



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

FRANCISCO FLÁVIO ALVES FELIPE

**PRODUÇÃO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL BAIANA:
As Disputas de Hegemonia pelos Sentidos, Finalidades e Formatos do Ensino
Médio após a Promulgação e Implementação da Lei Nº 13.415/2017**

Rio de Janeiro

2021

FRANCISCO FLÁVIO ALVES FELIPE

**PRODUÇÃO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL BAIANA:
As Disputas de Hegemonia pelos Sentidos, Finalidades e Formatos do Ensino
Médio após a Promulgação e Implementação da Lei Nº 13.415/2017**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vânia Cardoso da Motta
Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Linha de Pesquisa: Estado, Trabalho-Educação e Movimentos Sociais

Rio de Janeiro

2021

CIP - Catalogação na Publicação

FF315p Felipe, Francisco Flávio Alves
PRODUÇÃO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO NA REDE
ESTADUAL BAIANA: As disputas de hegemonia pelos
sentidos, finalidades e formatos do ensino médio
após a promulgação e implementação da Lei N°
13.415/2017 / Francisco Flávio Alves Felipe. --
Rio de Janeiro, 2021.
224 f.

Orientadora: Vania Cardoso da Motta.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2021.

1. Produção da escola. 2. Novo Ensino Médio. 3.
Capitalismo Dependente. 4. Políticas educacionais.
5. Trabalho - Educação. I. Motta, Vania Cardoso da,
orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE TESE

Aos 30 dias do mês de agosto de 2021, às 14:30 h, reuniu-se em sessão remota, que foi gravada, a Banca Examinadora da Defesa de Tese intitulada *"Produção da escola de Ensino Médio: disputas de hegemonia pelos sentidos, finalidades e formatos após promulgação e implementação da Lei 13.415/2017"*, de autoria do doutorando **Francisco Flávio Alves Felipe** (participação por videoconferência), candidato ao título de Doutor em Educação, turma 2017 do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em convênio com a Universidade do Estado da Bahia pelo Programa DINTER. A Banca Examinadora, constituída pela Professora orientadora Vânia Cardoso da Motta (UFRJ- participação por videoconferência), Prof. Dr. Bruno Gawryszewski (UFRJ- participação por videoconferência), Prof. Dr. Fábio Araújo de Souza (UFRJ- participação por videoconferência), Profa. Dra. Eveline Bertino Algebaile (UERJ - participação por videoconferência) e Profa. Dra. Marinalva Nunes Fernandes (UNEB - participação por videoconferência), considerou o trabalho:

- (X) Aprovado
- () Aprovado com recomendações de reformulação
- () Reprovado

A banca ressalta a relevância do tema, da base empírica definida para a pesquisa e o referencial teórico-metodológico. Portanto, recomenda-se a publicação da tese, destacando-se a possibilidade de sua divulgação na forma de artigos.

Eu, Vânia Cardoso da Motta, Presidente da Banca, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada no verso, representando todos os membros da Banca Examinadora e o candidato.

Continuação da Ata de Defesa de Tese do doutorando **Francisco Flávio Alves Felipe**, realizada em 30 de agosto de 2021.

Profa. Dra. Vânia Cardoso da Motta (UFRJ)

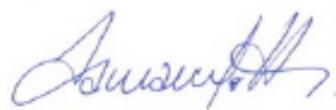
Prof. Dr. Bruno Gawryszewski (UFRJ)

Prof. Dr. Fábio Araújo de Souza (UFRJ)

Profª Dra. Eveline Bertino Algebaile (UERJ)

Profa. Dra. Marinalva Nunes Fernandes (UNEB)

Francisco Flávio Alves Felipe – candidato



Vânia Cardoso da Motta (UFRJ)
Presidente da Banca

um privilégio é, por definição, sempre particular e deixaria de ser privilégio se se transformasse num direito universal. A polarização entre a carência e o privilégio, expressão acabada da estrutura oligárquica, autoritária e violenta de nossa sociedade nos permitem avaliar o quanto tem sido difícil e complicado instituir uma sociedade democrática no Brasil e dar pleno sentido à cidadania.

(Marilena Chaui)

enquanto um Estado “educador”, o Estado burguês, no decorrer de seu desenvolvimento histórico e impulsionado pela sua própria essência contraditória, necessita, cada vez mais, aprimorar os mecanismos de hegemonia, principalmente aqueles mecanismos que possuem a função hegemônica de direção intelectual e moral da sociedade (superestrutural). Nesse sentido, os mecanismos de hegemonia utilizados pela classe dominante apresentam-se em formas cada vez mais sutis, conduzindo, como se pode verificar, até hoje, no atual estágio do capitalismo mundializado, à naturalização da realidade vivida e a uma aparente concepção de mundo coesa e unitária.

(Vânia Motta)

Dedico

À Universidade do Estado da Bahia, que neste ano de 2021 completa 38 anos de multicampia em toda a Bahia.

Ao Centenário do patrono da educação brasileira, Paulo Freire. (Recife, 19 de setembro de 1921 — São Paulo, 2 de maio de 1997).

Aos meus familiares, meus irmãos e irmãs, meus sobrinhos e sobrinhas.

À minha companheira Gleide, aos meus filhos Flávio, Paulo e Clara. Agradeço pela paciência, estímulo e encorajamento constante.

À Raimunda Maria Alves (*in memoriam*), Professora leiga que a tantas pessoas ensinou as “primeiras letras”, no Sertão do Ceará, minha mãe, que nos deixou tão precocemente.

A Francisco Felipe da Silva (*in memoriam*), meu pai, sertanejo forte, por quem tenho amor eterno.

À Aurelina Felipe Gomes Silva, minha Tia Leda. Imensa gratidão e respeito.

AGRADECIMENTOS

À Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Departamento de Ciências Humanas – DCH – Campus VI – Caetité, pelo apoio neste processo formativo e pelo empenho em concretizar esse Doutorado Interinstitucional com a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE.

Ao Colegiado de Matemática, no qual sou lotado como Professor Assistente Efetivo: Agradeço ao Prof. Dr. Robson Aldrim Lima Mattos por todo apoio, incentivo e encorajamento.

À Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – Faculdade de Educação, através do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, que me proporcionou mais aprendizado, imersão na pesquisa e qualificação docente. Foi uma excelente oportunidade de “mergulhar em águas mais profundas”.

À minha Orientadora, Prof^a. Dr^a. Vania Cardoso da Motta, pela acolhida da pesquisa, apoio e a constante parceria na realização de mais uma etapa importante na minha trajetória acadêmica.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Programa de Apoio à Capacitação de Docentes e Técnicos Administrativos da Universidade do Estado da Bahia (PAC-DT/UNEB) pela bolsa de estudos, pelo suporte financeiro que viabilizou a minha participação neste DINTER UFRJ/UNEB.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE pela organizada condução dos trabalhos, pela receptividade, e forma humana e acolhedora dispensada a nós, doutorandos do DINTER, no período em que permanecemos no Rio de Janeiro.

À Prof^a. Dr^a. Eliana Mácia dos Santos Carvalho, Coordenadora Local do DINTER, pelo acompanhamento e desenvolvimento das ações do Programa na UNEB.

Aos professores e professoras do PPGE pelos estudos, debates e aprendizagens provocadoras e pela postura acolhedora.

Aos colegas e amigos, contemporâneos dessa experiência formativa, a saber, Anna Donato Gomes Teixeira, André Luiz Simões Pedreira, Clóvis Piau Santos, Daniel de Jesus Silva, Maria Angélica Rocha Fernandes, Maria Cláudia Meira Santos Barros, Maria Célia Santana Aguiar Ribeiro, Patrícia Santana Reis, Reinaldo Ferreira da Silva, José Aparecido Alves Pereira e Murilo Martins Camelo.

Aos professores da Banca Examinadora do Texto de Qualificação de Tese, Prof^a. Dr^a. Vania Cardoso da Motta (Orientadora e Presidente - UFRJ), Prof^a. Dr^a. Eveline Bertino Algebaile – (Membro Externo – PPFH/UERJ), Prof. Dr. Bruno Gawryszewski (Membro Interno – FE/UFRJ), pelas significativas contribuições apresentadas à pesquisa que estava em desenvolvimento.

À Secretaria Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE em nome de Solange Rosa de Araújo, pela dedicação, profissionalismo, pela competência, além do cuidado extremado com as ações do Programa e sobretudo pelo acolhimento dos alunos do DINTER.

Ao Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação – COLEMARX - UFRJ pelos significativos momentos de estudo e aprofundamento teórico.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Programa de Apoio à Capacitação de Docentes e Técnicos Administrativos da Universidade do Estado da Bahia (PAC-DT/UNEB) pela bolsa de estudos.

Aos membros da banca examinadora da defesa final da tese, a saber, Prof^a. Dr^a. Vânia Cardoso da Motta (Orientadora e Presidente – FE/PPGE/UFRJ), Prof^a. Dr^a. Eveline Bertino Algebaile – (Membro Externo – PPFH/UERJ), Prof. Dr. Bruno Gawryszewski (Membro Interno – FE/PPGEUFRJ), Prof^a. Dr^a. Marinalva Nunes Fernandes (Membro Externo – PPGELS/UNEB – Campus VI – Caetité), e Prof. Dr. Fábio Araújo de Souza (FE/PPGE/UFRJ – Titular Interno).

RESUMO

FELIPE, Francisco Flávio Alves. **Produção da Escola de Ensino Médio na Rede Estadual Baiana**: As Disputas de Hegemonia pelos Sentidos, Finalidades e Formatos do Ensino Médio após a Promulgação e Implementação da Lei Nº 13.415/2017. 2021. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Esta tese buscou analisar como se processa a implementação do Novo Ensino Médio, considerando a sua legislação regulamentadora, a Lei 13.415/2017 e o Documento Orientador instituído pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Considerando as disputas de hegemonia pelos sentidos, pelas finalidades e pelos formatos do ensino médio e o processo de reforma em curso, indagamos sobre “produção da escola” nessa etapa da educação básica na Rede Estadual Baiana. No intuito de alcançar o objetivo geral da pesquisa, apresentamos os objetivos específicos, a saber: apreender questões que permeiam historicamente a produção da escola de ensino médio no Brasil, tendo como referência as diversas reformas realizadas nessa etapa escolar e as disputas que as permeiam; identificar e analisar os condicionantes da formação escolar no ensino médio, problematizando-os a partir de sua relação com as bases político-econômicas da formação social brasileira, tendo em vista o tipo capitalista dependente que se constitui por meio do desenvolvimento desigual e combinado; analisar como se efetivam as disputas de hegemonia pelos sentidos, pelas finalidades e pelos formatos do Ensino Médio, considerando o Documento Orientador que instituiu o Novo Ensino Médio na Bahia. O referencial teórico-metodológico que orienta a presente tese é o materialismo histórico-dialético, considerando que, a partir da análise do concreto, em situações concretas, podemos perceber as contradições que inserem as políticas públicas de educação na sociedade capitalista como um todo e nas especificidades históricas e sociais das formações sociais. O nosso esforço se deu no sentido de tentar captar os elementos principais dessa escola em produção, através de uma política pública educacional, que sabemos guarda um vínculo muito forte com a política social e, sobretudo, com uma construção do Estado que é também histórica. Gramsci afirma que por “Estado deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho privado de hegemonia ou sociedade civil”. É possível concluir que a escola e demais instituições sociais são produzidas historicamente a partir das tensões, dos embates, das contradições, numa relação entre as intencionalidades das políticas educacionais e demandas da sociedade. E assim está sendo com a produção da escola a partir do Novo Ensino Médio Brasileiro e mais especificamente na Bahia. A descrição e a análise do Novo Ensino Médio e de todo o marco legal que respaldou a sua criação e implementação, bem como o Documento Orientador que está balizando o NEM na Rede de Ensino Baiana, nos possibilitam afirmar que temos uma escola sendo produzida a partir de disputas de hegemonia pelos sentidos, pelas finalidades e pelos formatos do ensino médio, agora denominado de Novo Ensino Médio.

Palavras-chave: Produção da Escola; Novo Ensino Médio; Capitalismo Dependente; Políticas Educacionais; Trabalho – Educação.

ABSTRACT

FELIPE, Francisco Flávio Alves. **Production of the Secondary School in the Bahia State Network: The Disputes of Hegemony for the Meanings, Purposes and Formats of Secondary Education after the Promulgation and Implementation of Law No. 13.415/2017.** 2021. 226f. Thesis (Doctorate in Education) - Postgraduate Program in Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This thesis aimed to analyze how the implementation of the New High School is processed, considering its regulating legislation, Law 13.415/2017 and the Guidance Document established by the Secretary of Education of the State of Bahia. Considering the hegemonic disputes for the meanings, the purposes and the formats of high school and the ongoing reform process, we inquire about "school production" in this stage of basic education in the Bahia State Network. In order to reach the general goal of the research, we present the specific goals, namely to apprehend issues that historically permeate the production of the high school in Brazil, having as reference the various reforms carried out in this school stage and the disputes that permeate them; To identify and analyze the conditioning factors of high school education, problematizing them from their relation with the political and economic bases of Brazilian social formation, taking into account the dependent capitalist type that is constituted by unequal and combined development; to analyze how the hegemonic disputes for the meanings, the purposes and the formats of high school take place, considering the Orienting Document that instituted the New High School in Bahia. The theoretical and methodological framework that guide this thesis is the historical-dialectical materialism, considering that by analyzing concrete situations we can perceive the contradictions that embed public education policies in the capitalist society as a whole and in the historical and social specificities of social formations. Our effort was made to try to capture the main elements of this school under production, through a public educational policy, which we know has a very strong link with social policy and, above all, with a state construction that is also historical. Gramsci states that "State must be understood as not only the apparatus of government but also the private apparatus of hegemony or civil society". It is possible to conclude that the school and other social institutions are historically produced from tensions, clashes, and contradictions, in a relationship between the intentionalities of educational policies and the demands of society. And so it is with the production of the school from the New Brazilian High School, and more specifically in Bahia. The description and analysis of the New High School and all the legal framework that supported its creation and implementation, as well as the Guiding Document that is guiding the NEM in the Bahia Education Network, allows us to say that we have a school being produced from hegemonic disputes for the meanings, the purposes and the formats of high school, now called New High School.

Keywords: School Production; New High School; Dependent Capitalism; Educational Policies; Labor-Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Os Marcos Legais do Novo Ensino Médio	53
Figura 02 - As Principais Mudanças no Novo Ensino Médio	54
Figura 03 - Mapa do Território Territorial Rural Sustentável e Solidário do Território Sertão Produtivo.....	61

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Cronograma de Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual da Bahia	64
Tabela 02 - Cronograma de homologação do Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB / Etapa do Ensino Médio	98
Tabela 03 - Matriz Curricular Ensino Médio: Formação Geral Básica (BNCC)	99
Tabela 04 - Matriz Relativa à Flexibilização Curricular	101
Tabela 05 - Distribuição de Unidades ao Longo da Semana	103
Tabela 06 - Eixos Integradores	104
Tabela 07 - Cronograma de Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual da Bahia	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
COLEMARX	Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação
CODEB	Coordenação de Desenvolvimento da Educação Básica
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Novo Ensino Médio
DINTER	Doutorado Interinstitucional
DIREC	Diretoria Regional de Educação
DCRB	Diretrizes Curriculares Referenciais da Bahia
EAD	Educação à Distância
FE	Faculdade de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FNCOEE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
MP	Movimentos Populares
MP	Medida Provisória
MEC	Ministério da Educação
NTE	Núcleo Territorial de Educação
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
ONG	Organização Não- Governamental
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação

PFC	Proposta de Flexibilização Curricular
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PL	Projeto de Lei
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SEPLAN	Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia
SEC	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCH	Teoria do Capital Humano
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UE	Unidades Escolares
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	18
FORMA DE IMERSÃO TEMÁTICA NO OBJETO DE ESTUDO	20
CAPÍTULO 1. O NOVO ENSINO MÉDIO	25
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO	25
1.1.2 A Distinção entre as Elites Conductoras e a População Trabalhadora	36
1.1.3 Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral	44
1.2 PORTARIA DE APOIO AO NOVO ENSINO MÉDIO	48
CAPÍTULO 2 . O NOVO ENSINO MÉDIO NA BAHIA	59
2.1 ADESÃO DA SEC - BA AO PROGRAMA DE APOIO AO NOVO ENSINO MÉDIO	62
2.2 PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO CURRÍCULO	65
2.3 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO	67
2.4 A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO E OS CONTEÚDOS CULTURAIS	79
2.5 ARQUITETURA CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL BAIANA	91
2. 5.1 Formação Geral Básica: a junção de competências e habilidades com temas geradores	93
2. 5.2 Flexibilização curricular	100
CAPÍTULO 3. A PRODUÇÃO DA ESCOLA E SEUS CONDICIONANTES	110
3. 1 A PRODUÇÃO DA ESCOLA NUMA FORMAÇÃO SOCIAL HETERONÔMICA E DEPENDENTE	123
3.2 SEGMENTAÇÃO EDUCACIONAL E TRAJETÓRIAS ESCOLARES DESIGUAIS	136
3.3 A PRODUÇÃO DA ESCOLA E SUAS EFETIVAS FUNÇÕES	144
3.4 EDUCAÇÃO E CONFORMISMO SOCIAL	157
CAPÍTULO 4. A PRODUÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO MÉDIA NO BRASIL	162
4.1 INDICADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	163
4.2 A CONCEPÇÃO DE ENSINO MÉDIO	165
4.3 A AFIRMAÇÃO DO DIREITO AO ENSINO MÉDIO	182
4.4 AS REFORMAS EDUCACIONAIS A PARTIR DOS ANOS 1990 NO BRASIL	186
4.5 DISPUTAS DE HEGEMONIA PELOS SENTIDOS, PELAS FINALIDADES, PELOS FORMATOS DO ENSINO MÉDIO: REFORMA OU CONTRARREFORMA?	195
CONCLUSÕES	203
REFERÊNCIAS	218

INTRODUÇÃO

A questão de pesquisa submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – UFRJ, através da celebração do Doutorado Interinstitucional – DINTER UFRJ/UNEB – Campus VI – Caetitê, começou a ser delineada desde que passei a atuar na condição de Coordenador de Desenvolvimento da Educação Básica da extinta Diretoria Regional de Educação de Guanambi – DIREC 30, órgão intermediário entre as escolas estaduais da Micro-Região de Guanambi e a Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA).

