (este ano registrou 6,8% de desempregados, em 2017 eram 12,7%); para a informalidade que apresenta forte tendência de alta¹⁷⁴; para o recrudescimento da mortalidade infantil; para a pobreza que voltou a aumentar; para a distribuição de renda que estacionou; e para a desigualdade que está estagnada, o que sugere que “o Brasil caminha a passos largos para trás” (OXFAM, 2018, p. 11).

Ainda dentre as consequências, observamos que setores relevantes da nossa economia foram desmontados ou desestruturados, muitas empresas públicas e privadas tiveram perdas significativas de valor de mercado, a exemplo da Petrobrás e das empreiteiras brasileiras; atividades produtivas foram substituídas por importações, como nos setores da indústria naval; e privatizações foram realizadas nos ramos elétrico, petroleiro, aviação civil, para citar alguns. Os maiores beneficiados, nesses casos, foram empresas estrangeiras, que incorporaram capital, destituíram concorrentes e se apropriaram de riquezas naturais.

Por outro lado, considerando que a nossa classe dominante se articulou para operar o golpe parlamentar-jurídico-midiático, liderou a coalizão que passou a dirigir o nosso país e,

¹⁷⁴ Dados sobre a informalidade no mercado de trabalho podem ser acessados através do seguinte link: <https://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2018/12/05/ibge-trabalhadores-informalidade-brasil-2017.htm>. Acesso em 12 de dezembro de 2018.

em grande parte, apoiou a operação Lava Jato (que contribuiu com o desmonte descrito), verifica-se que o empresariado brasileiro optou por aprofundar a dependência da nossa economia ao imperialismo, em vez de defender o capital nacional, o nosso patrimônio e desenvolver um projeto autônomo de nação.

É necessário ressaltar, no entanto, que o processo vivenciado no Brasil nos últimos anos não é atípico, muito pelo contrário, consiste em tendência do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, ou seja, tendências do imperialismo observadas em todo o mundo. Seja de modo direto ou indiretamente, o imperialismo vem intervindo no sentido de conquistar desregulamentações, liberalizações e privatizações, inclusive deteriorando a soberania e a democracia dos Estados nações, visando recuperar a rentabilidade para o capital e avançar em novos espaços para a sua reprodução ampliada. Disto resulta a retirada de direitos, a destruição de forças produtivas e regressão social (MONTORO, 2014).

Dentre os alvos do imperialismo está o desmantelamento da educação pública. Primeiro por consistir num componente do salário indireto, segundo por representar possibilidade de espaço para a reprodução do capital (num contexto em que este necessita de espaços rápidos para se realizar), terceiro por favorecer a implementação do projeto pedagógico hegemônico. Em decorrência, “[...] se nega o direito à educação [às classes populares], configurando esta como um negócio a mais e, portanto [...] uma educação de segunda [...]” (MONTORO, 2014, p. 463, inclusão nossa entre colchetes, tradução nossa).

Nesse sentido, as alterações promovidas na organização e estruturação do ensino médio não visaram criar condições para a superação dos principais problemas enfrentados nesse nível de ensino, em vez disso favoreceram aos interesses do capital. Justamente por isso os reformadores empresariais se esforçam para que o debate se centre no âmbito curricular, secundarizando ou negligenciando questões relacionadas ao financiamento, à estrutura, à concepção de sociedade, a projeto de nação, etc.

De modo flagrante, as taxas de matrículas bruta e líquida, os dados referentes à distorção idade-série, ao abandono escolar e à reprovação, bem como os resultados do IDEB, evidenciam problemas graves, especialmente por serem indicadores que se relacionam com o acesso ao conhecimento. Tais problemas são potencializados quando observamos a situação específica dos pardos, negros e daqueles que vivem em circunstâncias mais precárias. Para piorar, as condições materiais das nossas escolas são preocupantes. Não por acaso, as metas estabelecidas no PNE 2014-2024, em geral, estão distantes de serem alcançadas.

Se, por um lado, cada uma dessas questões requer abordagem, tratamento e ações específicas, por outro, qualquer proposta que esteja realmente interessada em reverter esse quadro, necessariamente, deve conter um plano arrojado de investimento para a educação básica e, conseqüentemente, a revogação dos dispositivos que limitam a ampliação de receitas nessa área, dentre eles a EC 95 e a lei de responsabilidade fiscal. Deste modo, seria possível termos escolas em condições adequadas para o ensino, com salas suficientes e apropriadas; laboratórios equipados; quadras cobertas e demais equipamentos para as práticas corporais; bibliotecas com acervo; professores com planos de carreira; salários dignos na educação; concursos públicos; formação contínua dos profissionais da educação; permanência qualificada dos nossos alunos; dentre outras necessidades.

A despeito dessas reivindicações, mais ou menos consensuais entre os profissionais da educação e suas organizações de classe, a coalizão que passou a governar o país, de modo autoritário, aprovou a MP n. 746/2016, convertida na lei n. 13.415/17, que instituiu, dentre outras, a redução da formação básica comum, o estreitamento curricular, a flexibilização da oferta de ensino, a possibilidade do ensino à distância, a viabilidade de parcerias com entes não-estatais, a formação profissional aligeirada e a figura do professor com notório saber.

Essas alterações tiveram como referência as orientações de organismos como o BM e a Unesco, sugerindo que o governo brasileiro passa a estabelecer uma relação mais orgânica com essas instituições e suas congêneres, como ocorreu na década de 1990.

O caráter regressivo desta reforma fica ainda mais patente quando constatamos muitas semelhanças com a reforma Capanema e a reforma realizada durante a ditadura civil-militar instalada após o golpe de 1964, que produziram, como agora, percursos escolares diferenciados que aprofundam a distribuição desigual do conhecimento, uma profissionalização deficiente, uma maior subordinação ao mercado de trabalho e instituem uma organização curricular que agudiza a histórica dualidade estrutural deste nível de ensino. Com efeito, as demandas da base material, em todos os casos, foram as principais impulsionadoras dessas mudanças, que atendiam, prioritariamente, os interesses econômicos presentes na educação.