Atuei na Coordenação de Desenvolvimento da Educação Básica (CODEB) no período de 2007 a 2009, tendo como função precípua realizar o acompanhamento pedagógico em 30 escolas estaduais distribuídas em 11 municípios, a saber: Guanambi, Candiba, Pindaí, Sebastião Laranjeiras, Palmas de Monte Alto, Matina, Urandi, Iuiu, Malhada, Carinhanha e Feira da Mata.

O acompanhamento pedagógico era realizado diretamente nas escolas ou na sede da DIREC, através de reuniões com professores, alunos, funcionários, pais de alunos e com a direção escolar. Era mais comum o encontro com os docentes e a direção escolar, sendo que, em algumas ocasiões, conseguíamos trabalhar com todos os segmentos ao mesmo tempo.

A SEC incentivava que a DIREC se fizesse presente nas escolas no intuito de acompanhar pedagogicamente, diagnosticar as dificuldades enfrentadas e conhecer as estratégias utilizadas pela comunidade escolar para resolver tais dificuldades. Nesses encontros de planejamento e acompanhamento pedagógico, passamos a saber que as unidades escolares que ofertavam os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio apresentavam questões relativas à aprendizagem da leitura e escrita, conteúdos básicos de matemática, das ciências, além de problemas que envolviam indisciplina, evasão, repetência e defasagem idade série.

No ano de 2007, a SEC, que, na ocasião, tinha o professor Miguel Arroyo como consultor pedagógico conclamou as DIREC e Unidades Escolares a atuarem a partir da temática “percurso educativo”. A ideia era conhecer e dialogar com as ações institucionais que eram desenvolvidas pelas escolas ou pensar outras ações conjuntamente, no sentido de enfrentar um tema que envolve interrupções da trajetória escolar dos alunos e fracasso escolar.

Neste período em que atuamos na DIREC 30 – Guanambi - BA, tivemos também, a oportunidade de participar da organização e da realização de um conjunto de conferências municipais, intermunicipais de educação, a conferência regional de educação e a conferência estadual de educação, sendo que todas elas tinham um caráter preparatório para a conferência nacional de educação – CONAE 2010, realizada em Brasília.

Neste contexto, faz-se pertinente ressaltar a participação nesse conjunto de conferências preparatórias da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010), uma vez que elas também me proporcionaram um contato direto com os sistemas municipais de educação, com o conjunto de escolas da Micro-Região de Guanambi, gestores, docentes, alunos, pais, entidades de classe, ONG, movimentos sociais, partidos políticos, enfim, com toda a sociedade organizada. Desse contato direto, surgiram dados, informações, demandas, propostas, estratégias de enfrentamento das questões educativas no âmbito regional, que impulsionaram o interesse pela pesquisa em curso.

Essa oportunidade de atuar na Coordenação de Desenvolvimento da Educação Básica proporcionou-me um contato direto com o “chão da escola de Ensino Médio”. Esse acontecimento tornou-se singular, visto que aos poucos fui conhecendo a realidade desta etapa da educação básica, em 3 (três) dezenas de escolas situadas em 11 (onze) municípios; uma parte significativa delas ofertava exclusivamente o ensino médio. A presença constante nessas unidades escolares de ensino médio, o contato com docentes, alunos, gestores escolares, pais, mães e responsáveis por alunos, enfim, o envolvimento direto com toda a comunidade escolar foi progressivamente descortinando um espaço/tempo escolar a ser investigado.

Até então, já havia atuado na primeira etapa da Educação Básica, ou seja, na Educação Infantil, havia atuado também no Ensino Fundamental, na condição de Coordenador Pedagógico, em duas redes municipais de educação, além da atuação no Ensino Superior, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, na condição de docente. Antes de tudo isso, experimentei a ação educativa no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo – MOVA-SP, que representava uma parceria interessante entre a Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo e os Movimentos Populares, que historicamente vinham exercitando práticas de alfabetização de jovens e adultos, sempre numa perspectiva crítica, emancipadora, na qual ler o mundo e a palavra eram necessários como forma

de lutar contra a dominação, a domesticação, a exploração, a colonização das mentes e, sobretudo, contra a diminuição da pessoa humana. Tratava-se de uma concepção de educação como prática da liberdade, numa ótica freireana.

Assim sendo, a assunção da Coordenação de Desenvolvimento Educação Básica numa Diretoria Regional de Educação apresentava-se como uma condição *sine qua non* de mergulho e envolvimento no Ensino Médio, enquanto a última etapa da Educação Básica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96. Atuar ao mesmo tempo em várias escolas, com formas ou culturas escolares diferentes, em espaços / tempos diferenciados, foi uma experiência bastante enriquecedora.

Eram 11 (onze) municípios, onze contextos que precisavam ser lidos, compreendidos, para que alguma forma de diálogo pudesse se estabelecer. Ressalto essa diversidade de escolas e contextos para dizer que essa presença, essa atuação em realidades diferentes, foi me proporcionando elementos para compreender o ensino médio numa perspectiva de conjunto, de totalidade. Ademais, nas reuniões, encontros e conferências das quais participávamos na condição de coordenador de educação básica, na capital Salvador ou em cidades do Interior Baiano, serviam como ricas fontes de informações sobre o caminhar das políticas públicas que estávamos ajudando a construir, sobretudo em relação a última etapa da educação básica.

Desse envolvimento com o ensino médio, surge o projeto de pesquisa no mestrado que buscava compreender o processo de formação do professor do ensino médio e sua contribuição para o sucesso escolar do aluno, que evidentemente se consubstanciaria na minha dissertação de mestrado, concluída no ano de 2017, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED.

A convicção e o desejo de continuar investigando o ensino médio continuou, agora, no Doutorado Interinstitucional DINTER, firmado entre a Universidade do Estado da Bahia, na qual atuo como docente, e a Universidade Federal do Rio de Janeiro, através do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, no qual tenho a satisfação de estar cursando na condição de doutorando.

Tomando como referência a experiência significativa como coordenador de educação básica de um órgão intermediário da Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia/SEC-BA, que me proporcionou essa imersão inicial no universo de escolas de ensino médio da Micro-Região de Guanambi - Bahia e a pesquisa realizada

durante o mestrado em educação, optei por continuar investigando o Ensino Médio numa perspectiva de compreender a “produção da escola” de ensino médio na Rede Estadual Baiana, a partir das disputas de hegemonia pelos sentidos, pelas finalidades e pelos formatos, após a promulgação e implementação de lei 13.415/2017, que instituiu a reforma nessa etapa da Educação Básica.

A partir dessas recentes mudanças implementadas na última etapa da educação básica brasileira, consideramos que estabelecer uma ação investigativa nesse campo se reveste de muita relevância acadêmica, social e educacional. Almejamos identificar, analisar e compreender os desdobramentos da reforma do ensino médio, uma vez que estamos diante de uma política pública para o ensino médio imposta de forma compulsória e autoritária, ainda que tenha sido votada e aprovada pelo Congresso Nacional Brasileiro.

Como eixo norteador, a presente investigação toma em sua centralidade a seguinte questão de pesquisa: Considerando as disputas de hegemonia pelos sentidos, pelas finalidades e pelos formatos do ensino médio e o processo de reforma em curso, a partir da promulgação e implementação da Lei 13.415/2017, como será a “produção da escola” nessa etapa da educação básica na Rede Estadual Baiana?

A ação investigativa que estamos articulando no intuito de melhor compreender o ensino médio como uma etapa importante da educação básica brasileira, as disputas de hegemonia pelos sentidos, pelas finalidades e pelos formatos dessa etapa de ensino e a reforma ou contrarreforma iniciada no ano de 2016, requer que tentemos desnudar esse segmento educacional a partir da convicção de que a escola é socialmente e historicamente produzida, levando-se em consideração os aspectos de uma sociedade capitalista, de caráter dependente e subordinado, e os vários determinantes que entram na constituição de uma “forma histórica de escola dotada de especificidades e contradições”, conforme Algebaile (2004).

Diante do exposto, a pesquisa em curso tem como objetivo geral: analisar como se processa a implementação do Novo Ensino Médio, considerando a sua legislação regulamentadora, a Lei 13.415/2017 e o Documento Orientador instituído pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

No intuito de alcançar o objetivo geral da pesquisa, apresentamos três objetivos específicos, a saber: apreender questões que permeiam historicamente a produção da escola de ensino médio no Brasil, tendo como referência as diversas reformas realizadas nessa etapa escolar e as disputas que as permeiam; identificar e analisar

os condicionantes da formação escolar no ensino médio, problematizando-os a partir de sua relação com as bases político-econômicas da formação social brasileira, tendo em vista o tipo capitalista dependente que se constitui por meio do desenvolvimento desigual e combinado; e analisar como se efetivam as disputas de hegemonia pelos sentidos, pelas finalidades e pelos formatos do Ensino Médio, considerando o Documento Orientador que instituiu o Novo Ensino Médio na Bahia.

Desde de que iniciamos o processo de reformulação do projeto de pesquisa, havia uma sinalização bastante forte de compreender a reforma do ensino médio e seus desdobramentos, a partir da implementação da lei nº 13.415/2017, tendo em vista o “chão da escola”. No mês de julho do ano de 2018, o Ministério da Educação – MEC, ainda no governo do presidente Michel Temer baixou a Portaria nº 649/2018, que institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabeleceu diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Essa Portaria levou em consideração as alterações introduzidas pela 13.415/2017 de fevereiro de 2017 e a necessidade de estabelecer ações conjuntas entre o Ministério da Educação, as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal.

Com a aprovação da Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996, trazendo um conjunto de mudanças na estrutura e organização do Ensino Médio brasileiro, os estados federados responsáveis prioritariamente pela oferta dessa etapa educativa, ficaram incumbidos de colocar em prática as determinações presentes nesse marco legal e regulatório ao qual já nos referimos.

Diante disso, a Secretaria Estadual de Educação da Bahia formulou no ano de 2019 um Documento Orientador cujo objetivo é: “tornar públicas, para a Rede de Ensino, as orientações básicas para as mudanças que incidirão sobre a etapa do Ensino Médio, a partir de 2020” (BAHIA, 2019, p. 4).

Esse processo de adequação à normativa legal que alterou o ensino médio foi iniciado na Bahia através da adesão da SEC-BA ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, do Ministério da Educação – MEC e da assinatura do Termo de Compromisso anexado à Portaria nº 649/2018. Na sequência, houve a adesão de 565 escolas da Rede Estadual da Bahia, que passaram a ser chamadas de Escolas- Piloto, com vistas a implementação da flexibilização curricular com previsão de início no ano de 2020. Vale destacar que esse movimento de adequação curricular ocorreria

apenas com as 1ª séries das escolas-piloto, conforme prevê do cronograma presente no Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio.

O ano de 2020 teria uma enorme importância para o desenvolvimento da pesquisa que estamos desenvolvendo, visto que teríamos a implementação de 565 Escolas-Piloto nas quais seria implementado o Novo Ensino Médio da Bahia, com foco inicial nas turmas de 1ª série do ensino médio. Esse seria o contexto de compreender e analisar os desdobramentos da reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017) no Estado da Bahia.

Infelizmente, essa intenção de pesquisa necessitou ser reformulada diante do fato de que o ano letivo 2020 sequer ter sido iniciado na Rede Estadual da Bahia, em função do surgimento do Coronavírus (SARS-COV-2), que desencadeou em todo o mundo uma pandemia que disseminou o quadro de infecção viral, que ficou conhecido como a doença Covid-19. Diante desta pandemia que ocasionou a interrupção das atividades escolares e do início de implementação do Novo Ensino Médio na Bahia, a nossa pesquisa teve continuidade a partir da análise do Documento Orientador que contém as orientações básicas para que se coloque em prática o NEM na Bahia. Este Documento, descrito em nosso trabalho, requer agora um olhar analítico mais pormenorizado, que nos ajudará a compreender como esse processo de alteração político-pedagógico e curricular poderá incidir na produção da escola de ensino médio em toda e Rede Baiana de Ensino.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

O referencial teórico-metodológico que orienta a nossa pesquisa é o materialismo histórico-dialético. Consideramos que partir da análise do concreto, em situações concretas, nos ajuda a perceber as contradições que inserem as políticas públicas de educação na sociedade capitalista como um todo e nas especificidades históricas e sociais das formações sociais.

Esse método se apoia no pressuposto de que o nível de desenvolvimento das forças produtivas de uma dada sociedade permite entender as relações sociais e de produção, sua estrutura econômica e toda a superestrutura política e ideológica que a cimanta. No materialismo histórico, a estrutura econômica é a base sobre a qual se ergue a superestrutura jurídica e política, à qual corresponde determinadas formas de consciência social ou ideológica. Segundo Germano,

compreender o “conjunto do movimento histórico” implica reconhecer, primeiramente, a tese, inerente ao materialismo histórico, da determinação econômica em última instância. Mas ao abordar as relações entre estrutura e superestrutura, não queremos assumir uma postura mecanicista e economicista. (GERMANO, 1993, p. 30)

Para Gil (2011), o materialismo histórico fundamenta-se no método dialético, sendo que as suas bases foram definidas por Marx e Engels. Esse autor compreende, a partir de uma perspectiva materialista da história, a produção e o intercâmbio de seus produtos constituem a base de toda a ordem social. Nessa visão, as causas últimas de todas as modificações sociais encontram-se na transformação dos modos de produção e de seus intercâmbios.

Na concepção desse autor, as teorias são muito importantes no processo de investigação em ciências sociais, uma vez que proporcionam a adequada definição de conceitos e o estabelecimento de sistemas conceituais. Elas desempenham ainda significativo papel metodológico na pesquisa.

Assim, na concepção do materialismo histórico dialético, não se desvincula a teoria do método; a análise teórico-metodológica representa uma questão *sine qua non* para o processo de investigação nas ciências sociais e humanas; sentido distinto de metodologia de pesquisa. O método pode ser definido como um caminho para se chegar a um determinado fim (ANDRADE, 2003; GIL, 2011; JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996; MINAYO, 2008; MICHALISZYN; TOMASINI, 2009; NETTO, 2011). O método científico, que inclui procedimentos metodológicos, é definido como um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento.

Para esta pesquisa, definimos o materialismo histórico como quadro teórico de referência, pois fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, visto que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências sociais, políticas, econômicas e culturais (GIL, 2011, p. 4).

A escolha pelo método materialista histórico dialético ocorre em função da dialética privilegiar as mudanças qualitativas. As pesquisas fundamentadas no materialismo histórico dialético distinguem-se bastante das pesquisas desenvolvidas segundo a ótica positivista, que enfatiza procedimentos quantitativos, sem fazer um tratamento radical desses dados que se apresentam na imediaticidade. Através desse método, o fenômeno ou coisa estudada deverá apresentar-se ao leitor de tal forma

que ele o apreenda em sua totalidade, contradições e mediações, fato que requer aproximações sucessivas e cada vez mais abrangentes.

Para melhor cumprir os objetivos da pesquisa a ser implementada, fizemos a opção pela pesquisa de cunho bibliográfico e nos debruçamos nos documentos legais que irão incidir na produção da escola de ensino médio na Rede Baiana de Ensino.

FORMA DE IMERSÃO TEMÁTICA NO OBJETO DE ESTUDO

A forma como a escola se produz frente às determinações das políticas públicas da educação será o nosso descritor central, como será detalhado adiante. Como forma de imersão temática no objeto de estudo que estamos delineando, estabelecemos três descritores para iniciarmos a análise da produção acadêmico-científica na área: Ensino Médio; Reforma do Ensino Médio; e Produção da Escola. Esse processo, de natureza teórico-exploratória, foi realizado através de pesquisa bibliográfica e tendo como ponto de partida os anais da Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped (38ª a 22ª Reunião Anual Nacional), ou seja, 16 reuniões nacionais, num período que compreende o ano de 2000 até 2018. As buscas neste portal foram realizadas no Grupo de Trabalho “Estado e Política Educacional” (GT 05) e no Grupo de Trabalho “Trabalho Educação” (GT 09), elencando um total de 24 trabalhos.

Além disso, fizemos buscas nos Periódicos e Banco de Teses e Dissertações disponíveis no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, no período de 1997 a 2015, totalizando 14 trabalhos, entre teses e dissertações. Por fim, consultamos o portal do Scielo, definindo o período de 2000 a 2018, no qual foi possível localizar 256 artigos, dos quais selecionamos 70 trabalhos que consideramos bastante pertinentes para compreender melhor o objeto de estudo em questão. Os artigos selecionados foram encontrados nos seguintes periódicos:

- Cadernos de Pesquisa : 2003; 2010; 2011;
- Movimento Revista de Educação – UFF: 2016;
- Educ. Soc., Campinas: 2002; 2003; 2005; 2010; 2011; 2013; 2014; 2016; 2017;
- Revista Brasileira de Educação: 2012; 2014; 2015;
- Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro: 2015;

- Estud. Econ., São Paulo: 2015;
- Educação em Revista - Belo Horizonte: 2018;
- PERSPECTIVA, Florianópolis: 2016;
- RPGE – Revista *online* de Política e Gestão Educacional, Araraquara: 2018;
- Educação & Sociedade: 2000; 2001.

Considerando essas bases de busca, encontramos 294 trabalhos que se referem aos descritores Ensino Médio e Reforma do Ensino Médio, dos quais selecionamos 70 textos (artigos, teses e dissertações) que poderão ser incorporados em nossas análises e ao referencial teórico do projeto de tese que estamos reformulando.

Vale observar que, na estruturação do presente trabalho, procuramos incluir também referências bibliográficas com as quais já tínhamos contato teórico anterior à realização do levantamento da produção sobre a temática estudada do tipo estado da arte, como, por exemplo, o Dossiê Temático “Centralidade do ensino médio no contexto da nova ‘ordem e progresso’”, organizado pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, entre outras referências relevantes para refletir sobre as políticas públicas voltadas para essa etapa da Educação Básica brasileira e seus Marcos Legais.

Estabelecemos três categorias analíticas centrais que nos ajudaram no processo de análise do objeto da pesquisa já exposto. Nesse sentido, temos a produção da escola e seus condicionantes; a produção da escolarização média no Brasil; e as reformas educacionais a partir dos anos 1990 no Brasil.

No primeiro capítulo, intitulado de “O Novo Ensino Médio”, buscamos estabelecer uma problematização acerca do nosso objeto de estudo, ou seja, a recente reforma do ensino médio brasileiro, que foi reconhecida como o Novo Ensino Médio, a partir da lei nº 13.415/2017. Colocamos em relevo a implantação de uma política educacional com perfil contenedor no nível secundário, também presente em dois momentos da história educacional de nosso país, ou seja, na Ditadura Militar e nos governos de FHC. Na realidade, tivemos uma reforma que significou um verdadeiro retrocesso no plano da política pública educacional neste país e, nestes

termos, tendemos a reforçar a tese de que se trata de uma reforma com sentidos de contrarreforma, como será melhor desenvolvida no decorrer da pesquisa.

Além disso, analisamos a lei orgânica do ensino secundário e da lei orgânica do ensino técnico industrial, apontando aspectos muito interessantes que devem ser observados, uma vez que estabelecem muitas semelhanças com a atual reforma do ensino médio promovida a partir da lei 13.415/2017, que serviu de base legal para a implementação do Novo Ensino Médio no Brasil. A atual reforma do ensino médio, com a consequente instituição do NEM representa um retrocesso, pois as mudanças propostas se aproximam semanticamente da reforma do ensino secundário feita nos anos 1940, que indicava um processo formativo distinto para as “elites condutoras” e para o “povo conduzido”, conforme os argumentos apresentados no presente trabalho.

Na sequência deste capítulo, mencionamos todo o marco legal que assegurou e orientou a criação do NEM, através de um processo de adesão dos entes federados responsáveis por essa etapa educativa no Brasil, como, por exemplo: a Portaria nº 649/2018, que institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabeleceu diretrizes, parâmetros e critérios para participação; a Resolução MEC nº 3/2018, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; a Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme previsto nas Diretrizes Nacionais do Ensino Médio; o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, como um instrumento de apoio e orientação para que as redes e sistemas de ensino construam a Nova Arquitetura Curricular do Ensino Médio, conforme as diretrizes e referenciais anteriormente referidos.

No segundo capítulo deste trabalho, denominado “O Novo Ensino Médio na Bahia”, procuramos compreender de forma detalhada, a implementação do NEM no Estado da Bahia, tendo como base o Documento Orientador para a Rede Pública, na sua versão final, publicada em 2020, como instrumento balizador na implementação do Novo Ensino Médio na Bahia. Como vimos, o processo de adequação à normativa legal que alterou o ensino médio foi iniciado na Bahia através da adesão da SEC-BA ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, do Ministério da Educação – MEC e da assinatura do Termo de Compromisso anexado à Portaria nº 649/2018, que contou com a adesão de 565 escolas da Rede Estadual da Bahia, que passaram a ser chamadas de Escolas-Piloto, com vistas a implementação da flexibilização curricular

com previsão de início no ano de 2020 e depois alterado para o ano de 2021, em função dos efeitos graves da pandemia em nosso país.

Na sequência do segundo capítulo, analisamos a estruturação curricular do NEM na Bahia, que conta com uma parte comum obrigatória e com uma parte flexível. A primeira está organizada em consonância com as orientações presentes na BNCC e, nesse sentido, leva em consideração as competências e habilidades por área de conhecimento, até que seja definido o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) em substituição aos preceitos trazidos pela BNCC.

Conforme o Documento Orientador, o desenvolvimento das competências e habilidades deve seguir as orientações da BNCC e o planejamento dessas mesmas competências e habilidades integradas, por área de conhecimento, devem ser planejadas considerando os temas geradores defendidos por uma concepção de educação libertadora, por uma pedagogia do oprimido, que entende que o educando é capaz de ler a palavra e também ler o mundo. A proposta é que planejamento e desenvolvimento aconteçam a partir de visões educacionais bastante diferentes.

A segunda parte do currículo está voltada para a flexibilização do currículo, defendendo que os aspectos territoriais, o projeto de vida dos estudantes, que necessita ser considerado, bem como a possibilidade de oportunizar diferentes vivências aos estudantes. Afirmamos também que, de acordo com o Documento Orientador, os estudantes farão as escolhas por itinerários formativos a partir da 2ª série do NEM.

Na Arquitetura Curricular do Novo Ensino Médio na Rede Estadual Baiana, que estabelece as Diretrizes Pedagógicas e os Princípios Orientadores do Currículo, aparecem de forma destacada o “trabalho” como princípio educativo, a construção do currículo e os conteúdos culturais, a junção de competências e habilidades com os temas geradores originários da Teoria do Conhecimento concebida por Paulo Freire.

O capítulo três trata da produção da escola e seus condicionantes. No intuito de melhor compreender essa temática, estabelecemos uma abordagem que envolve a produção da escola no contexto de uma formação social heteronômica e dependente. Esse processo implica a existência de uma segmentação na oferta educacional com trajetórias escolares desiguais. Pensar a partir da perspectiva de que a escola é socialmente e historicamente produzida implica considerar as suas efetivas funções e suas relações com o fenômeno do conformismo social.

Por fim, no capítulo quatro, abordamos a produção da escolarização média no Brasil, com foco na concepção de ensino médio e na afirmação do direito ao ensino médio, tendo como parâmetro as reformas educacionais realizadas a partir dos anos 1990 no Brasil. Além disso, buscamos construir um olhar para esse movimento de estruturação e reestruturação do ensino médio brasileiro, analisando as disputas de hegemonia pelas finalidades, pelos sentidos, pelos formatos dessa etapa educativa, tentando compreender se a atual reforma apresenta sentidos de uma contrarreforma ou se é uma contrarreforma, conforme o referencial teórico aludido.

CAPÍTULO 1 - O NOVO ENSINO MÉDIO

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

A recente reforma do ensino médio brasileiro – reconhecida como Novo Ensino Médio, homologada em 16 de Fevereiro de 2017 por meio da Lei 13.415/2017 - alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBN 9394/96. As mudanças no principal marco legal da educação no Brasil foram feitas tendo em vista a introdução de um conjunto de modificações curriculares, na estrutura e duração do percurso educativo do ensino médio, entre outras questões. Tal reforma se inscreve num processo de outras intervenções legais, levadas a cabo, após o golpe parlamentar que interrompeu o segundo mandato da presidente Dilma Rousseff, conquistado com os votos de uma parcela significativa dos brasileiros.

O *impeachment* da presidente foi votado e aprovado no Senado Federal, no dia 31 de agosto de 2016, com apoio dos segmentos sociais e parlamentares conservadores, que através de um processo aparentemente legal, que envolvia o parlamento e o judiciário, impuseram a saída de uma mulher que foi democraticamente eleita, através do voto de milhões de brasileiros.

A reforma do ensino médio brasileiro, instituída a partir da lei nº 13.415/2017 e aprovada no governo Michel Temer, alterou de forma autoritária e impositiva essa etapa educacional sem que fosse estabelecido um amplo diálogo com a sociedade, entidades representativas do segmento educacional, professores e alunos. Foi antecedida por outras alterações legais que resultaram em diminuição de direitos sociais, educacionais, cortes orçamentários profundos que atingiram frontalmente os direitos sociais previstos na Constituição de 1988. Dentre eles, podemos citar a Emenda Constitucional nº 95 que congelou o investimento público por 20 anos, afetando diretamente a educação.

A Medida Provisória nº 746/2016, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral teve rápida tramitação na Câmara dos deputados, sendo votada, aprovada e encaminhada para o Senado Federal, que também fez tramitar de forma célere a MP 746/2016, que se tornaria a Lei 13.415/2017, que modificou o ensino médio brasileiro. Segundo Cunha,

ela determinou a mudança da estrutura e do currículo do Ensino Médio nas escolas públicas e privadas. Em vez de um currículo comum a todos, como definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na primeira versão da Base Nacional Curricular Comum para a Educação Básica (BNCC), a medida provisória instituiu cinco itinerários formativos específicos no Ensino Médio: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional. Com a argumentação de que o Ensino Médio tem muitas disciplinas e não atrai o interesse dos estudantes, pretendeu-se agrupar disciplinas em cursos diferentes, que os alunos escolheriam depois de terem passado por certa dose de estudos comuns. (CUNHA, 2017, p. 378)

Na visão desse autor, tanto a Medida Provisória 746/2016 como a Lei 13.415/2017 resultaram da função contenedora do ensino médio. Nesta ótica, a explicação para essa reforma não se encontra no âmbito do ensino médio, mas sim no ensino superior, a exemplo das reformas realizadas em 1970 e 1990. As razões para buscar novamente uma ação contenedora no ensino médio podem encontrar explicações na crise de expansão do setor privado que atua no ensino superior, oriundo do segundo governo de Dilma Rousseff e que teve continuidade e acirramento no governo Temer, em função da redução do financiamento governamental.

Em dois momentos da história educacional de nosso país (Ditadura Militar e Governos FHC) registramos a implantação de uma política educacional com perfil contenedor no nível secundário, como forma de desviar a demanda potencial de alunos que buscam acesso ao ensino superior. A atual reforma do ensino médio brasileiro pode se constituir em mais uma tentativa de conter demandas para as universidades, dentre outras possibilidades. Mas Cunha presume que a reforma em curso ainda pode conter elementos mais danosos, porque:

durante a ditadura, não faltaram propostas de transferência das universidades públicas para o setor privado, pelo menos para que elas passassem a cobrar mensalidades a preço de mercado. Tais propostas não se concretizaram devido à grande resistência de estudantes e professores, assim como pelo aumento da oferta de vagas nas universidades e faculdades privadas. Hoje, o caldo de cultura ideológica favorece a adoção de tais medidas, que podem funcionar como contraponto à penalização das instituições privadas, que perderam parte das benesses do FIES. Com efeito, a cobrança de mensalidades pelas universidades públicas (para o que seria preciso uma reforma da Constituição) reduziria parte de suas vantagens comparativas diante das privadas, que poderiam atrair para estas um maior número de candidatos capazes de pagar seus cursos de graduação. (CUNHA, 2017, p. 383).

Na avaliação de muitos estudiosos da educação, esse conjunto de reformas representou a “regressão da regressão”, ou seja, tivemos uma reforma que significou

um verdadeiro retrocesso no plano da política pública educacional neste país. Nesse sentido, tendemos a reforçar a tese de que se trata de uma reforma com sentidos de contrarreforma, como será melhor desenvolvida no decorrer da pesquisa. Essa discussão conceitual será desenvolvida em consonância com o debate acerca das reformas educacionais a partir dos anos 1990. Buscaremos uma melhor compreensão desta questão levando em consideração os estudos de Gramsci, Motta e Frigotto (2017), Carlos Nelson Coutinho (2012), e Elaine Behring (2003).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/1996, a carga horária mínima anual que deve ser cumprida no Ensino Fundamental e Médio compreende um total de oitocentas horas, distribuídas em duzentos dias letivos de efetivo trabalho escolar. Esse preceito legal está presente no art. 24 da Lei nº 9394/96, no inciso I:

art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver. (BRASIL, 1996)

A Lei 13.415/2017 garante uma carga horária e uma quantidade de dias letivos que as escolas obrigatoriamente teriam que oportunizar aos estudantes brasileiros que frequentam esses níveis de ensino, mantendo a mesma redação supracitada no inciso I da LDBEN 9394/1996, acrescentando, porém, um parágrafo que versa sobre a ampliação da carga horária mínima anual no ensino médio.

A alteração feita a partir da Lei nº 13.415/2017 aponta para uma ampliação significativa da carga horária mínima anual do ensino médio, que deverá ocorrer de forma progressiva, atingindo um total de mil e quatrocentas horas, sendo que os sistemas de ensino precisarão se organizar para ofertar no prazo máximo de cinco anos uma carga horária de pelo menos mil horas anuais, tomando como referência a data de 2 de março de 2017. De acordo com o art. 12 da citada lei, os sistemas de ensino deverão estabelecer a implementação das alterações previstas nos arts. 2º, 3º e 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e iniciar o processo de implementação previsto no cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da BNCC. De acordo com o texto legal, art. 24, inciso I, § 1º,

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

Essa determinação implica que os estudantes permaneçam cinco horas/dia em sala de aula, podendo chegar a sete horas/dia, caso os sistemas de ensino venham a conseguir implantar uma carga horária total de 1.400 horas/ano, como define a lei que altera o ensino médio.

Os proponentes dessa reforma no ensino médio brasileiro tentaram mostrá-la como algo necessário e com possibilidades de melhorar a qualidade de ensino aprendizagem nessa etapa da educação básica. Todavia, essa reforma foi proposta num contexto de redução orçamentária, de profundos cortes nos investimentos na educação pública brasileira, que afeta desde a educação infantil até as universidades. Como entender essa exigência da lei que acena com ampliação de carga horária mínima anual, numa etapa educacional que ainda apresenta problemas de acesso, pois não foi universalizada, ao contrário, mantém o funil entre o Ensino Fundamental e Ensino Médio de cerca de 50%? Além disso, não tem políticas de permanência dos estudantes e nem condições efetivas de aprendizagem, que se mostram a partir de aspectos ainda tão presentes, como a repetência, a evasão escolar e uma considerável distorção idade-série, que impedem que alunos tenham um percurso educativo efetivo, digno e sem constantes interrupções.