Complementa essa reforma a BNCC do ensino médio e as novas DCNEM de 2018, que de maneira articulada definem o conteúdo pedagógico do novo ensino médio e dão contorno a uma proposta pedagógica que considera vários componentes curriculares dispensáveis (por conseguinte, seus conhecimentos), estrutura-se a partir da pedagogia das

competências e busca responder a demanda de formação do novo trabalhador flexível, em outros termos, formar para o desemprego.

Percebe-se que o novo ensino médio, notadamente, atende aos interesses dos reformadores empresariais da educação, ou seja, do capital, pois cria melhores condições para os diferentes processos de privatização da educação pública e para a implementação da proposta pedagógica hegemônica. Tendo em vista que os reformadores empresariais agiram ativamente para a sua aprovação, podemos afirmar que esta reforma foi feita pelo e para o capital.

Inclusive, o capital financeiro vem se aproximando cada vez mais da educação, interessado nessas oportunidades que se abrem (OLIVEIRA, 2009). Esse movimento vem contribuindo para a formação de verdadeiros impérios, como é o caso da Kroton. Por isso, chamamos a atenção que essa reforma, em específico, e as demais reformas educacionais do nosso tempo não podem mais ser compreendidas em suas essências desconsiderando as tendências do imperialismo.

Portanto, podemos afirmar que o objetivo final do movimento da reforma empresarial da educação consiste na retirada da educação do âmbito do direito social e sua completa transformação em serviço no interior do livre mercado, alicerçada numa visão de mundo voltada para a manutenção do atual modelo de sociedade (FREITAS, 2018).

Com efeito, os processos privatizantes descritos nesse trabalho, além de paulatinamente retirarem a escola do controle estatal e eliminarem as possibilidades de gestão democrática, pavimentam caminhos para a política de *vouchers*, ou seja, a privatização plena da educação. As medidas propostas pelos reformadores, em geral, em vez de melhorar a escola pública concorrem para a destruição desta instituição, pois alteram substancialmente suas finalidades, características e função social.

Ainda, é importante destacar que tanto a lei n. 13.415/17, quanto a BNCC do ensino médio e as DCNEM de 2018 acentuam as tendências de esvaziamento científico do currículo, de práticas utilitárias/pragmáticas na educação e de consolidação deste nível de ensino como etapa terminal para a maioria dos filhos da classe trabalhadora, já que apontam para uma especialização precoce sob uma formação básica precária.

Essas constatações, extraídas durante o percurso investigativo deste trabalho, sustentam a **tese** que ora defendemos, a qual afirma que: a atual reforma do ensino médio se insere no movimento de ofensiva do imperialismo no Brasil, de destruição dos serviços

públicos (dentre eles a educação) e de forças produtivas. Visa criar melhores condições para a privatização da educação pública e expansão de renovados campos para a valorização do capital, ao mesmo tempo o novo ensino médio propõe uma formação que acentua a unilateralidade, retirando conteúdos científicos e desqualificando o jovem trabalhador ainda no seu processo de escolarização básica, nessas condições, componentes curriculares ou áreas do conhecimento tendem a ser dispensáveis ou rebaixados a atividades escolares, seus conteúdos científicos passam a ser prescindíveis, como é o caso da educação física.

Particularmente em relação a este componente curricular, nota-se que o novo ensino médio lhe oferece um espaço marginal em sua proposta; seu objeto de ensino está integrado de maneira inconsistente à área de Linguagens e suas tecnologias; as habilidades relacionadas preterem ou não exigem os conhecimentos científicos da área; a partir dele, perspectiva um limitado desenvolvimento; além de receber uma fundamentação idealista. Em nosso entendimento, essas contradições são a expressão particular das intenções político-pedagógica desta proposta, em outros termos, são apenas a manifestação particular da fundamentação geral, já sintetizada nesse último capítulo e desenvolvida ao longo deste relatório de pesquisa; portanto, possivelmente se expressam de modo similar em outras áreas/componentes curriculares.

De modo geral, o novo ensino médio prevê dois tipos de componentes curriculares. Um grupo formado pelos componentes língua portuguesa e matemática, considerados essenciais e detentores de prestígio e atenção. Um outro grupo, formado pelos demais componentes curriculares que integravam a proposta anterior, que passam a ser considerados auxiliares, compreendidos como simples meios para o desenvolvimento de habilidades; em função disso, perderam a condição de obrigatórios e o status de componente curricular não está assegurado.

Disto resulta uma maior hierarquização do conhecimento no âmbito escolar e tendencialmente uma formação mais estreita. Além disso, notadamente, esta proposta não almeja nem favorece um ensino que esteja orientado para as objetivações representativas das máximas conquistas do gênero humano.

Esses fatos nos levam à conclusão que a luta pela revogação da lei n. 13.415/17, da BNCC e das DCNEM de 2018, isto é, a luta pela suplantação desta proposta, é imprescindível. Para tanto, parece-nos que a estratégia de resistência ativa (SAVIANI, 2003a) se apresenta como alternativa interessante nesse processo.

Decerto que essa disputa ocorrerá em circunstâncias muito desfavoráveis, conforme destacamos no início deste último capítulo. O que demandará mobilização e participação mais ativa dos profissionais da educação e estudantes, assim como o fortalecimento das entidades e organizações de classe, por serem os nossos principais instrumentos para a luta coletiva.

Deve estar associado à essa luta política, o desenvolvimento de propostas e práticas contra-hegemônicas. Nesse sentido, compreendemos que a abordagem crítico-superadora se enquadra como alternativa opositora à proposta de educação física presente no novo ensino médio, visto que aponta para outro projeto histórico, visa a elevação do padrão cultural dos trabalhadores e propõe que o trato com o conhecimento seja voltado para o desenvolvimento do pensamento teórico e da concepção científica de mundo.