Como encarar esse processo de ampliação de permanência na escola, que pode chegar a sete horas, numa situação em que uma parcela significativa dos alunos é trabalhadora? Ficar todo esse tempo na escola pode representar algo inatingível para os jovens pobres, trabalhadores que precisam conciliar os estudos com a garantia de sobrevivência. Além do mais, uma ampliação de carga horária, como está proposta na reforma do ensino médio, pode esbarrar numa limitação concreta dos sistemas de ensino, sobretudo os estaduais, que, no Brasil, são de responsabilidade dos Estados, de oferecer uma escola de tempo integral, com todas as exigências pressupostas nesse formato.

Um rápido olhar para dentro das escolas médias brasileiras pode revelar que essas instituições não estão estruturadas para permanecer tantas horas com os estudantes, mediadas por uma estrutura curricular que propicie aprendizagens, vivências e oportunidades de desenvolvimento dos jovens que têm muitas demandas

que esperam ver atendidas pelas escolas e sistemas de ensino. Ampliar o tempo de permanência na escola sem que isso venha a representar ganhos efetivos na formação desses jovens precisa ser repensada e problematizada.

“Reformar para não mudar?” Essa é a indagação que Leão (2018) faz de forma bastante pertinente ao refletir acerca da atual reforma do ensino médio no Brasil. Esse primeiro aspecto que estamos abordando já parece indicar que estamos diante de um processo reformador que nada pretende mudar. É por isso que dissemos anteriormente, que se trata de uma reforma com sentidos de contrarreforma. Conforme Leão,

É nesse contexto de um campo de disputas marcado por avanços e retrocessos que compreendo a edição da Lei 13.415/17. Trata-se de mais uma movimentação no jogo de forças dos atores que disputam as orientações para o ensino médio. A pretexto de “flexibilizar” a organização curricular das escolas de ensino médio, torna mais enrijecida e empobrecida a formação oferecida. (LEÃO, 2018, p. 8)

Além disso, temos um visível estreitamento das possibilidades formativas dos jovens estudantes, à medida que novamente se retrocede a concepções reducionistas da formação de nível médio e uma formação fragmentada em áreas do conhecimento, que poderá se materializar através dos itinerários formativos.

Nessa ótica de reformar para não mudar, o artigo 36 da Lei que estamos analisando, assegura que o currículo do ensino médio será estruturado pela BNCC e por itinerários formativos, que deverão ser organizados através a oferta de diferentes arranjos curriculares, observando a relevância para o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino. Nesse sentido, temos cinco itinerários formativos, a saber: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e Formação Técnica e Profissional. Nesse mesmo artigo, existe a possibilidade de composição, a critério dos sistemas de ensino, de um itinerário formativo integrado, que significa a junção de componentes da BNCC e dos itinerários formativos já elencados, conforme o Art. 36, da citada lei que reforma o ensino médio brasileiro:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais

aplicadas; V - formação técnica e profissional. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2017)

Num primeiro momento, a possibilidade legal de se criar itinerários formativos, arranjos curriculares que levem em conta a relevância para o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino, parece respeitar as demandas dos estudantes, a sua liberdade e direito de escolha. Vale lembrar que uma das razões apontadas pelos proponentes da reforma do ensino médio estava assentada na existência de um currículo muito rígido, com um número excessivo de componentes curriculares e, como antídoto para que faça essa correção, aprova-se uma lei com cinco itinerários formativos.

Além disso, apontavam o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, uma estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e que seria a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional como justificativa para a introdução do itinerário “formação técnica e profissional. Esse conjunto de alegações motivou o Ministério da Educação a encaminhar para o Congresso Nacional a Medida Provisória 746/2016, que significou o início deste processo regressivo do ensino médio brasileiro.

O art. 36 da LDBEN 9394/1996, antes de ser alterado pela reforma do ensino médio, afirmava que o currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

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

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

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

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

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

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

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

Como podemos analisar, as diretrizes presentes no currículo do ensino médio antes da reforma do ensino médio no ano de 2017 não apontam para uma rigidez curricular, articulando a formação geral do educando e a preparação para o exercício de profissões técnicas. Além do mais, apresenta uma perspectiva de que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação possam assegurar que os educandos atinjam o domínio de princípios científicos e filosóficos que presidem a produção moderna, conhecimento das formas contemporâneas de linguagem e domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Essa suposta flexibilidade em contraposição a um currículo rígido, essa suposta liberdade de escolher um dos itinerários com o qual o aluno teria mais aptidão e interesse, sinalizada pelos proponentes da Lei 13.415/2017, na prática, poderá se tornar uma retórica vazia. Na realidade, quem pode verdadeiramente se beneficiar com esses arranjos curriculares são os sistemas de ensino dos Estados, que amparados na Lei 13.415/2017, poderão ofertar o ensino médio de formas distintas no que tange aos itinerários formativos.

De acordo com Leão (2018, p. 8), “há flexibilização da oferta para os sistemas de ensino, o que atende à demanda de governadores e gestores estaduais. No entanto, para os jovens estudantes, estreitam-se as possibilidades”. Assim sendo, a liberdade, a flexibilidade curricular serve mais aos Estados e governos, deixando de lado as demandas, as necessidades formativas dos alunos, que poderão experimentar a agudização da desigualdade educacional já tão presente ao longo da história deste país, seja pela evasão daqueles que precisam trabalhar, seja pelos cursos que serão

ofertados e de que forma serão ofertados em vista do congelamento dos investimentos em educação.

A educação como um direito subjetivo e inalienável de todos os brasileiros foi assegurada na Constituição Federal de 1988, no seu art. 205 (BRASIL, 1988). Segundo Cury (2007, p. 484), “tanto quanto um direito, a educação é definida, em nosso ordenamento jurídico, como dever: direito do cidadão – dever do Estado. Do direito nascem prerrogativas próprias das pessoas em virtude das quais elas passam a gozar de algo que lhes pertence como tal”. O autor afirma que do dever decorrem obrigações que devem ser respeitadas, observadas e garantidas por parte de quem tem a obrigação de efetivar esse direito, no caso, o Estado e seus representantes, além de outros sujeitos envolvidos nesse processo. Cury diz que,

hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o direito de acesso, permanência e sucesso de seus cidadãos à educação escolar básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania e tal princípio é indispensável para a participação de todos nos espaços sociais e políticos e para (re)inserção qualificada no mundo profissional do trabalho. (CURY, 2007, p. 484)

Contudo, o direito ao acesso e permanência dos cidadãos à educação básica, poderá se revestir apenas de um caráter formal, que se materializa no que diz respeito ao acesso, ou seja, na garantia formal de se matricular numa escola de ensino médio, sem que isso represente uma possibilidade de aprendizagem, de produção de conhecimento. Nesse sentido, “O problema fundamental não é o acesso ao conhecimento, mas o acesso a produção do conhecimento; e essa exigência não é adiável” (FOUCAMBERT, 2010, p. 65).

Caso a perspectiva de construção do conhecimento esteja ausente desde as primeiras aprendizagens, o saberes adquiridos não vão favorecer o acesso ao poder coletivo. Para Foucambert, aquilo que importa não é a quantidade nem a forma como os saberes são transmitidos, mas as condições nas quais os conhecimentos novos são produzidos, seja num plano individual como num plano coletivo. Foucambert nos alerta que:

para que a escola cumpra finalmente seu papel, é fundamental que os professores saibam que todo gesto consciente no ensino, por mais simples que seja, terá um peso e fará diferença. É no chão da escola, com o apoio de outros setores da sociedade que se pode fazer as mudanças necessárias. Mudanças essas que permitirão ao aluno entender no futuro como se produz

conhecimento e não apenas ver como ele se transmite (FOUCAMBERT, 2010, p. 1)

Há que se considerar ainda o fato de jovens a partir de 15 anos de idade serem compelidos a escolher um dos itinerários formativos previstos na reforma do ensino médio de 2017, sem ter tanta maturidade e certeza acerca da área de conhecimento que poderá ser mais predominante na atuação profissional que vierem a escolher. É muito comum encontrar jovens que já estão cursando o ensino superior ou estão prestes a nele ingressar, sem ter muita convicção da área de estudo pela qual optaram e disso derivam as constantes mudanças de cursos ou áreas do saber.

Se este fenômeno ocorre nas universidades ou centros de ensino superior, a probabilidade de acontecer no ensino médio é maior, visto que estamos falando de um público situado na faixa etária de 15 a 17 anos em média. É evidente que isso vai ocorrer numa situação hipotética, ideal, em que uma determinada escola venha a oferecer dois ou mais itinerários formativos, ou quem sabe todos os cinco ao mesmo tempo. Mas isso não nos parece plausível, se analisarmos a realidade concreta da oferta do ensino médio no Brasil, sobretudo nos municípios menores ou nas periferias das grandes cidades. O mais provável é que haja um reducionismo e um estreitamente formativo destes jovens, assim como a oferta de uma formação fragmentada em áreas do conhecimento, como afirma Leão (2018).

É bem possível que, nesses “arranjos curriculares” previstos na legislação em vigor no ensino médio, a maioria das escolas se obrigue a ofertar apenas um itinerário, devido a maior concentração de professores de uma determinada área do conhecimento ou mesmo pela preferência por itinerários considerados mais relevantes do ponto de vista da sociedade atual, do sistema produtivo e do mercado de trabalho.

É necessário indagar pelas condições estruturais das escolas médias brasileiras para ofertar o itinerário formativo voltado para a formação técnica e profissional. Além das frágeis estruturas físicas, materiais, organizacionais, podemos pensar na formação dos docentes, na estrutura administrativa, nas condições de permanência dos estudantes na instituição, laboratórios, bibliotecas. Enfim, existe uma gama enorme de exigências, de necessidades que precisam ser atendidas para que possamos pensar em escolas preparadas para oferecer uma formação de cunho profissional e técnico.

Urge também que reflitamos acerca do formato e da concepção dessa formação profissional e técnica. Em 1970, sob a vigência da Lei 5.692/1971 que reformulou o Ensino Fundamental e Médio, experimentamos a compulsoriedade da formação profissional ou profissionalizante, que se mostrou ineficaz, inócua. A maioria esmagadora das escolas daquela época não estava nem minimamente em condições de realizar uma formação adequada para profissionalizar os jovens, e, mesmo que houvesse plena condição, será que podemos conceber uma educação e formação que apenas profissionalizasse os jovens?

A partir dos estudos de Luiz Antonio Cunha, sabemos que esse mecanismo utilizado na década de 70 do século passado, dentre outros objetivos, apresentava forte conotação contenedora, isto é, quanto mais se contentassem em ter a formação média como terminalidade do seu percurso educativo, menos seria o número de jovens que iriam pleitear uma vaga no ensino superior. Temos portanto, um caráter fortemente classista, discriminatório, excludente, visto que tais jovens pertenciam à camada mais pobre da população, além de intensificar a separação entre o trabalho intelectual e manual, entre os que elaboram e aqueles a quem cabe o papel de meros executores, totalmente distanciados da compreensão das finalidades do seu trabalho produtivo.

Segundo Dermeval Saviani, em entrevista concedida ao Jornal Brasil de Fato (2018), a atual reforma do ensino médio levada a cabo aqui no Brasil nos remete aos anos de 1940. Para Saviani, a reforma em curso significa um retrocesso já que as mudanças propostas são comparáveis às leis orgânicas criadas nessa época, que previam um ensino secundário diferenciado para “elites condutoras”, e outro para “o povo conduzido”. Segundo o professor, “a reforma do ensino médio proposta pelo governo Temer (com o apoio dos partidos evangélicos e do PSDB) implica um retrocesso para a década de 1940, quando estava delimitada a formação profissional de um lado e a formação das elites de outro”. Para ele, a reforma atual comete um absurdo ao atribuir ao adolescente de 15 anos a responsabilidade de definir o seu percurso, os seus projetos de vida. Assim sendo,

Como é que um adolescente de 15 anos vai ter um projeto de vida para poder escolher já entre os cinco itinerários, àquele que corresponde ao que ele pretende desenvolver na sociedade? Nós sabemos que os jovens de 18, 20 anos que ingressam no ensino superior não têm clareza ainda da opção [...] Por detrás disto está o entendimento de que a grande maioria vai para aquelas profissões de caráter não-intelectual, que implica maior precariedade

e salários mais baixos. Então, a diferença entre as elites condutoras e a população trabalhadora de modo geral, proclamada lá na reforma de 1942, tende a se acentuar com uma proposta como essa. (BRASIL DE FATO, 2018)

O professor Dermeval Saviani, ao tratar dos significados da reforma do ensino médio promovida em 2017, através da Lei 13.415/2017, de forma contundente, demonstra que o que está por detrás dessas mudanças legais é o entendimento de que a grande maioria dos jovens vai buscar aquelas profissões de caráter não-intelectual, ou seja, com maior precariedade e salários mais baixos. Esse aspecto sublinha o objetivo e o retrocesso dessa reforma, uma vez que isto implica a continuidade da existência em nosso país de elites condutoras e a população trabalhadora, algo que tinha sido proclamado na reforma de 1942, através da Lei Orgânica do Ensino Secundário. Nesse sentido, Saviani ainda acrescenta que,

em 1942, o decreto que é conhecido como Lei Orgânica do Ensino Secundário, determinava que o ensino secundário se destinava às elites condutoras, e nesse mesmo ano de 1942, foi baixado um outro decreto, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial, regulando o ensino industrial, com o mesmo período de duração do ensino médio, quatro anos de primeiro ciclo, chamado ginásio, e três anos do segundo ciclo, o colegial, para formar os chamados técnicos de nível médio. Se o ensino secundário era destinado às elites condutoras, infere-se que o ensino profissional era destinado ao povo conduzido. Em 1942 foi a Lei Orgânica do Ensino Industrial, e em 1943 a do Ensino Comercial, depois em 1946 saiu a do Ensino Agrícola. (BRASIL DE FATO, 2018)

Além desse aspecto principal que acentua a cisão existente na sociedade brasileira entre elites que se colocam na condição de condutoras e o conjunto dos trabalhadores que vão ter acesso à uma formação escolar que lhes propiciará o ingresso em profissões de caráter não-intelectual, mais precárias e de baixos salários, Saviani rebate de forma veemente o principal argumento dos defensores da atual reforma, que é o princípio da flexibilidade. Este princípio, segundo o autor, significa a possibilidade de que jovens de 15 anos já possam ter um projeto de vida bem definido e assim poderem optar por um dos cinco itinerários formativos presentes no Novo Ensino Médio, inclusive o itinerário de que levaria estes jovens a obterem uma formação técnica ainda no ensino médio, para ingressar no mercado de trabalho, havendo o risco de que haja uma terminalidade precoce na trajetória educacional, sobretudo de jovens oriundos da classe trabalhadora.

A esse respeito, Saviani faz a seguinte indagação: como é que um adolescente de 15 anos vai ter um projeto de vida para poder escolher já entre os cinco itinerários

aquele que corresponde ao que ele pretende desenvolver na sociedade?”. Ele mesmo responde, deixando claro que inclusive os jovens de 18, 20 anos que ingressam no ensino superior não têm clareza ainda da opção. Essa ideia de que o Novo Ensino Médio apresenta maior flexibilidade curricular ao oportunizar o poder de escolha dos jovens por um determinado itinerário formativo, é falsa, de acordo com Saviani.

A tendência é que os jovens optem pelo itinerário de formação profissional, porque supostamente isso os colocaria mais rapidamente no mercado de trabalho, sem precisar acessar o ensino superior, mas sabemos que hoje há um nível de desemprego considerável, mesmo entre aqueles que portam um diploma de ensino superior.

Por outro lado, sabemos que são poucas as chances de que todas as escolas consigam ofertar os cinco itinerários ao mesmo tempo e isso anula a flexibilidade curricular e a possibilidade de escolha dos alunos. Reconhecemos também que ofertar o itinerário formativo de qualidade voltado para profissionalização requer um conjunto de investimentos, recursos físicos, espaços adequados, docentes com perfil e formação para atuar neste formato de curso, laboratórios, etc. A menos que se queira repetir o fracasso da profissionalização compulsória experimentado durante a Ditadura Militar de 1964.

A conclusão a que podemos chegar é que, se o Novo Ensino Médio vier a ser colocado em prática da forma como está proclamado em lei e no Documento Orientador, é bem provável que a grande maioria dos estudantes vai para aquelas profissões de caráter não-intelectual, que implica maior precariedade e salários mais baixos, se reestabelecendo, ou melhor, aprofundando a distinção entre as elites condutoras e a população trabalhadora de modo geral, proclamada na reforma de 1942.

1.1.2 A distinção entre as elites condutoras e a população trabalhadora

A Lei Orgânica do Ensino Secundário foi instituída por força do Decreto-Lei nº 4244, de 09 de Abril de 1942, tendo Gustavo Capanema como Ministro da Educação e Saúde, sob o governo de Getúlio Vargas. De acordo com essa lei orgânica, o ensino secundário tinha a finalidade de formar a personalidade integral dos adolescentes, acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e consciência humanística, dar preparação intelectual geral que possa servir de base a

estudos mais elevados de formação especial. O ensino secundário era ministrado em dois ciclos: o curso ginásial com duração de quatro anos e o curso secundário, dividido em duas etapas paralelas, cada qual com um duração de três anos.

O curso ginásial tinha a prerrogativa de proporcionar aos adolescentes, os elementos fundamentais do ensino médio. Os cursos clássico e científico tinham por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e aprofundá-la: deveriam proporcionar uma formação intelectual, um maior conhecimento de Filosofia e um acentuado estudo das letras antigas. No caso do curso clássico, vimos que havia uma preocupação com o estudo maior e aprofundado das ciências.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário previa que os alunos que conseguissem concluir o científico e o curso clássico mediante a realização de exames de licença, teriam assegurado o direito de ingresso em qualquer curso de nível superior. É interessante observar que a estrutura curricular do curso ginásial era subdividida em Línguas, Ciências e Artes, sendo que, nesta última, aparece a disciplina Trabalhos Manuais. Os cursos clássico e científico, por sua vez, apresentavam um desenho curricular também subdividido em Línguas, Ciências e Filosofia, Artes, sendo que a disciplina voltada para Trabalhos Manuais foi suprimida, aparecendo apenas o componente curricular Desenho. Vale destacar que a progressão do curso ginásial para o curso secundário – clássico e científico - se dava por intermédio da realização de exames, que revelavam aptidão intelectual para os estudos secundários.

O ministro da educação Gustavo Capanema, no dia 01 de abril de 1942, enviou para o então presidente da república Getúlio Vargas a exposição de motivos do Decreto-Lei nº 4.244 de 09 de abril do mesmo ano, que criava a Lei Orgânica do Ensino Secundário, do qual já antecipamos uma série de informações relevantes, sobretudo, no que tange à sua estrutura curricular. Inicialmente, o ministro Capanema se referindo ao sistema vigente de ensino secundário, destaca que, “dentre as vantagens que dele provieram para a educação do país, é de notar antes do mais, a concepção que lhe serviu de base, isto é, a afirmação do caráter educativo do ensino secundário, em contraposição à prática então reinante de considerá-lo como mero ensino de passagem para os cursos do ensino superior” (BRASIL, 1942).

Uma das vantagens apontadas pelo ministro em relação ao ensino secundário é a afirmação do seu caráter educativo em contraposição a uma perspectiva de considerá-lo apenas como um ensino de passagem para os cursos superiores. Nessa ótica, continua afirmando o ministro,

está hoje no hábito dos estudantes e na consciência de todos que o ensino secundário não é um conjunto de preparatórios, que se devam fazer apressadamente e de qualquer maneira, mas constitui uma fase importante da vida estudiosa, que normalmente só pode ser vencida com a execução de trabalhos escolares metódicos, num lapso de sete anos. (BRASIL, 1942)

Nessa linha de raciocínio, estamos percebendo uma tentativa de afirmação do ensino secundário como uma etapa da educação elementar com caráter educativo, não sendo apenas uma etapa de ensino que serve como mera passagem para o ensino superior, que não seja um conjunto de preparatórios e que não seja feita de forma apressada e de qualquer maneira. Ao contrário, o ensino secundário deve se constituir como uma fase relevante da vida estudiosa com duração de sete anos.

O que constitui o caráter específico do ensino secundário, segundo o ministro Capanema, “é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas, e bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística” (BRASIL, 1942). O objetivo que permeia o ensino secundário gira em torno de uma sólida cultura geral, pautada no cultivo das humanidades antigas e modernas, elevação da consciência patriótica e também humanística. O ensino primário, por sua vez, deve favorecer uma formação bastante centrada no patriotismo, que se traduz numa forte fidelidade à Pátria.

Enquanto o foco principal do ensino primário se resume no desenvolvimento do patriotismo e na fidelidade a pátria, o ensino secundário “se destina à preparação das individualidades condutoras” . Ou seja, trata-se de uma etapa de ensino 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. Ele deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz dar aos adolescentes a compreensão da continuidade histórica da pátria, a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disto, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, o seu destino. (BRASIL, 1942)

Nesta exposição de motivos enviada pelo ministro Capanema solicitando a aprovação do Decreto-Lei nº 4244/1942, as diferenças entre o ensino primário e o secundário ficam bem demarcadas. O primeiro voltado para incutir no aluno o

sentimento de amor e fidelidade à pátria, já o segundo, voltado para a preparação de individualidades condutoras, a quem cabe assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, o que significa formar homens portadores de concepções e atitudes espirituais que precisam ser adquiridas passivamente pelas massas.

A reforma que foi proposta em 1942, na Era Vargas, dividiu o ensino secundário em dois ciclos com as características acima citadas. O primeiro ciclo denominado de Ginásio, tinha uma duração de quatro anos e o segundo ciclo (curso clássico e curso científico) cada um com uma duração de três anos e perspectivas também diferentes, embora ambos só seriam acessados por alunos que conseguissem concluir o curso ginasial, além de significar etapa obrigatória para aqueles que pleiteassem uma vaga no ensino superior. Os dois cursos do segundo ciclo, segundo o documento que expõe os motivos da reforma do ensino secundário, não representam dois segmentos distintos, uma vez que têm um caráter de especialização que poderia orientar o estudante para um segmento específico do ensino superior.

A diferença entre esses dois ciclos é que o ensino clássico se organiza no sentido de priorizar uma formação intelectual mais sólida a partir do estudo das letras antigas, enquanto o ensino científico tem uma finalidade baseada no aspecto cultural oriundo das ciências. Mas, como já afirmamos anteriormente, esses dois ciclos da educação secundária têm como finalidade precípua propiciar o acesso a qualquer modalidade de curso de ensino superior. Além deste destaque, o ministro Capanema ainda afirma que

esta solução respeita a vocação de cada aluno, que poderá, concluídos os estudos do primeiro ciclo, dar aos seus estudos posteriores, no segundo ciclo, conforme as preferências de sua inteligência, ou uma direção de sentido clássico ou um maior vigor científico, e transfere, para a final conclusão do ensino secundário, para um época em que cada aluno deva ter atingido a uma suficiente madureza de espírito, a definitiva escolha do seu rumo universitário. (BRASIL, 1942)

Notemos que a reforma Capanema apontava que a divisão proposta para o ensino secundário, estabelecendo dois ciclos (Ensino Ginasial, Ensino Clássico e Científico) poderia representar uma solução que respeitasse a vocação de cada aluno, que, depois de conseguir concluir a fase de estudos concernente ao primeiro ciclo, continuaria a sua trajetória escolar no segundo ciclo, observando as suas preferências de sua inteligência, que podem direcionar o estudante para uma maior ênfase para o

ensino clássico ou para o ensino científico, favorecendo, assim, a definitiva escolha do curso universitário de sua predileção, após ter atingido uma “suficiente madureza de espírito”.

Temos, aqui, algo parecido com os itinerários formativos presentes na atual reforma do ensino médio, ou seja, duas ênfases (ensino clássico e ensino científico) que demandariam uma escolha por parte do estudante entre uma ênfase ou outra, respeitando-se, supostamente, a vocação de cada aluno, após a conclusão do primeiro ciclo. É claro que na lei 13.415/2017 esse processo foi exacerbado, à medida que temos cinco itinerários formativos e a quase eliminação de uma formação comum para todos os estudantes (Tronco Comum do Currículo).

Notemos, porém, que a opção por um curso de natureza técnico-profissional, segundo o Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942 deveria ocorrer durante o curso ginasial que era articulado com o ensino industrial, a partir da criação da Lei Orgânica do Ensino Industrial com duração de sete anos, aproveitando como base o ensino ginasial de quatro anos. Tivemos nesse período a existência concomitante do ensino secundário de caráter mais propedêutico, voltado para o ingresso no ensino superior e o Ensino Técnico Industrial que formava técnicos de nível médio na etapa chamada de Colegial (três anos), para atuarem no setor industrial, agrícola, comercial, administrativo e também para o exercício da docência na modalidade Normal.

Não obstante, houvesse o reconhecimento de que o curso ginasial apresentasse uma limitação no que dizia respeito a uma duração de apenas quatro anos, os defensores da reforma do ensino secundário em 1942 advogavam que essa primeira fase da educação secundária teria a vantagem de alcançar um maior número de brasileiros. Além disso, a exposição de motivos do Decreto-lei acenava com 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 ensinamentos, o que concorrerá para maior utilização e democratização do ensino secundário, que assim não terá, como finalidade preparatória, apenas conduzir ao ensino superior. (BRASIL, 1942)

Se na segunda fase do ensino secundário (Clássico e Científico) o intuito principal era a formação de individualidades condutoras, a primeira fase (Ginasial) deveria se articular com segundo ciclo dos ramos especiais do ensino de segundo grau, ou seja, com o ensino técnico industrial, agrícola, comercial e administrativo,

além do ensino normal, na condição de uma etapa base para essas categorias de formação profissionalizante, que, na concepção dos proponentes dessa reforma do ensino secundário, representava uma maior possibilidade de democratização desse ensino, visto que englobaria um número muito maior de alunos, afastando-se da concepção secundária que tivesse apenas a finalidade preparatória que iria conduzir os alunos ao ensino superior, reforçando o ideal de uma etapa educativa com forte caráter propedêutico e humanístico.

O primeiro ciclo do ensino ginasial, além de ser fortemente marcado por uma visão de formação centrada no mero desenvolvimento de uma fidelidade patriótica, apresentava uma condição de articulação com os ramos especiais de ensino secundário pautados no ensino técnico (industrial, agrícola, comercial, administrativo, ensino normal) com uma forte inclinação para uma formação de cunho profissional/profissionalizante, mas que na concepção dos formuladores da reforma poderiam proporcionar acesso formal a escola para um número muito maior da população brasileira. O decreto que normatizou o ensino técnico-industrial, através da Lei Orgânica do Ensino Industrial, subdividido em curso ginasial de quatro anos e o curso colegial, com duração de três anos, tinha como foco principal a formação do “povo conduzido”, segundo inferiu Saviani, ao analisar esse período da educação brasileira.

É nesse sentido que Saviani afirmou que a Lei Orgânica do Ensino Secundário representou uma opção formativa para as “elites condutoras” que galgavam ingresso no ensino superior, a partir da existência de dois ciclos paralelos, o clássico e o científico, cada uma com uma duração de três anos, após a conclusão do primeiro ciclo, o curso ginasial, com duração de quatro anos.

A Lei Orgânica do Ensino Industrial foi instituída através do Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de Janeiro de 1942, estabelecendo “as bases de organização e de regime do ensino industrial, que é o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca” (BRASIL, 1942).

O ensino industrial era realizado em dois ciclos, a saber: o primeiro ciclo abrangia o ensino industrial básico, de mestria, artesanal e aprendizagem. Já o segundo ciclo compreendia o ensino técnico e o ensino pedagógico. De acordo com o decreto-lei (BRASIL, 1942), “os cursos de formação profissional do primeiro ciclo

estarão articulados com o ensino primário, e os cursos técnicos, com o ensino secundário de primeiro ciclo, de modo que se possibilite um recrutamento bem orientado”.

A análise da lei orgânica do ensino secundário e da lei orgânica do ensino técnico industrial aponta aspectos muito interessantes de serem observados, pois estabelecem muitas semelhanças com a atual reforma do ensino médio promovida a partir da lei 13415/2017 que serviu de base legal para a implementação do Novo Ensino Médio no Brasil, que, segundo Saviani, representa um retrocesso, posto que as mudanças propostas se aproximam semanticamente da reforma do ensino secundário feita nos anos 1940 que indicava um processo formativo distinto para as “elites condutoras” e para o “povo conduzido”, conforme os argumentos apresentados no presente trabalho.

Segundo Romanelli (2010, p. 172), “a primeira coisa que precisa ser definida, para melhor compreensão de todo o problema do dualismo educacional, é a posição das camadas sociais em face da oferta de educação”. Nesse sentido, as camadas médias e superiores sempre buscaram o ensino secundário e superior como uma forma de aumentar ou adquirir status, como um meio de distinção social.

Na visão dessa autora, a expansão do ensino médio ocorreu de maneira mais acentuada no ramo secundário, sendo que as camadas médias e superiores foram mais incluídas pelo sistema educacional, em razão de que essa etapa educacional era o ramo de sua preferência. As camadas populares, por sua vez, passaram a buscar ingresso nas escolas primárias e nas escolas profissionais.

Como vimos anteriormente, com a promulgação das Leis Orgânicas, o ensino profissional passou a ofertar cursos com a duração semelhante à do ensino secundário. Na acepção de Romanelli,

com o intuito de manter e acentuar o dualismo que separava a educação escolar das elites da educação escolar das camadas populares, a legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois tipos de componentes: os componentes dos estratos médios e altos que continuaram a fazer opção pelas escolas que “classificavam” socialmente, e os componentes dos estratos populares que passaram a fazer a opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho. Isso, evidentemente, transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social. (ROMANELLI, 2010, p. 174)

A legislação educacional brasileira, nesse sentido, manteve e acentuou o dualismo que acabou proporcionando um modelo de educação escolar que separava a educação escolar das elites da educação das camadas populares. Esse sistema dual na educação no Brasil acabou criando as bases para que a demanda social da educação se dividisse em dois extratos: os extratos médios e altos, que fizeram uma opção por escolas que classificavam socialmente e agregavam status a sua condição de classe dominante. Os extratos populares, por seu turno, ingressaram nas escolas encarregadas de preparar mais rapidamente para o trabalho, como uma alternativa possível. Esse modelo educacional dualista, obviamente, reforçou o sistema de discriminação social imperante em nosso país.

Na perspectiva de Silva (2004, p. 175), “a história da educação brasileira registra a existência de um persistente dualismo na oferta de escolarização à população”. Tal dualismo pode ser caracterizado como um fenômeno no qual coexistem “escolas para os pobres e escolas para os ricos”. Essa oferta escolar também pode ser designada como “escolas para os pobres e escolas para os nossos filhos”. O referido autor segue afirmando que

esse dualismo tem sua expressão mais clara no que se refere ao papel da educação para o trabalho propriamente profissional: educar para uma atividade profissional específica é tarefa da “escola para os pobres”, enquanto a escola dos nossos filhos é preparatória para níveis mais elevados de ensino, entre os quais o superior é o alvo principal. A Constituição Federal de 1937 assim se expressava a esse respeito: “O ensino pré-vocacional e profissional, destinado às classes menos favorecidas, é em matéria de Educação, o primeiro dever do Estado”. (SILVA, 2004, p. 176)

Como vimos, o dualismo presente na educação brasileira se acentua quando a oferta de ensino é direcionada para o trabalho propriamente profissional. A Constituição de 1937 não deixa dúvidas a esse respeito, ao mencionar que o ensino pré-vocacional e profissional deve destinar-se às classes menos favorecidas, representando em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Segundo Romanelli,

as mudanças ocorridas, a contar da abolição da escravatura e da proclamação da República, em nada alteraram a posição em que se encontrava o ensino. Os estratos médios, que passaram a procurá-lo, não o fizeram somente porque viam nele um mecanismo eficiente de ascensão social ou porque possibilitasse o desempenho de funções novas adquiridas pela sociedade, mas “passaram a procurá-lo por essa mesma razão, para ostentar e obter um acréscimo de prestígio social”... A enorme distância social entre essas camadas e as classes populares impossibilitava a estas últimas

a manipulação da instrução como símbolo social, e como fora disso ela não oferecia qualquer motivação, as classes populares não a procuravam. (ROMANELLI, 2010, p. 114)

Tomando como referência o período histórico em que houve a abolição da escravidão no Brasil e a proclamação da República, Romanelli é categórica ao afirmar que não tivemos alterações significativas em relação à posição em que se encontrava o ensino. Deste modo, os estratos médios buscaram se inserir nesta prática social muito em função de que viam nisso uma forma de obter maior ascensão social e um certo acréscimo de prestígio social.