Nesta investigação nos propusemos a desenvolver reflexões que pudessem contribuir para o desenvolvimento desta abordagem, por dois motivos fundamentais inter-relacionados. Primeiro, apresentar as bases de uma proposta alternativa nessa área, elemento necessário numa resistência ativa, além de consistir em ponto de resistência e referência para o trabalho de professores. Segundo, por identificar que essa abordagem, apesar de avanços no debate sobre o objeto de ensino (TEIXEIRA, 2018; TAFFAREL; ESCOBAR, 2009), na discussão sobre seus fundamentos psicológicos (MELO, 2017) e da base político-pedagógica presente na sua principal obra (COLETIVO DE AUTORES, 2012), ainda carecia de aprofundamento nas questões pedagógicas no último nível de ensino da educação básica.

Em relação a isso, reconhecemos que esta pesquisa, certamente, não esgotou o debate sobre a especificidade da educação física no ensino médio, até porque nunca foi nossa pretensão. Contudo, esperamos que as reflexões apresentadas possam subsidiar outras produções e o trabalho pedagógico dos professores deste componente curricular.

Outro ponto que merece atenção se refere ao que ocorre realmente “no chão da escola”. Não são raras as manifestações que afirmam que as proposições pedagógicas pouco se “manifestam” na escola, ou não seriam “aplicáveis”, por isso os esforços teriam que ser redirecionados para outras questões. De fato, a realidade escolar, especialmente na educação física, frequentemente é marcada pela ausência quase que completa do ensino sistematizado, pelos mais diversos motivos, ou o arsenal teórico-explicativo do professor não é suficiente para superar as dificuldades enfrentadas. Entretanto, em nosso entendimento, em vez de recuar teoricamente, devemos avançar na nossa fundamentação, desenvolver experiências, preencher as lacunas e apresentar explicações para fatos/objetos da realidade escolar, aparentemente, indecifráveis, e com isso oferecer mais subsídios ao trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, consideramos que reivindicações e ações político-didático-pedagógicas transitórias podem ser o caminho para encurtar a distância entre a realidade e as possibilidades apresentadas nas proposições pedagógicas, dentre elas a abordagem crítico-superadora.

Por fim, verificamos a necessidade do desenvolvimento de pesquisas que acompanhem o processo de implementação do novo ensino médio nas diferentes redes, identificando as contradições e possibilidades que emergirem em seu decurso. Desta forma, esperamos que essa tese tenha contribuído com o debate e possa subsidiar as investigações futuras.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. M. F. Escolas charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. especial, p.263-282, 2014.
- ADRIÃO, T. M. F. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 134, p.113-131, jan.-mar. 2016.
- ADRIÃO, T. M. F.; PERONI, V. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In.: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e Perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: < <http://www.anpae.org.br/website/noticias/424-2018-05-24-18-14-11>>. Acesso em 20 de maio de 2018.
- ADRIÃO, T. M. F.; BEZERRA, E. P. O setor não lucrativo na gestão da educação pública: corresponsabilidade ou debilidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 256-268, maio/ago. 2013
- ADRIÃO, T. M. F. et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, p. 799-818, 2009.
- ADRIÃO, T. M. F. et. al. **Sistemas de ensino privados na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação**. Relatório de Pesquisa. 2015. 113p. Disponível em: < http://www.observatoriodaeducacao.org.br/images/pdfs/sistemas_privados.pt.pdf>. Acesso em 01 de nov. de 2016.
- ALMEIDA, L. C.; DALBEN A.; FREITAS, L. C. O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out./dez. 2013.
- ALVES, M. S. **Formação de professores e crise estrutural do capital: a necessidade histórica de uma formação para a transição de modo de produção e reprodução da vida**. 2015. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- ANDERY, M. A. P. A. Posfácio. In.: ANDERY, M. A. P. A. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 10º Ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.
- ANFOPE. **Manifesto contra a Medida Provisória n. 746/2016**. Goiânia, 12 de outubro de 2016. Disponível em: < https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/manifesto_anfope_mp_12.10.2016r.pdf>. Acesso em 15 de outubro de 2016.
- ANPED. **Nota pública da ANPEd sobre a Medida Provisória do Ensino médio MP do Ensino Médio – Autoritária na forma e equivocada no conteúdo**. Rio de Janeiro, 23 de setembro de 2016. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/anped_nota_publica_mp_ensinomedio.pdf. Acesso em 30 de setembro de 2016.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate.** Nota ANPED. 14 de maio de 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>. Acesso em: 20 de maio de 2018.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2016. Movimento Todos Pela Educação. São Paulo: Moderna, 2016. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A825504C11A01550D626BD50F82>>. Acesso em 01 de fevereiro de 2017.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2018. Movimento Todos Pela Educação. São Paulo: Moderna, 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite>. Acesso em 08 de março de 2018.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos:** investir nos conhecimentos e competências para promover desenvolvimento – Estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial (Resumo executivo). Banco Mundial, 2011.

BARATA-MOURA, J. **Da representação à “práxis”: Itinerários do Idealismo Contemporâneo.** Ed. Caminho, SARL: Lisboa, 1986.

BARATA-MOURA, J. A. **Materialismo e subjectividade.** Estudos em torno de Marx. Lisboa: Editorial Avante, 1997.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1979.

BEISIEGEL, C. R. Apresentação. In.: SPOSITO, M. P. **O povo vai à escola:** a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BEZERRA FILHO, J. M. **Exposição de motivos da Reforma do Ensino Médio n. 84/2016/MEC.** Medida Provisória n. 746 de 22 de setembro de 2016. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>>. Acesso em: 04 de outubro de 2016.

BOITO JR., A. Os atores e o enredo da crise política. In.: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (Orgs.). **Por que gritamos Golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

BOITO JR., A. **Reforma e crise política no Brasil:** os conflitos de classe nos governos do PT. Campinas, SP: Editora Unicamp / São Paulo, SP: Editora Unesp, 2018.

BORGES, Helena. Conheça os bilionários convidados para “reformular” a educação brasileira de acordo com sua ideologia. **The Intercept Brasil.** s/l, 4 de nov. 2016. Disponível em: <

<https://theintercept.com/2016/11/04/conheca-os-bilionarios-convidados-para-reformar-a-educacao-brasileira-de-acordo-com-sua-ideologia/>>. Acesso em 12 de dez. 2016.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 4.244 de 9 de abril de 1942a.** Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 de maio de 2016.

BRASIL. **Exposição de motivos do projeto de Lei - Projeto de Lei N. 4.244 de 9 de abril de 1942b.** Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>>. Acesso em: 16 de maio de 2016.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 8.529 de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>>. Acesso em: 15 de maio de 2016.

BRASIL. **Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 25 de maio de 2016.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Dispõe sobre a fixação de diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 25 de maio de 2016.

BRASIL. **Lei n. 7.044, de 18 de Outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 02 de junho de 2016.

BRASIL. **Parecer Conselho Federal de Educação n. 45/72 de 12 de janeiro de 1972.** A qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas_periodo_militar.html>. Acesso em: 19 de maio de 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho de 2007, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. In.: Diário Oficial da União, 17 de fevereiro de 2017, pp. 1-3.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 6840/2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>>. Acesso em: 30 set. 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em 02 de dezembro de 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é Base – Ensino Médio. MEC: Brasília, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 02 de fevereiro de 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB n. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 nov. 2018b, seção 1, pp. 21-24.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno (CP). Resolução CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2018c, seção 1, pp. 120-122.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Do Estado patrimonial ao gerencial. In.: PINHEIRO, P. S.; SACHS, I.; WILHEIM, J. (Orgs.). **Brasil: um século de transformações**. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

BORGES, H. Estudantes federais têm desempenho coreano em Ciências, mas MEC ignora. **The Intercept**, 8 dez. 2016. Disponível em: < <https://theintercept.com/2016/12/08/estudantes-federais-tem-desempenho-coreano-em-ciencias-mas-mec-ignora/>>. Acesso em 20 de jul. de 2017.

CAETANO, M. R. O Ensino Médio no Brasil e o Instituto UNIBANCO: um caso de privatização da educação pública e as implicações para o trabalho docente. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 1, p. 122-139, jan./jun. 2016.

CAMPOS, A. C. No Brasil, situação análoga à escravidão atinge 155,3 mil pessoas. **EBC – Agência Brasil**, 8 de nov. de 2014. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2014-11/no-brasil-situacao-analoga-escravidao-atinge-1553-mil-pessoas>. Acesso em: 20 de jan. de 2018.

CARRANO, P. **A escola pública diante do desafio de educar em relações de liberdade e convivência democrática**. Comunicação apresentada no Congresso Internacional Escola Pública – tempos difíceis mas não impossíveis. 30 de Outubro a 01 de Novembro – UNICAMP. Blog do Carrano, 03 de nov. de 2017. Disponível em: <<https://paulocarrano.blog/2017/11/03/a-escola-publica-diante-do-desafio-de-educar-em-relacoes-de-liberdade-e-convivencia-democratica/>>. Acesso em 16 de novembro de 2017.

CÁSSIO, F. **Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular**. Nexo, 02 de dezembro de 2017. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular?utm_source=socialbttns>. Acesso em 05 de dezembro de 2017.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas/SP: Papirus, 1988.

CHARLOT, B.; REIS, R. As relações com os estudos de alunos brasileiros de ensino médio. In.: KRAWCZYK, N. (Org.). **Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional: a visão da imprensa e a dualidade na concepção do Ensino Médio Integrado. In.: BERTUSSI, G. T.; OURIQUES, N. D. (Orgs.). **Anuário educativo brasileiro: visão retrospectiva**. São Paulo: Cortez, 2011a.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011b.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **2016: o Brasil esfacelado pelo golpe**. Brasília: CNTE, 2017.

CONGRESSO EM FOCO. **No Brasil, os seis mais ricos detêm o equivalente à riqueza de 100 milhões de brasileiros**. 17 de jan. 2017. Disponível em: < <http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/no-brasil-os-seis-mais-ricos-detem-o-equivalente-a-riqueza-de-100-milhoes-de-brasileiros/>>. Acesso em: 02 de março de 2017.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CÓSSIO, M. F. Agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 616 – 640 out./dez. 2015.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1988.

DELORS, J. (Orgs.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: UNESCO/Editora Cortez, 1998.

DINIZ, A. M. A reforma do ensino médio não podia mais esperar. **O Estado de S. Paulo**. São Paulo, 26 de set. 2016. Disponível em: < <http://educacao.estadao.com.br/blogs/ana-maria-diniz/a-reforma-do-ensino-medio-nao-podia-mais-esperar/>>. Acesso em: 03 de mar. 2017.

DUARTE, A. **(Des)caminhos da democracia no Brasil**, nov. de 2016. [Online] Disponível em: < <http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/990-des-caminhos-da-democracia-no-brasil>>. Acesso em 09 de março de 2017.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas/SP: Autores Associados, 2016.

ENGELS, F. Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã. In.: MARX, K; ENGELS, F. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa Omega, s/d.

ESCOBAR, M. O. Jogo e esporte na cultura corporal. In.: ESCOBAR, M. O. et al. **Manifestações dos jogos**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação à Distância, 2005.

ESCOBAR, M. O. Depoimento. In.: COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Acordo de cooperação 001/2017**. PORTARIA CONJUNTA SEDU/ SEGER Nº 002-R, DE 11 DE SETEMBRO DE 2017. Diário Oficial do Espírito Santo, 13 de setembro de 2017, p. 21-22.

FESTAS, I. et al. **Os Tempos na Escola**: estudo comparativo da carga horária em Portugal e noutros países. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2014.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr.-jun., 2017.