Essa possibilidade de transformar a instrução como uma ferramenta de símbolo e ascensão social, como mecanismo de aumentar ou adquirir prestígio social, não era vista como algo que motivasse as camadas populares nessa busca, uma vez que a colossal distância social entre essas duas camadas desmotivava que os setores populares reivindicassem esse acesso.

1.1.3 Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral

Voltando a refletir acerca da Lei nº 13.415/2017 e a criação do Novo Ensino Médio no Brasil, outro aspecto que merece análise cuidadosa refere-se ao artigo 13 da lei que reformou o nosso ensino médio. Através dela ficou instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que prevê o repasse de recursos do MEC para Estados e Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, considerando-se o início da implementação e delimitação das ações a serem financiadas, as metas quantitativas, cronograma de execução físico-financeira e previsão de início e fim da execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas.

O texto legal segue afirmando a obrigatoriedade das transferências orçamentárias de recursos da União para os Estados e Distrito Federal, objetivando garantir apoio financeiro para que as demandas das escolas públicas de tempo integral sejam atendidas, sendo observado o número de matrículas. Mas, no parágrafo 2º (BRASIL, 2017), já é possível perceber a existência de mecanismos que poderão limitar ou mesmo diminuir drasticamente esse apoio financeiro: “a transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno,

respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação”.

Como vimos, o repasse será feito de forma anual, respeitando-se o número de matrículas de cada escola, a partir de valor único por aluno, sendo que tal ordem de recursos poderá ser aplicada nas despesas de manutenção e desenvolvimento previstas na LDB 9394/1996. Mas tudo isso respeitando-se a disponibilidade orçamentária para atendimento, que será definida por ato do Ministro de Estado da Educação.

No atual momento em que estamos presenciando uma série de mecanismos que retiram recursos da área social, cultural e educacional, esse atendimento condicionado à disponibilidade orçamentária torna-se temerária, visto que está em pleno vigor a Lei de Congelamento dos Investimentos no Campo Social durante vinte anos, através da Emenda Constitucional nº. 95 de 15 de dezembro de 2016, que instituiu o Novo Regime Fiscal que vigorará por 20 exercícios financeiros, estabelecendo limites para as despesas primárias de cada um dos três poderes.

Aliada a isso, a falta de definições mais claras de como será o prosseguimento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, a total desconsideração do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que apresenta metas para a educação brasileira no período de 2014 a 2024, até aqui já bastante prejudicado pelos cortes e restrições orçamentárias que vêm impactando negativamente a Educação Básica e a Educação Superior no Brasil.

Então, é bastante contraditório que a lei que reforma o ensino médio proponha uma política de fomento à implementação de escolas de tempo integral com previsão de apoio e transferências orçamentárias num contexto de diminuição drástica dos recursos voltados para a manutenção e desenvolvimento da educação brasileira, que pouquíssimas escolas de tempo integral possui.

A lei faz menção ao fato de que os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, sob os aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, adotando um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida. O Guia de Implementação do Novo Ensino Médio afirma que essa proposta pode ser encarada a partir de três frentes importantes:

O desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida, por meio da escolha orientada do que querem estudar, a valorização da aprendizagem, com a ampliação da carga horária de estudos e a garantia de direitos de aprendizagem comuns a todos os jovens, com a definição do que é essencial nos currículos à partir da BNCC. (BRASIL, 2018)

Mas como conceber uma formação integral do aluno, repartindo a trajetória escolar em itinerários formativos e eliminando o “tronco comum” do currículo presente na estrutura do ensino médio em várias partes do mundo? Na Resolução MEC Nº 3, de 21 de Novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a formação integral é expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e sócio-emocionais.

Nesse documento, há ênfase também para o projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante; No § 7º do art. 35 da lei que reforma o ensino médio, temos a afirmação de que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”.

Qual o sentido dessa formação integral que leva em consideração aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, porém com forte conotação mercadológica, direcionada para a formação de um trabalhador de novo tipo, flexível, adaptado e moldado para atender as exigências de um mercado de trabalho cada vez mais seletivo e precarizado?

Em relação à intenção de desenvolver habilidades socioemocionais a fim de formar um sujeito mais resiliente às adversidades do mercado, consideramos que Motta (2008) nos dá uma pista, quando analisa as recomendações dos organismos internacionais no final dos anos 1990, em meio à crise orgânica instalada em consequência das políticas neoliberais em curso. Essa autora identifica que tais recomendações inserem a ideia de capital social vista como um “novo paradigma” para formulação de políticas públicas. A partir de suas palavras entendemos que

esse “novo paradigma”, altamente difundido pelos principais organismos multilaterais, no geral, visa a superar a pobreza formando uma rede social de colaboração e cooperação entre cidadãos, buscando um novo equilíbrio entre mercado e interesse público, disseminando valores de “solidariedade”, de sentimento de “prosperidade”, de forma a possibilitar a construção de uma “sociedade solidária” e harmoniosa, sem conflitos; entende que é preciso elevar não só no âmbito da renda, mas reciprocamente no âmbito “cultural”

as camadas mais pobres, instituindo competências emocionais e morais para o desenvolvimento do espírito de iniciativa e o cultivo do “capital social” como meio de gerar renovação econômica que propicie sustentabilidade, principalmente naqueles que já não se enquadram nas condições específicas do trabalho globalizado – baixo nível de produtividade e competitividade . (MOTTA, 2008, p. 12)

Ao que nos parece, as competências socioemocionais propostas no âmbito da reforma do ensino médio trazem esse elemento conformador, voltado para educar a massa de jovens da camada popular que não mais vai inserir no mercado de trabalho formal. O empreendedorismo é um elemento ideológico colocado pela fração do empresariado que vem disputando as políticas públicas de educação como estratégia que viria a equilibrar mercado e interesse público, superar a pobreza por meio de uma rede de colaboração e cooperação entre cidadãos. Essa ideologia aponta para a construção de uma sociedade solidária, sem conflitos, na qual haja uma melhoria das condições de vida das pessoas, considerando a construção de competências emocionais e morais, que, por sua vez, propiciariam aumento do capital social e consequentemente uma inserção mais qualificada no mundo do trabalho.

No texto legal que estamos analisando, no § 8º do art. 35 – A, vimos que, nessa proposta do novo ensino médio, considerando a lei 13415/2017,

os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e o conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (BRASIL, 2017)

Portanto, a formação oferecida nas escolas de ensino médio centralizará o seu esforço para que o aluno tenha domínio dos princípios da ciência, da tecnologia e formas contemporâneas de linguagem, em detrimento de outras formas importantes de conhecimento, como, por exemplo, a Filosofia e a Sociologia. A esse respeito, faz-se uma menção no § 2º do art. 35 – A, (BRASIL, 2017) que “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”.

É interessante notar que a reforma apenas menciona que a BNCC referente ao ensino médio incluirá, obrigatoriamente, estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. Deste modo, esses componentes curriculares poderão ser

contemplados ou não, a partir da implantação dos itinerários formativos, tendo como referência os “arranjos curriculares” já mencionados neste trabalho.

A lei que reforma o ensino médio no Brasil, enfatiza o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, uma vez que esses componentes curriculares serão obrigatórios nos três anos dessa etapa. Não estamos negando a relevância do domínio dos princípios científicos, tecnológicos, das formas de linguagem, da Matemática e da Língua Portuguesa. No § 3º do art. 35, afirma-se que “o ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas”. Todavia, desconsiderar a contribuição de outros campos do saber, empobrece a formação do aluno, sobretudo no que diz respeito a formação de formas críticas de compreender o mundo e todos os acontecimentos que explicam o pensar e o agir do educando.

1.2 PORTARIA DE APOIO AO NOVO ENSINO MÉDIO

Relacionado à reforma do Ensino Médio temos o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC, que estabelece as diretrizes, parâmetros e critérios para a sua implementação. O referido programa foi instituído através da Portaria nº 331, de 5 de Abril de 2018. Esse programa tem por finalidade apoiar a Unidade da Federação – UF, através das Secretarias Estaduais, Municipais e Distrital de Educação, no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos em alinhamento à BNCC, observando-se o regime de colaboração entre estados, distrito federal e municípios, garantindo-se assistência financeira e técnica. O ingresso no programa dar-se-á na forma de adesão e assinatura do Termo de Compromisso. Nesse processo de adesão, o MEC se compromete em assegurar e apoiar a formação continuada da equipe técnica de currículo e gestão dos entes federados, na elaboração e implementação da proposta curricular.

No mês de julho do ano de 2018, o Ministério da Educação – MEC, ainda no governo do presidente Michel Temer, baixou a Portaria nº 649/2018 que institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabeleceu diretrizes, parâmetros e critérios para participação. De acordo com o art. 1º dessa Resolução,

é instituído o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio para apoiar as secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal na elaboração e na execução do Plano de Implementação de novo currículo que contemple a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, os diferentes itinerários formativos e a ampliação de carga horária para mil horas anuais. (BRASIL, 2018).

Essa Portaria levou em consideração as alterações introduzidas pela lei nº 13.415/2017 de fevereiro de 2017 e a necessidade de estabelecer ações conjuntas entre o Ministério da Educação, as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal, no sentido de propiciar uma melhoria da qualidade da educação, em conformidade com o Plano Nacional de Educação, que foi instituído pela lei nº 13.005/2014, visando, com prioridade, alcançar o cumprimento das metas 3, 7, 11 e 19. A edição desta portaria visou apoiar a implementação de um novo currículo para o ensino médio, que considere a BNCC, os itinerários formativos e a ampliação da carga horária para mil horas anuais. É isso que diz o texto da lei. A Resolução 649/2018, no seu art. 2º aponta que “o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio realizar-se-á por intermédio das seguintes ações”:

I - apoio técnico para a elaboração e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, conforme descrito nos Capítulos II e III desta Portaria; II - apoio técnico à implantação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio, conforme descrito no Capítulo IV desta Portaria; III - apoio financeiro, conforme disponibilidade orçamentária a ser atestada previamente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, em um dos programas que tenham aderência com o Novo Ensino Médio; e IV - formação continuada dos membros da equipe técnica de currículo e gestão de cada estado e do Distrito Federal, por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC, instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018. (BRASIL, 2018)

A instituição de um programa dessa natureza pelo MEC tem por finalidade, inicialmente, oferecer apoio técnico para que as secretarias estaduais e distrital elaborassem e executassem o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, através da implantação das escolas-piloto escolhidas para iniciar a fase de transição para o Novo Ensino Médio.

Esse programa aponta a necessidade de apoio financeiro para as escolas-piloto, “conforme disponibilidade orçamentária a ser atestada previamente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, em um dos programas que tenham aderência com o novo ensino médio” (BRASIL, 2018). Existia a previsão de formação continuada dos membros da equipe técnica de currículo e de gestão dos Estados e do Distrito Federal, com a criação do Programa de Apoio à Implementação

da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC, criado pela Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018.

As Secretarias Estaduais e Distrital de Educação realizaram a adesão ao Programa de apoio ao novo ensino médio por meio da assinatura do Termo de Convênio. O MEC também estabeleceu que o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio é o documento norteador da implantação do Novo Ensino Médio nos Estados e Distrito Federal, contemplando estratégias para a equidade urbano-rural, de gênero, social e étnico-racial.

Ainda no ano de 2018, o MEC estabeleceu a Resolução nº 3, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que devem ser observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na sua organização curricular em consonância com as alterações feitas na LDB nº 9394/1996 (LDB) pela Lei nº 13415/2017, que, por sua vez, alterou o ensino médio. Segundo a Resolução, as diretrizes se aplicam as todas as formas e modalidades de ensino médio, que podem ser complementadas, por diretrizes próprias dos sistemas de ensino.

Essas novas diretrizes criadas por esta resolução, se articulam com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica no que concerne a elaboração de políticas públicas educacionais dos sistemas de ensino. O Parágrafo único do art. 1º desta resolução sustenta que “estas diretrizes aplicam-se a todas as formas e modalidades de ensino médio, complementadas, quando necessário, por diretrizes próprias” (BRASIL, 2018). O art. 2º define que

as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e contemplam os princípios e fundamentos definidos na legislação para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das instituições ou redes de ensino públicas e privadas que ofertam o ensino médio. (BRASIL, 2018)

A resolução que define as diretrizes nacionais para o ensino concebem essa etapa educativa, em consonância com o previsto no art. 205 da Constituição Federal e no art. 2º da Lei nº 9.394/1996 (LDB), “direito de todos e dever do Estado e da família e será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Além disso, essas diretrizes definem princípios específicos para o ensino médio e todas as suas modalidades, dentre os quais destacamos a “formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais; projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (BRASIL, 2018).

Na sequência, e também no ano de 2018, o MEC instituiu a Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme previsto nas Diretrizes Nacionais do Ensino Médio, que por seu turno, definem os itinerários formativos como

cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade. (BRASIL, 2018)

De acordo com os referenciais estabelecidos nessa Portaria, “o Novo Ensino Médio pretende atender às necessidades e expectativas dos estudantes, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo, visando garantir sua permanência e aprendizagem na escola” (BRASIL, 2018). O que se proclama tanto nas Diretrizes Curriculares como na Portaria, que estabelece os referenciais curriculares para a elaboração dos itinerários formativos, se apoia na ideia de que o fatiamento da formação dos estudantes e o incentivo por uma escolha precoce em torno de um ou outro itinerário trazem o benefício de aprofundar seus conhecimentos, ao tempo em que auxiliam na preparação para o prosseguimento dos estudos ou para o ingresso no mundo do trabalho, além de contribuírem com a construção de soluções de problemas específicos da sociedade.

A portaria supracitada aponta, ainda, a possibilidade de assegurar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores como mecanismos capazes de formar as novas gerações numa perspectiva de lidar com desafios pessoais, profissionais, sociais, culturais e ambientais da atualidade e também do passado, levando-se em consideração as intensas e rápidas transformações da contemporaneidade.

Nessa portaria, os objetivos dos itinerários formativos são vistos numa ótica de aprofundamento das aprendizagens relacionadas às competências gerais, às Áreas do Conhecimento e também de formação técnica/profissional. Outro aspecto

apresentado diz respeito ao objetivo de consolidar a formação integral dos estudantes como meio de desenvolver a autonomia necessária para a realização de seus projetos de vida.

Além disso, os currículos dessa etapa educativa devem garantir uma formação geral básica, definida como um conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento com uma carga horária total máxima de 1800 horas e também uma formação baseada nos itinerários formativos, concebidos como um conjunto de atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, com uma carga horária total mínima de 1200 horas.

Em 2018, o Ministério da Educação - MEC em parceria com o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação – FNCEE , o Conselho Nacional dos Secretários de Educação – CONSED e Secretarias Estaduais de Educação, criaram o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, como um instrumento de apoio e orientação para que as redes e sistemas de ensino construam a Nova Arquitetura Curricular do Ensino Médio, conforme as diretrizes e referenciais anteriormente referidos. De acordo com o Guia de Implementação, o Novo Ensino Médio foi previsto no Plano Nacional de Educação e sua implementação foi possível a partir das alterações realizadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e também da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referente ao ensino médio.

Além disso, o Guia pode ser utilizado por escolas particulares que pretendem implementar as alterações legais nessa etapa de ensino, trazendo passo a passo sugestões para a reformulação curricular e efetiva implementação do Novo Ensino Médio no Brasil, a partir das alterações realizadas no marco legal que organiza essa etapa educacional. Note-se que o programa de implementação do novo ensino médio, bem como suas diretrizes, resoluções e parâmetros de participação, foi criado no ano de 2018, ainda sob a vigência do governo de Michel Temer. A proposta do Novo Ensino Médio contempla três grandes frentes:

o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida, por meio da escolha orientada do que querem estudar; a valorização da aprendizagem, com a ampliação da carga horária de estudos; e a garantia de direitos de aprendizagem comuns a todos os jovens, com a definição do que é essencial nos currículos a partir da BNCC. (BRASIL, 2018)

Conforme o referido Guia de Implementação (BRASIL, 2018) “a espinha dorsal do Novo Ensino Médio é o protagonismo juvenil, que estimula o jovem a fazer escolhas, tomar decisões e se responsabilizar por elas”. O protagonismo juvenil, o estímulo para fazer escolhas, tomar decisões e responsabilizar-se por elas são apresentados como o ponto alto do Novo Ensino Médio e representam a sua espinha dorsal. Nessa linha, vimos que, alinhadas com a ideia de protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida, aparecem a escolha orientada acerca do que os jovens tenham interesse por estudar, a valorização da aprendizagem, a ampliação da carga horária de estudos, bem como a garantia de direitos de aprendizagens comuns a todos e isso tudo em sintonia com os currículos presentes na BNCC.