FREITAS, L. C. Projeto histórico, ciência pedagógica e “didática”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. IX, n. 27, p. 122-139, set. 1987.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

FREITAS, L. C. **Escolas charters: riscos do Governo de Goiás**, Blog Avaliação Educacional, 31 de out. de 2015. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2015/10/31/escolas-charters-riscos-do-governo-de-goias/>>. Acesso em 10 de novembro de 2016.

FREITAS, L. C. **Goiás: escolas técnicas vão para OSs**, Blog Avaliação Educacional, 19 de jul. de 2016a. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/07/19/goias-escolas-tecnicas-vaio-para-oss/>>. Acesso em 10 de novembro de 2016.

FREITAS, L. C. **MEC: meritocracia e privatização**, Blog Avaliação Educacional, 13 de mai. De 2016b. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/05/13/mec-meritocracia-e-privatizacao/>>. Acesso em 16 de novembro de 2017.

FREITAS, L. C. **“Novo ensino médio”, nova exclusão**. Avaliação Educacional – Blog do Freitas, 10 de set. de 2017. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/09/10/novo-medio-nova-exclusao/>>. Acesso em 11 de set. de 2017.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 4ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012a.

FREITAS, L. C. et al. Carta de Campinas. In.: FREITAS, L. C. et. al. (Orgs.). **Avaliação e políticas públicas educacionais**: ensaios contrarregulatórios em debate. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2012b.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, G. Prefácio. In.: RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação? 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Edu. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**: Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 1o semestre de 2008.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2010a.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In.: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G. **A relação do estrutural e do conjuntural na sociedade brasileira e os impasses e perspectivas da educação**. Texto de subsídio para o XI Fórum Nacional de Educação com o XIV Seminário Regional de Educação Básica e O II Encontro Nacional do PIBIC. 04 nov. 2013. Disponível em: <<http://nucleopiratinga.org.br/a-relacao-do-estrutural-e-do-conjuntural-na-sociedade-brasileira-e-os-impasses-e-perspectivas-da-educacao/>>. Acesso em 16 de novembro de 2017.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, ano 13, n. 20, p. 206-233, 2015.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In.: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017a.

FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017b.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Apresentação. In.: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restritiva. In.: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012c.

GARCIA, S. R. O. O ensino médio e educação profissional: breve histórico a partir da LDBEN n. 9394/96. In.: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Orgs.). **O Ensino Médio e os desafios da experiência**. São Paulo: Moderna, 2014.

GARIGLIO, J. A.; ALMEIDA JÚNIOR, A.; OLIVEIRA, C. M. O novo ensino médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 53-70, set. 2017.

GATTI, B. A., BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In.: FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GIANFALDONI, M. H. T. A.; MICHELETTO, N. As possibilidades da razão: Immanuel Kant. In.: ANDERY, M. A. P. A. Posfácio. In.: ANDERY, M. A. P. A. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 10ª Ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

GRAMSCI, A. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HARVEY, D. **17 Contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

HARVEY, J. Ten things you need to know about international assessments. **The Washington Post** (on-line), 03 de fev. De 2015. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2015/02/03/ten-things-you-need-to-know-about-international-assessments/?utm_term=.4c94e4e03344>. Acesso em 06 de março de 2019

IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população Brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

INEP. PANORAMA DA EDUCAÇÃO. **Destaques do Education at a Glance 2015**. 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/estatisticas_educacionais/ocde/education_at_a_glance/eag2015_panorama_educacao.pdf>. Acesso em: 20 de março de 2017.

INEP. **Evolução da educação superior – Graduação – de 1980 a 1998**. s/d. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007>. Acesso em 20 de novembro de 2016.

INEP. **Censo da educação superior 2013: resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>>. Acesso em 20 de novembro de 2016.

INEP/MEC. **Sinopse estatística da educação básica.** S/d. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em 03 de março de 2016.

INEP/MEC. **Censo escolar da educação básica 2016:** notas estatísticas. Brasília-DF: INEP/MEC, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_e_statisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em 08 de março de 2019.

IPM/AÇÃO EDUCATIVA. **INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL – INAF:** Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. São Paulo: IPM/AÇÃO EDUCATIVA, 2016. Disponível em: < <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 20 de março de 2017.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Ensino médio noturno:** uma análise da disparidade entre o aprendizado dos alunos e a qualidade de ensino no período da noite em comparação com o turno matutino. São Paulo, 2015. Disponível em: < <http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/EM-noturno.pdf>>. Acesso em 20 de março de 2017.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Soluções Educacionais.** 2016a. Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/como-atuamos/solucoes-educacionais/>>. Acesso em 25 de setembro de 2016.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Educação para o século XXI. EduLab21,** 2016b. Disponível em: < http://www.institutoayrtonsenna.org.br/wp-content/uploads/2016/07/eduLab21-Instituto-Ayrton-Senna_06_2016.pdf.pdf>. Acesso em 25 de setembro de 2016.

JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (Orgs.). **Por que gritamos Golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

KLEES, S. J.; EDWARDS JR., D. B. Privatização da educação: experiências dos Estados Unidos e outros países. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 11-30, jan./mar. 2015.

KOIKE, B. Grupos de ensino do país estão entre os maiores do mundo. **Valor Econômico**, São Paulo, 22 de novembro de 2012. Disponível em: < <http://www.valor.com.br/empresas/2913008/grupos-de-ensino-do-pais-estao-entre-os-maiores-do-mundo>>. Acesso em 06 de novembro de 2016.

KOIKE, B. Ensino básico atrai faculdades, fundos e até jogador de futebol. **Valor econômico**, São Paulo, 11 de setembro de 2017. Disponível em: < <http://www.valor.com.br/empresas/5113586/ensino-basico-atrai-faculdades-fundos-e-ate-jogador-de-futebol>>. Acesso em 14 de setembro de 2017.

KRAWCZYK, N. Introdução. Conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário. KRAWCZYK, N. (Org.). **Sociologia do ensino médio:** crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da reforma. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 8, s/n, p. 45-68, 2003.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In.: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

KUENZER, A. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007a.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007b.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun., 2017.

LEIS, H. **O que significa um think tank no Brasil hoje**. Instituto Milenim, 20 de julho de 2009. Disponível em: < <http://www.institutomillennium.org.br/artigos/o-que-significa-um-think-tank-no-brasil-de-hoje/>>. Acesso em 21 de novembro de 2016.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo, **Outubro**, São Paulo, n. 3, v. 2, p. 19-30, 1999.

LENIN, V. I. **O Imperialismo, fase superior do capitalismo**. Brasília: Nova Palavra, 2007.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2º ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LESBAUPIN, I.; MINEIRO, A. **O desmonte da nação em dados**. 2ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

LIMA, L. C. Privatização da educação no contexto da(s) "Terceira(s) Via(s)": uma caracterização em análise. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 177-181, maio/ago 2013.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In.: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e Perspectivas. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: < <http://www.anpae.org.br/website/noticias/424-2018-05-24-18-14-11>>. Acesso em 20 de maio de 2018.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Volume IV. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MACEDO, E. “A base é a base”. E o Currículo o que é? In.: In.: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e Perspectivas. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: < <http://www.anpae.org.br/website/noticias/424-2018-05-24-18-14-11>>. Acesso em 20 de maio de 2018.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARSIGLIA, A. C. G. et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARTINS, A. S. “**Todos pela educação**”: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. Trabalho apresentado no GT 9 – Trabalho e Educação – durante a 31ª Reunião Anual da ANPEDd. Caxambu, 2008.

MARTINS, A. S. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”, **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 21-28, jan./jun. 2009.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Autores Associados: Campinas/SP, 2013.

MARTINS, L. M. O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo do aluno. In.: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. de M. **Pedagogia histórico-crítica**: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

MARX, K. Teses sobre Feuerbach. In.: MARX, K; ENGELS, F. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa Omega, s/d.

MARX, K. Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório. As diferentes questões. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. Tradução de José Barata-Moura. Lisboa: Avante, 1982. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

MARX, K. **O Capital**: crítica da Economia Política. Livro I. 32ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da economia política. O processo de produção do capital. Livro 1. V. 2. 29ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. 1ª ed. Revista. São Paulo: Boitempo, 2010.

MEC/INEP/OEI. **Sistema Educativo Nacional de Brasil**: 2002. Ministério da Educação de Brasil (MEC/INEP) y Organización de Estados Iberoamericanos. 2003. Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/brasil/#sis2>>. Acesso em: 22 de maio de 2016.

MELO, A. A. S. **A mundialização da educação**. O projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela. 2003. 244f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2003.

MELO, A. A. S. Políticas para a educação básica no Brasil e as diretrizes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico no século XXI. In.: VIII Seminário Política e Administração da Educação da Região Centro-Oeste, 02 a 04 de março de 2015, Goiânia – Goiás. **Anais VIII Seminário Política e Administração da Educação da Região Centro-Oeste, Goiânia – Goiás: ANPAE Centro-Oeste/Faculdade de Educação - UFG, 2015, p. 426.**

MELO, A. A. S. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina (Brasil e Venezuela).** Maceió: Edufal, 2004.

MELO, F. D. A. **O trato com o conhecimento da educação física escolar e o desenvolvimento do psiquismo: contribuições da teoria da atividade.** 2017. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

MELLO, R. A. **A necessidade da Educação física na escola.** São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

METZNER, A. C. et al. Contribuição da Educação Física para o ensino médio: estudo a partir da prática docente de professores de Institutos Federais. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 106-123, set. 2017.

MÉZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MIGUEL, L. F. A democracia na encruzilhada. In.: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (Orgs.). **Por que gritamos Golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

MILLEN NETO, A. R. et al. Evasão escolar e desinteresse dos alunos nas aulas de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 1-15, mai-ago. 2010.

MOLINA NETO, V.; FONSECA, D. G.; SILVA, L. O.; LOPES, R. A.; WITTIZORECKI, E. S. A Educação Física no Ensino Médio ou para entender a Era do Gelo. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 53-70, set. 2017.

MONTEIRO, A. Goiás entregará 25% das escolas estaduais à gestão privada. **Folha de São Paulo** (online), 12 de nov. de 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/paywall/signup.shtml?http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/11/1704917-goi-as-entregara-25-das-escolas-estaduais-a-gestao-privada.shtml>>. Acesso em 10 de novembro de 2016.

MONTORO, X. A. **Capitalismo y Economía Mundial: bases teóricas y análisis empírico para la comprensión de los problemas económicos del siglo XXI.** Madrid: Instituto Marxista de Economía, 2014.

MORAES, C. S. V. O ensino médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 405-429, abr.-jun. 2017.

MORSCHBACHER, M. O debate epistemológico na área da Educação Física: crítica aos “giros epistemológicos” a partir da ontologia e da gnosiologia. In.: V EPISTED - Seminário de Epistemologia e Teorias da Educação, 14 a 15 de dezembro de 2015, Salvador-Bahia. **Anais Eletrônico – V EPISTED – Seminário de Epistemologia e Teorias da Educação,**

Salvador/BA: Faculdade de Educação UFBA/LEPEL e Faculdade de Educação Unicamp/PAIDEIA, 2015, p. 1-19.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p.355-372, abr.-jun. 2017.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017.

NASCIMENTO, C. P. Os significados das atividades da cultura corporal e os objetos de ensino da educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 677-690, abr./jun. de 2018.

NEVES, L. M. W. **Brasil 2000: nova divisão de trabalho na educação**. 2ª ed. São Paulo: Xamã, 2000.

NEVES, L. M. W. A Política Educacional Brasileira na ‘Sociedade do Conhecimento’. In.: MATTA, G. C.; LIMA, J. C. F. (Orgs.). **Estado, sociedade e formação profissional em saúde: contradições e desafios em 20 anos de SUS**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2008.