A menção feita ao Plano Nacional de Educação de 2014 (Lei nº 13005/2014) como elemento indutor das alterações feitas no ensino médio, refere-se à meta três, que preconiza a “universalização progressiva do atendimento escolar de jovens de 15 a 17 anos, além da renovação do ensino médio com abordagens interdisciplinares e currículos flexíveis”. A meta seis, por sua vez, evoca “a ampliação da oferta da educação de tempo integral, com estratégias para o aumento da carga horária e para a adoção de medidas que otimizem o tempo de permanência do estudante na escola”.

Figura 01 - Os marcos legais do Novo Ensino Médio



Fonte: Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018).

Figura 02 - As principais mudanças no Novo Ensino Médio



Fonte: Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018).

Portanto, o PNE propõe na meta de número três que haja um processo de renovação do ensino médio através de abordagens interdisciplinares e currículos flexíveis, além de propor a universalização do atendimento escolar dos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos. No tocante à meta de número seis, propõe claramente a ampliação da oferta da educação de tempo integral, considerando o aumento de carga horária e a adoção de medidas que otimizem o tempo de permanência do estudante na escola. Note-se que essa meta faz alusão a ampliação da educação de tempo integral com aumento de carga horária. Há aqui uma diferença entre o PNE e as DCNEM, visto que o primeiro faz alusão a oferta de educação de tempo integral com previsão de ampliação de carga horária na etapa que agora se denomina de Novo Ensino Médio e a Diretrizes Curriculares trazem uma perspectiva de formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

A perspectiva que se apresenta para o Novo Ensino Médio coloca “o jovem no centro da vida escolar, de modo a promover uma aprendizagem com maior profundidade e que estimule o seu desenvolvimento integral, por meio do incentivo ao protagonismo, à autonomia e à responsabilidade do estudante por suas escolhas e seu futuro” (BRASIL, 2018). A promessa é que os estudantes brasileiros possam

escolher, entre diferentes percursos ou itinerários a formação que mais se ajusta às suas aspirações e aptidões e ao seu projeto de vida.

Estes enunciados parecem muito interessantes e convidativos, mas precisamos refletir sobre o real significado que se esconde por trás dessa proposta do Novo Ensino Médio, que começa por eliminar o “tronco comum de formação”, ou seja, uma base comum de conhecimentos, presente na estrutura curricular do ensino médio anterior, e que visa colocar os jovens diante da necessidade de fazerem escolhas por itinerários formativos, numa idade em que a maioria ainda pode não ter tanta certeza acerca daquelas áreas de conhecimento que formam os itinerários que vão orientar os seus estudos.

A Resolução Nº 2, de 30 de Janeiro de 2012 que estabelecia as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio, organizava essa etapa de ensino a partir de uma Base Nacional Comum e uma Parte Diversificada, “que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais” (BRASIL, 2012).

Essa organização curricular orientada pela referida Resolução estabeleceu que o currículo do ensino médio deveria ser estruturado, considerando as seguintes áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, que juntas somavam um total de 13 componentes curriculares obrigatórios estabelecidos pela LDB Nº 9394/1996 e que compõe as áreas do conhecimento citadas. Abaixo, relacionamos essas áreas e seus respectivos componentes curriculares:

I – Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira Moderna; d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; e) Educação Física.

II – Matemática.

III – Ciências da Natureza: a) Biologia; b) Física; c) Química.

IV – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; c) Filosofia; d) Sociologia.

A Resolução Nº 2/2012 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio estava articulada com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica aprovadas pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação no ano de 2013.

Segundo Gadotti (2001, p. 61), “contra a especialização e a profissionalização que a classe dominante reserva para as classes trabalhadoras, Marx opõe o conceito de omnilateralidade”. Nesse conceito, há uma certa referência ao conceito de “homem integral” presente no pensamento de Aristóteles, para quem a educação tem a finalidade de desenvolver todas as potencialidades humanas que preexistem no homem, mas que requerem atualização e serem colocadas em ato. Isso nos remete para uma concepção bastante inata do processo de desenvolvimento humano e educativo.

Para Marx, no entanto, a omilateralidade não pode ser encarada como o desenvolvimento de potencialidades humanas inatas. Ao contrário, é a criação de tais potencialidades pelo próprio homem, através do trabalho, sendo que a educação é vista como um fenômeno vinculado à produção social total, como afirma Gadotti. Essa definição de educação se distancia da compreensão grega muito pautada pelo individualismo, desenvolvimento pessoal e que valorizava os dons naturais individuais, valorizando, inclusive a competição. O conceito de omnilateralidade defendido por Marx nos remete para uma compreensão de educação como fenômeno social, que, ao mesmo tempo, se caracteriza como produto e produtor de várias determinações sociais. Nas palavras de Gadotti,

Partindo desta referência ao social é que se compreende o significado da educação na sociedade concreta – hoje, a sociedade dividida em classes antagônicas. Com a divisão social do trabalho nessa sociedade, surge também o homem dividido, aliado, unilateral. Com o aumento no tempo de trabalho necessário para a sua auto-reprodução e para a criação de mais-valia, o trabalhador não dispõe de tempo livre para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Nessas relações de trabalho inexitem condições para a educação e, portanto, para o pleno desenvolvimento humano, privilégio de uma minoria que se beneficia do trabalho da maioria. É o que acontecia na Grécia: os homens livres podiam desenvolver-se plenamente porque todo o trabalho manual era realizado pelos escravos. Existiam, na Grécia, 17 escravos para cada homem livre. (GADOTTI, 2001, p. 62)

O real significado da educação só pode ser compreendido a partir do olhar crítico que conseguimos direcionar para uma sociedade concreta, dividida em classes antagônicas, estabelecendo, portanto, uma referência ao campo social. É fato que existe uma divisão social do trabalho nessas sociedades divididas, que, por sua vez, possibilitam o surgimento de um ser humano dividido, alienado e unilateral.

Diante de uma acentuada divisão social do trabalho e, conseqüentemente, do aumento do tempo necessário para a autoreprodução do trabalhador e também da

extração de mais-valia, o tempo livre desse trabalhador para buscar o pleno desenvolvimento de suas potencialidades fica bastante prejudicado, acarretando empecilhos para a sua inserção na prática educativa e para o seu pleno desenvolvimento humano. Nestes termos, as relações de trabalho representam verdadeiros óbices para que os trabalhadores se engajem na educação e tenham a oportunidade de acesso a um pleno desenvolvimento humano, que acaba se consubstanciando num privilégio de uma minoria que beneficia do trabalho da maioria.

Para Gadotti (2001, p. 62), “com a divisão do trabalho ocorre uma superintelectualização das elites e um embrutecimento crescente das massas trabalhadoras”. Nestes termos, a cultura, as artes, e as ciências passam a ser encaradas como de propriedade exclusiva da classe dominante. Diante disso, para que haja uma elevação do nível cultural das classes trabalhadoras, será necessário que haja um processo de luta e conquista de sua emancipação política.

A elevação cultural das classes trabalhadoras como consequência de sua emancipação política serão consolidados através de uma educação que consiga unir trabalho produtivo com o ensino intelectual, o exercício físico e o aprendizado politécnico. Esse processo requer a substituição do homem unilateral, especializado e alienado, por um homem diferente, ou seja, um homem omnilateral, não-especializado e livre da exploração e da alienação do seu trabalho.

Segundo Saviani (2003, p. 139), “a união entre trabalho intelectual e trabalho manual só poderá se realizar com a socialização dos meios de produção, colocando todo o processo produtivo a serviço da coletividade, do conjunto da sociedade”. Esse autor chama a nossa atenção para o significado de politecnicidade que diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. O princípio da politecnicidade envolve uma profunda articulação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Isso requer, na visão de Saviani (2003, p. 148), “a universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos (formação omnilateral), conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades intelectuais-espirituais”. É o chegar ao “homem novo” (o homem histórico) que é frequentemente mencionado nos textos dos filósofos e políticos marxistas contemporâneos, como sustenta Moacir Gadotti.

Mas o “homem novo” não representa uma situação ideal do homem, um ponto definitivo de chegada, um ponto final. Na verdade, essa perspectiva de “homem novo”

significa o ponto inicial do próprio homem histórico, marcado pelo desaparecimento da propriedade privada dos meios de produção e do processo de exploração das maiorias pelas minorias privilegiadas.

Mas, como vimos anteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio apontam uma perspectiva de formação integral, entendida como o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante, através de processos educativos que estimulem a autonomia, o comportamento cidadão e protagonismo juvenil na construção do projeto de vida. Nas referidas diretrizes, que acompanham os preceitos legais presentes no art. 205 da Constituição Federal e no art. 2º da Lei nº 9.394/1996 (LDB), o “ensino médio é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2018).

A ideia de construção de um projeto de vida é bastante recorrente nesses documentos legais que dão sustentação ao Novo Ensino Médio no Brasil, sendo definido como uma “estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante”. A Resolução MEC Nº 3, de 21 de dezembro de 2018, que atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, assevera que os sistemas de ensino e suas unidades escolares devem observar essas diretrizes no momento de organização curricular, tendo em vista as alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº 13.415/2017. Assim sendo, passaremos a analisar a elaboração do Novo Ensino Médio na Bahia e seus desdobramentos, considerando a política de territorialidade baiana.

CAPÍTULO 2 - NOVO ENSINO MÉDIO NA BAHIA

Atualmente, o Estado da Bahia vem implementando as suas políticas públicas, levando em consideração a existência de 27 Territórios de Identidade (TI), constituídos a partir da especificidade de cada região. O território, segundo a Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia – SEPLAN, é conceituado como um espaço físico geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, como, por exemplo, o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a políticas e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos.

Os territórios de identidade foram criados com o objetivo de identificar as prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, visando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões. A metodologia utilizada para a definição dos territórios considera o sentimento de pertencimento, sendo que as comunidades foram conclamadas a participar e opinar, através das suas representações.

Desse modo, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia constituiu 27 Núcleos Territoriais de Educação – NTE, que representam a Secretaria na administração regional, fortalecendo as suas ações e políticas educacionais junto às escolas estaduais e Redes Municipais de Educação. Os NTE foram implementados à partir do Decreto nº 15.806 de 30 de dezembro de 2014, que dispõe sobre a organização desses núcleos.

O Núcleo Territorial de Educação 13 fica situado na cidade de Caetité – Bahia e recebe a denominação de Sertão Produtivo, exatamente por pertencer ao Território de Identidade Sertão Produtivo, sendo responsável por 42 escolas, localizadas em 20 municípios, a saber: Brumado, Caculé, Caetité, Candiba, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Guanambi, Ibiassucê, Iuiu, Ituaçú, Lagoa Real, Livramento de Nossa Senhora, Malhada de Pedras, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Rio do Antônio, Sebastião Laranjeiras, Tanque Novo, Tanhaçú, e Urandi.

O Território de Identidade Sertão Produtivo com seus 20 municípios possui uma população 448.278 mil habitantes, apresentando uma densidade populacional de 18,89 hab/Km², 54,7% residem no meio urbano e 45,3% no meio rural, perfazendo um grau de urbanização inferior à média do estado, que era de 72,1% em 2010. Isso evidencia um perfil pouco urbanizado dos municípios do Sertão Produtivo que possui

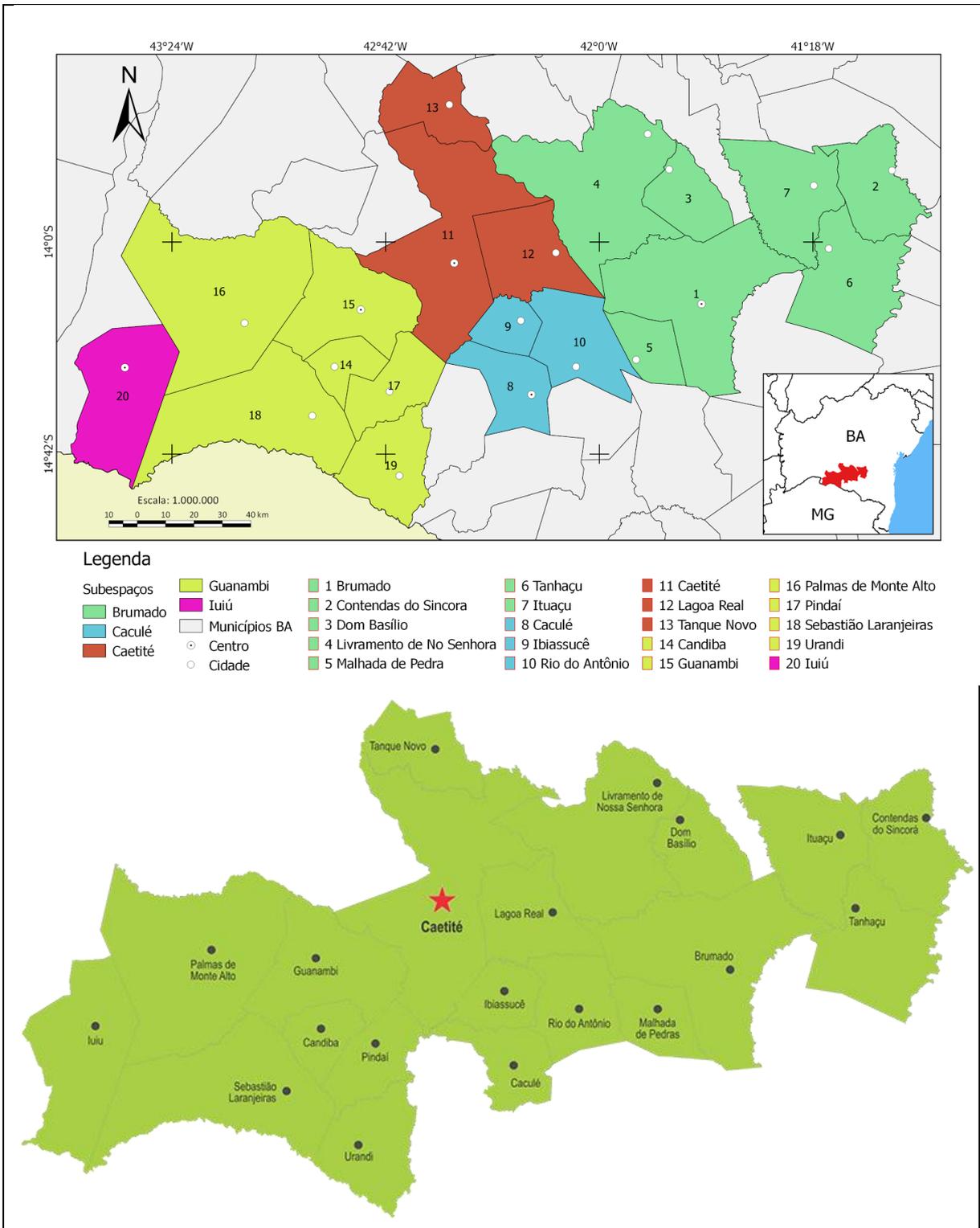
uma área total de 23.544,54 mil Km², ou seja, 5,7% do território baiano, sendo que o seu Bioma é a Caatinga.

Segundo o Plano de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário do Território Sertão Produtivo (2016), construído pelo Conselho de Desenvolvimento do Território Sertão Produtivo, “o território é compreendido a partir de analogias construídas nele, numa perspectiva de análise que tem como foco a abordagem territorial sob o prisma do desenvolvimento rural no Brasil que ganha maior força a partir da década de 1990, especialmente no Nordeste”. O território tem um PIB anual de (milhões) R\$ 3.449.618,00 (IBGE, 2014).

Conforme o Plano de Desenvolvimento do Território, pode-se observar que nos últimos anos a educação do TI progrediu significativamente em comparação com o estado da Bahia. Nos anos de 2000, a taxa de analfabetismo da Bahia era 22,1%, Sertão Produtivo 28,2%. No ano 2010, o Estado caiu para 16,3% e o TI para 20,7%. Simultaneamente, permanecendo mais alta a do território de identidade. Em contrapartida, a queda do índice do Sertão Produtivo foi maior, alcançando 7,4%, enquanto que a Bahia apresentou uma redução de 5,8% neste período de 10 anos. A taxa de frequência escolar bruta para três estratos de idade apresentou, em 2010, comportamento semelhante no território de identidade em comparação com o estado da Bahia.

Considerando os matriculados de 4 e 5 anos, o Território de Identidade Sertão Produtivo tinha 80,0% de frequência, taxa menor frente à apresentada pela Bahia (84,0%). Em compensação, o estado exibia menor percentual de frequência em comparação com o território de identidade para os estratos de 6 a 14 anos: Bahia, 96,9%; Sertão Produtivo, 97,7%. Para os matriculados de 15 a 17 anos, a taxa de frequência foi igual para a Bahia e para o Sertão Produtivo: 83,7%.