NOZAKI, H. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão**. 2004. 383f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

NOZAKI, H. Trabalho e educação na atualidade: mediações com a Educação Física brasileira. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 183-200, jan./abr. 2015.

OCDE. **Education at a Glance 2014: OECD Indicators**. Brasil – nota para o país. OECD Publishing, 2014. Disponível em: < <https://www.oecd.org/brazil/Education-at-a-glance-2015-Brazil-in-Portuguese.pdf>>. Acesso em 01 de fev. de 2017.

OIT. **World Employment and Social Outlook: Trends 2017**. International Labour Office – Geneva: ILO, 2017.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2013.

OLIVEIRA, M. M. **O trato com o conhecimento esporte na abordagem crítico-superadora**. 2018. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

OXFAM. **A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras**. Editoração: Brief Comunicação, 2017.

OXFAM. **País Estagnado: um retrato das desigualdades brasileiras**. Editoração: Brief Comunicação, 2018.

PALHARES, I.; KRUSE, T. Novo currículo do ensino médio será dividido em áreas, e não disciplinas. **Estadão**, São Paulo, 01 de set. de 2017. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,novo-curriculo-do-ensino-medio-sera-dividido-em-areas-e-nao-disciplinas,70001961759>>. Acesso em: 10 de out. de 2017.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Orgs). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

PASSARINHO, J. “Exposição de Motivos do Senhor Ministro da Educação e Cultura”, in **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 28 de setembro de 1971, pp. 6-9.

PAULANI, L. M. Uma ponte para o abismo. In.: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (Orgs.). **Por que gritamos Golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

PAULO NETTO, J. **Pequena História da Ditadura Brasileira (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2014.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAULO NETTO, J.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PEREIRA, G. A. M. **O Pisa como Parâmetro de Qualidade para as políticas Educacionais no Brasil e na Espanha: pressupostos epistemológicos**. 2016. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) –Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

PERET, E. Desemprego atinge 14 milhões de pessoas em abril. **Agência de Notícias IBGE**, 31/05/2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/10000-desemprego-atinge-14-milhoes-de-pessoas-em-abril>. Acesso em 16 de novembro de 2018.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação: Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

PINTO, E. C.; PINTO, J. P. G.; SALUDJIAN, A.; NOGUEIRA, I.; BALANCO, P.; SCHONERWALD, C.; BARUCO, G. **A Guerra de Todos Contra Todos: a crise brasileira**. Instituto de Economia da UFRJ. Disponível em: <<http://www.ie.ufrj.br/images/pesquisa/publicacoes/discussao/2017/tdie0062017pinto-et-al.pdf>>. Acesso em 20 de julho de 2017.

PMDB. **Uma Ponte para o Futuro**. São Paulo: Fundação Ulisses Guimarães, 2015. Disponível em: <http://pmd.org.br/wp-content/uploads/2015/10/RELEASE-TEMER_A4-28.10.15-Online.pdf>. Acesso em 20 de out. de 2017.

POCHMANN, M. **Comunicado IPEA n.º 104**. Brasília: Ipea, 2011.

POCHMANN, M. Travessia? **Jornal dos Economistas**, n. 329, p. 3-4, dez. 2016.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In.: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional nos anos 2000: contribuições para a análise da proposta de PNE 2011-2021. In.: PINO, I. R.; ZAN, D. D. P. (Orgs.). **Plano Nacional de Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos**. Brasília/DF: INEP, 2013.

RAMOS, M.; FRIGOTTO, G. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011a.

RAVITCH, D. **National opportunity to learn summit**. 2011b. Disponível em: <https://www.wested.org/online_pubs/board/diane-ravitch-speech.pdf>. Acesso em 01 de dezembro de 2016.

ROMA, C. C. L. Financeirização da política educacional em tempos de neoliberalismo. In.: VI Jornada Internacional de Políticas Públicas: o desenvolvimento da crise capitalista e atualização das lutas contra a exploração, a dominação e a humilhação, 2013, São Luiz – Maranhão. **Anais...** São Luiz: Universidade Federal do Maranhão, 2013. p. 1-9.

SADAVA, D. et al. **Vida: a ciência da biologia**. 8ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. Vol. II.

SACONI, A. Em menos de dois anos, 23 megafusões de empresas educacionais são aprovadas pelo governo. **R7 online**, 30/09/2013. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/educacao/noticias/em-menos-de-dois-anos-23-megafusoes-de-empresas-educacionais-sao-aprovadas-pelo-governo-20130930.html>>. Acesso em 06 de novembro de 2016.

SANTOS, M. S. Reordenamento do mundo do trabalho e pedagogia das competências: implicações para a Educação Física escolar (período pós 1990). **Revista Motrivivência**, ano XXII, n. 35, p. 166-183, dez. 2010.

SANTOS JÚNIOR, C. L. A pedagogia histórico-crítica e o papel da escola e do professor: elementos para pensar a escola da transição. **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 8ª ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2003a.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, n. 1, v. 1, p. 131-152, 2003b.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In.: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. Marxismo e educação. **Princípios**, São Paulo, v. 14, p. 37-45, 2006.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18ª ed. Revista. Campinas: Autores Associados, 2009a.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 37ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2009b.

SAVIANI, D. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC**. Campinas/SP: Autores Associados, 2009c.

SAVIANI, D. Importância do conceito de “clássico” para a pedagogia. In: TEIXEIRA JÚNIOR, A. (Org.). **Marx está vivo!** Maceió: [s.n], 2010.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 29, n.2, p. 207-221, mai./ago. 2013.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 7ª ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento - revista de educação**, v. 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. Prefácio. In.: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SCRIVANO, R. Kroton se firma como maior empresa mundial de ensino superior. **O Globo**, Rio de Janeiro, 01 jul. 2016. Disponível em: <
<http://oglobo.globo.com/economia/negocios/kroton-se-firma-como-maior-empresa-mundial-de-ensino-superior-19622666>>. Acesso em 06 de novembro de 2016.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In.: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SINGER, A. Cutucando onças com varas curtas: o ensaio desenvolvimentista no primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014). **Novos Estudos Cebrap**, v. 102, p. 43-71, jul. 2015.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 1994.

SOKOL, M. Notas sobre a atualidade de “O Imperialismo, fase superior do capitalismo”. Posfácio. In.: LENIN, V. I. **O Imperialismo, fase superior do capitalismo**. Brasília: Nova Palavra, 2007.

SOUZA, J. **A radiografia do Golpe: entenda como e por que você foi enganado**. Rio de Janeiro: Editora Leya, 2016.

SPOSITO, M. P. **O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SPOSITO, M. P.; SOUZA, R. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. In.: KRAWCZYK, N. (Org.). **Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014.

TAFFAREL, C. Z. Programas sociais de esporte e lazer na escola e na comunidade: as evidências de exclusão social e educacional na sociedade brasileira. **Motrivivência**, ano XXIV, n. 38, p. 135-148, jun. 2012.

TAFFAREL, C. N. Z. As teses de abril de 2011 sobre educação, consciência de classe e estratégia revolucionária. **Perspectiva**, v. 31, p. 137-166, jan-dez. 2013.

TAFFAREL, C. Z. Perspectivas e temas atuais da produção sobre corpo e cultura: indícios da realidade no contexto atual no âmbito da Educação Física. **Rev. Arquivos em Movimento**, Edição Especial, v. 10, n. 1, p. 122-137, jan/jun 2014.

TAFFAREL, C. Z.; ESCOBAR, M. O. **A Cultura Corporal e os dualismos necessários para a ordem do capital**, 2009. Disponível em:

<<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=277>> . Acesso em: 11 jul. 2018.

TEIXEIRA, D. R. **A educação física na pré-escola: contribuições da abordagem crítico-superadora**. 2018. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO**. Bases Éticas, Jurídicas, Pedagógicas, Gerenciais, Político-Sociais e Culturais. São Paulo, Todos pela Educação, 2006 (Mimeo).

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Todos pela Educação. **Nota do Todos Pela Educação sobre a MP do Ensino Médio.** 26 de setembro de 2016. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/39725/nota-do-todos-pela-educacao-sobre-a-mp-do-ensino-medio/>>. Acesso em 30 de setembro de 2016.

UNESCO. **Reforma da educação secundária:** rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade. Brasília: UNESCO, 2008.

ZIBAS, D. M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial - Out. 2005.

WORLD BANK. **Learning for All:** Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development - World Bank Group Education Strategy 2020. World Bank, 2011.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE ANÁLISE DA BNCC DO ENSINO MÉDIO – COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Nº	Competências Específicas - Área de Linguagens e suas Tecnologias	Menção ao objeto de ensino educação física	Habilidades Específicas - Área de Linguagens e suas Tecnologias	Relação com o conteúdo próprio da Educação Física
01	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.	Refere-se genericamente	(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.	Não, necessariamente, pressupõe os conhecimentos do objeto de ensino da educação física
			(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.	Não, necessariamente, pressupõe os conhecimentos do objeto de ensino da educação física
			(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).	Não, necessariamente, pressupõe os conhecimentos do objeto de ensino da educação física
			(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.	Não, necessariamente, pressupõe os conhecimentos do objeto de ensino da educação física
			(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.	Não, necessariamente, pressupõe os conhecimentos do objeto de ensino da educação física
02	Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.	Não se refere	(EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.	Os conhecimentos do objeto de ensino da educação física ocupam espaço secundário ou são tratados como acessórios
			(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.	Os conhecimentos do objeto de ensino da educação física ocupam espaço secundário ou são tratados como acessórios
			(EM13LGG203) Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais).	Os conhecimentos do objeto de ensino da educação física ocupam espaço secundário ou são tratados como acessórios

			(EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.	Os conhecimentos do objeto de ensino da educação física ocupam espaço secundário ou são tratados como acessórios
03	Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.	Refere-se genericamente	(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.	Os conhecimentos do objeto de ensino da educação física ocupam espaço secundário ou são tratados como acessórios
			(EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.	Não, necessariamente, pressupõe os conhecimentos do objeto de ensino da educação física
			(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.	Não, necessariamente, pressupõe os conhecimentos do objeto de ensino da educação física
			(EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.	Não, necessariamente, pressupõe os conhecimentos do objeto de ensino da educação física
			(EM13LGG305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.	Não, necessariamente, pressupõe os conhecimentos do objeto de ensino da educação física
04	Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.	Não se refere	(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.	Não, necessariamente, pressupõe os conhecimentos do objeto de ensino da educação física
			(EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.	Não, necessariamente, pressupõe os conhecimentos do objeto de ensino da educação física
			(EM13LGG403) Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.	Não, necessariamente, pressupõe os conhecimentos do objeto de ensino da educação física

05	Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.	Refere-se diretamente	(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.	Pressupõe os conhecimentos do objeto de ensino da educação física
			(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.	Os conhecimentos do objeto de ensino da educação física ocupam espaço secundário ou são tratados como acessórios
			(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.	Pressupõe os conhecimentos do objeto de ensino da educação física
06	Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.	Não se refere	(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.	Não, necessariamente, pressupõe os conhecimentos do objeto de ensino da educação física
			(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.	Não, necessariamente, pressupõe os conhecimentos do objeto de ensino da educação física
			(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.	Não, necessariamente, pressupõe os conhecimentos do objeto de ensino da educação física
			(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.	Não, necessariamente, pressupõe os conhecimentos do objeto de ensino da educação física
07	Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos	Não se refere	(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.	Não, necessariamente, pressupõe os conhecimentos do objeto de ensino da educação física
			(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em	Não, necessariamente, pressupõe os conhecimentos do objeto de ensino da educação física

	campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.		ambiente digital.	
			(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.	Não, necessariamente, pressupõe os conhecimentos do objeto de ensino da educação física
			(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.	Não, necessariamente, pressupõe os conhecimentos do objeto de ensino da educação física