Figura 03 - Mapa do Território Territorial Rural Sustentável e Solidário do Território Sertão Produtivo



Fonte: Plano de Desenvolvimento Territorial Rural Sustentável e Solidário do Território Sertão Produtivo. (GUANAMBI - BAHIA, 2016).

2.1 ADESÃO DA SEC-BA AO PROGRAMA DE APOIO AO NOVO ENSINO MÉDIO

Com a aprovação da Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996, trazendo um conjunto de mudanças na estrutura e organização do Ensino Médio brasileiro, os estados federados responsáveis prioritariamente pela oferta dessa etapa educativa ficaram incumbidos de colocar em prática as determinações presentes nesse marco legal e regulatório ao qual já nos referimos.

Diante disso, a Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia – SEC - BA formulou no ano de 2019 um Documento Orientador cujo objetivo é:

tornar públicas, para a Rede de Ensino, as orientações básicas para as mudanças que incidirão sobre a etapa do Ensino Médio, a partir de 2020, entendendo que os próximos anos (até 2023) se configurarão como um **período de transição** – tempo necessário para que toda a Rede faça a travessia da política curricular (BAHIA, 2019, p. 4)

De acordo com esse Documento Orientador, a SEC – BA vem

somando esforços para estabelecer uma política educacional que garanta o direito de aprender e o desenvolvimento da autonomia das juventudes presentes no Ensino Médio baiano”, sem perder de vista as suas especificidades e identidades, a partir da relação com os seus Territórios de Identidade. (BAHIA, 2019, p. 4)

Esse processo de adequação a normativa legal, que alterou o ensino médio, foi iniciado na Bahia através da adesão da SEC-BA ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, do Ministério da Educação – MEC e da assinatura do Termo de Compromisso anexado à Portaria nº 649/2018. Na sequência, houve a adesão de 565 escolas da Rede Estadual da Bahia, que passaram a ser chamadas de Escolas-Piloto, com vistas a implementação da flexibilização curricular com previsão de início no ano de 2020. Vale destacar que esse movimento de adequação curricular ocorreria apenas com as 1ª séries das escolas-piloto, conforme prevê o cronograma presente no Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Em 2020, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia tornou público o Documento Orientador para a Rede Pública, na sua versão final, como instrumento balizador na implementação do Novo Ensino Médio na Bahia. Na apresentação deste documento, a SEC – Bahia sinaliza que está

comprometida com o processo de mudança no âmbito do Ensino Médio brasileiro e que vem somando esforços para estabelecer uma política educacional que garanta o direito de aprender e o desenvolvimento da autonomia das juventudes do Ensino Médio baiano, sem perder de vista as suas especificidades e identidades, a partir da relação com os seus Territórios de Identidade. (BAHIA, 2020)

O Documento Orientador, na sua versão final produzida em 2020, afirma que, desde a aprovação da Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu mudanças na estrutura do Ensino Médio no país, os Estados estão mobilizados para implementar as novas orientações nacionais. Nessa transição curricular, é importante assegurar que a mudança não prejudique o processo educativo em curso, zelando pelos diferentes aspectos.

Após a adesão ao Programa do MEC, cada uma dessas escolas-piloto construiu uma Proposta de Flexibilização Curricular – PFC com a finalidade de receber a primeira parcela de recursos federais por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Novo Ensino Médio, para deslançar as mudanças pretendidas.

O Documento Orientador proposto pela SEC – BA afirma que gestores e coordenadores das escolas-piloto vêm participando de momentos de formação pedagógica presenciais e em Ambiente Virtual de Aprendizagem no intuito de articular as alterações curriculares do Programa. As escolas que ficaram de fora do grupo escolas-piloto deveriam iniciar em 2020 o processo de flexibilização curricular para implementação no ano de 2021, também com as turmas de 1ª séries. A previsão é que até 2023 todas as escolas da Rede Estadual Baiana estejam participando dessa fase de transição e adaptação curricular. Mas esse planejamento precisou ser alterado em função do surgimento e intensificação da Pandemia originada pelo Coronavírus, que ocasionou a interrupção das atividades escolares em todo o Brasil. Assim sendo, a implementação do Novo Ensino Médio na Bahia só poderia acontecer no ano letivo de 2021, sem aulas presenciais, através do sistema de aulas remotas. Portanto, o período de transição para que toda a Rede Baiana de Ensino Médio faça a travessia curricular foi alterado em função dos efeitos da pandemia.

Como dissemos anteriormente, tivemos na Bahia a adesão de 565 escolas da Rede Estadual ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, que passaram a ser denominadas de Escolas-Piloto, comprometendo-se a construir uma Proposta de Flexibilização Curricular e com isso conseguir receber a primeira parcela dos recursos federais como forma de deflagrar a implementação do NEM. No Núcleo Territorial de

Educação - NTE 13 houve a adesão de 19 escolas – piloto e especificamente no município de Caetité tivemos a adesão de 01 escola – piloto.

O Estado da Bahia foi o ente da federação que conseguiu fazer mais adesões ao Programa de Apoio ao Ensino Médio. Ainda no ano de 2019, a versão preliminar do Documento Orientador de Implementação do Novo Ensino Médio foi enviado para as escolas-piloto para conhecimento, análise e contribuições, para ulterior aprovação que deveria acontecer no último encontro de formação promovido pela SEC – BA. Contatamos que, ao longo de 2019, foram realizados dois encontros de formação na cidade de Feira de Santana, contando com a participação dos Diretores, Vice-Diretores das escolas-piloto, além da participação do Coordenador Pedagógico do NTE-13.

O Documento Orientador de implementação, antes de sua aprovação final, pode ser analisado em cada uma dessas escolas que aderiram ao programa e também em dois encontros de formação que contou com a participação dos gestores escolares que representavam essas instituições, encarregando-se de apresentar as possíveis contribuições e alterações ao referido Documento, que teve a sua versão final aprovada e publicada no ano de 2020, ainda que a Rede Estadual estivesse com as suas atividades letivas paralisadas por causa da pandemia.

Tabela 01 - Cronograma de Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual da Bahia.

Grupo de Escolas	2019	2020	2021	2022	2023
Escolas-Piloto (565)	Elaboração das Propostas de Flexibilização Curricular (PFC)	1ª série	2ª série	3ª série	---
Escolas que não estão no grupo “piloto”	Currículo atual	Elaboração das Propostas de Flexibilização Curricular (PFC)	1ª série	2ª série	3ª série

Fonte: Documento Orientador da Implementação do Novo Ensino Médio na Bahia (BAHIA, 2019).

No ano de 2020, a SEC-BA, através do Documento Orientador, definiu um conjunto de ações consideradas essenciais no sentido de implementar a proposta que

cria o Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino da Bahia, a saber: “a construção coletiva do Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB, Etapa do Ensino Médio, à luz da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos Itinerários Formativos”; “a oferta de Unidades Curriculares Eletivas para composição da carga horária, por meio das escolas, para a escolha dos estudantes, do 9º ano do Ensino Fundamental; “o ajuste da carga horária para 1000 horas-relógio/anuais”.

O Documento Orientador destaca ainda que, nos anos de 2018 e 2019, a SEC-BA realizou várias ações que objetivaram difundir os dispositivos legais presentes na Lei 13.415/2017, estimular o debate entre estudantes e professores que atuam nas escolas, além de incentivar que as Unidades Escolares construíssem um Plano de Ação com o máximo de autonomia e observância da realidade local.

Dessa maneira, algumas ações foram colocadas em relevo, tais como: escuta de estudantes, professores e das comunidades escolares, realizada ao longo de 2018 e 2019; diagnóstico da Rede de Ensino; construção da Matriz Curricular para o período de 2020 a 2023; definição da oferta e flexibilização da carga horária nas escolas da Rede; formação de professores, presencial e à distância; definição da Governança, em 2019, a partir da constituição de Grupos de Trabalhos (GT), envolvendo diferentes áreas da Secretaria da Educação do Estado da Bahia.

2.2 PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO CURRÍCULO

No Documento Orientador do Novo Ensino Médio na Bahia, são apresentadas as Diretrizes Pedagógicas para 2020, bem como os Princípios Orientadores do Currículo. Essas Diretrizes e Princípios (BAHIA, 2019) “constituem-se como fundamentos gerais que deverão alicerçar a constituição das propostas curriculares de todas as Unidades Escolares do Estado da Bahia”. Desta forma, temos “Os Direitos Humanos como princípios norteadores, que deverão se constituir como o alicerce fundamental para a ação educativa da escola” (BAHIA, 2019).

São considerados como norteadores porque podem conduzir as relações interpessoais da comunidade escolar, mediados pelo respeito à diversidade dos grupamentos humanos que compõe a instituição escolar, além do multiculturalismo inerente às escolas e também ao povo baiano. Nesse documento (BAHIA, 2020), a escola é vista como locus do conhecimento, não podendo ser transformada num “espaço que legitima a exclusão, o preconceito, a discriminação e/ou racismo de

qualquer natureza: de gênero, de orientação sexual, religioso, geracional, econômica, cultural, de raça ou etnia e de condição de deficiência”. Nesse sentido, Cury também defende que

a qualidade do ensino envolve, certamente, a incorporação de conhecimentos que se tornaram patrimônio comum da humanidade. Expressa nos conhecimentos básicos, via de regra transmitidos em poucas disciplinas já consensuais e protegidos pelo princípio da obrigatoriedade, é uma herança de que as novas gerações não podem se ver privadas, sob pena de a educação escolar, ao invés de ser um instrumento de igualdade social e de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, tornar-se fonte de novos e odiosos privilégios. (CURY, 2007, p. 487)

Temos, portanto, o reconhecimento da escola como lócus do conhecimento. Ou seja, a sua função social passa necessariamente pela aquisição/produção do conhecimento. É necessário afirmar que a qualidade do ensino envolve e pressupõe a incorporação de conhecimentos que representam um patrimônio comum da humanidade e também uma herança de que as novas gerações não podem ser privadas. Caso isto aconteça, a educação escolar ao invés se erigir como um mecanismo que contribua com a igualdade social e a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, se transforme num instrumento capaz de criar ou acentuar privilégios.

Neste Documento que passa a orientar as ações escolares e adequações curriculares do Novo Ensino Médio na Bahia, referenda-se “a pesquisa como princípio pedagógico”, no sentido de que a pesquisa pode ser entendida e definida como forma de ver, compreender e transformar o mundo. Compreende-se, no referido documento, que a curiosidade é inerente ao ser humano e que pode proporcionar uma maior integração do conhecimento sistematizado com as formas de agir do cotidiano. Segundo Freire,

diferentemente dos animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. (FREIRE, 1987, p. 72)

O ato de reconhecer, analisar, questionar e buscar a transformação da sociedade em que o sujeito está inserido, possibilita que o ser humano realize a pesquisa e que essa atitude de pesquisar possa acontecer de forma intencional. Conforme Freire (1996, p. 29), “pesquiso para constatar, constatando, intervenho,

intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. O Documento vai além e sustenta que a escola ao aliar a pesquisa com a prática pedagógica favorece a formação de pessoas emancipadas. Como assegura Freire (1987, p. 74), “aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se apropriam dela como realidade histórica, por isso mesmo, capaz de ser transformada por eles”.

2.3 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Dentre os princípios orientadores do currículo, presentes nas Diretrizes Pedagógicas para 2020, temos o trabalho, que é concebido como princípio educativo. O Documento Orientador,

concebe o **trabalho na sua dimensão ontológica**, na sua relação necessária com a produção da vida, na reprodução da existência física, biológica, como também cultural, social, estética, simbólica e afetiva. O trabalho é a categoria fundante pela qual o homem produz e reproduz a sua própria realidade; é a mediação humana na natureza para suprir às suas necessidades de sobrevivência, incluindo o próprio homem, que também é natureza. Essa mediação pode produzir ou reproduzir dois tipos de realidades, a alienada, quando a humanidade não se apropria dessa realidade e a transforma para seu bem-estar e sobrevivência, reproduzindo-a ou quando se apropria dela e a transforma, garantindo a sobrevivência e sustentabilidade da vida no planeta. Só é possível se apropriar da realidade e transformá-la por meio do conhecimento. Assim, o **trabalho como princípio educativo deve ser premissa para a organização e planejamento curricular nas escolas** através da seleção intencional e crítica dos conhecimentos, valores e princípios pedagógicos e curriculares adotados pela escola, e também deve ser premissa para adoção de metodologias e processos avaliativos que promovam a formação integral do estudante, oportunizando-os ao acesso aos conhecimentos científicos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; para a compreensão histórica do processo de construção do conhecimento e da sociedade; e para intervenções na realidade. (BAHIA, 2019, p.6; grifos nossos)

O trabalho, neste documento orientador do Novo Ensino Médio na Bahia, é concebido em sua dimensão ontológica, a partir da relação necessária estabelecida com a produção da vida, com a reprodução da existência física, biológica, cultural, estética, simbólica e também afetiva dos seres humanos. O trabalho é apresentado como categoria fundante, através da qual o homem produz e reproduz a realidade que o circunda, atuando como elemento de mediação humana na natureza para suprir as suas próprias necessidades de sobrevivência, no que se inclui o próprio homem, como integrante da natureza.

Como atividade mediadora, o trabalho guarda a possibilidade de produzir ou reproduzir dois tipos de realidade, a saber: uma realidade alienada, quando o ser humano não é capaz de se apropriar de sua realidade concreta que explica o seu pensar e o seu agir, não conseguindo, portanto, transformá-la em prol de seus interesses e necessidades, visando o seu bem estar e sobrevivência. Além disso, o trabalho pode produzir uma realidade não-alienda, à medida que consegue transformar e se apropriar da realidade, garantindo, assim, a sobrevivência e a sustentabilidade da vida no planeta. Ademais, precisamos ter clareza de que só é possível se apropriar da realidade, com vistas à sua transformação, por meio do conhecimento. Adiante discutiremos essa categoria.

Neste Documento Orientador do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino no Estado da Bahia, “o trabalho como princípio educativo deve ser premissa para a organização e planejamento curricular nas escolas, através da seleção intencional e crítica dos conhecimentos, valores e princípios pedagógicos e curriculares adotados pela escola” (BAHIA, 2020). Além de ser concebido como princípio educativo, atividade mediadora das ações humanas, o trabalho é colocado como premissa para a organização e planejamento curricular nas escolas, num processo intencional e crítico de seleção dos conhecimentos, bem como valores, princípios pedagógicos e curriculares adotados pela escola. Nestes termos, o trabalho assume uma importância fundamental no que tange aos processos de organização e planejamento escolares.

Temos ainda a afirmação de que as escolas da Rede Estadual Baiana devem observar a categoria trabalho como premissa no momento de formulação e definição das metodologias e processos avaliativos que tenham como horizonte uma formação integral do estudante, que significa oportunizar acesso aos conhecimentos científicos para o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores, uma compreensão histórica do processo de construção do conhecimento e da sociedade, como forma de intervenção na sua realidade. Na Resolução do MEC Nº 3/2018, que atualiza as DCNEM, “o trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, ampliada como impulsionador do desenvolvimento cognitivo, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência”.

Todavia, essa conceituação aparece no art. 6º da citada resolução, na qual se afirma que “para fins de obtenção de maior clareza de exposição, ficam definidos

os seguintes termos utilizados na presente Resolução”. Não fica clara a intenção de se apresentar esse conceito de trabalho, sendo que a própria redação do artigo apenas busca maior clareza de exposição, mas não aponta em que sentido a ideia de trabalho trazida numa perspectiva ontológica de transformação da natureza, como impulsionador do desenvolvimento cognitivo, como realização inerente do ser humano como elemento mediador do processo de produção da existência, vai se relacionar com o conjunto das proposições presentes na Resolução que estabelece as diretrizes para o Novo Ensino Médio. Em outras palavras, a categoria trabalho não aparece entre os princípios específicos que se encontram no art. 5º da referida Resolução, a saber:

- I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;
- II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;
- III - pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos;
- IV - respeito aos direitos humanos como direito universal;
- V - compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas;
- VI - sustentabilidade ambiental;
- VII - diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho;
- VIII - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo;
- IX - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino aprendizagem.

Como vimos anteriormente, no documento orientador da SEC-BA para o Novo Ensino Médio, o trabalho ganha mais relevo, sendo assumido como princípio educativo e como premissa para a organização e planejamento curricular nas escolas da Rede, fazendo parte das Diretrizes Pedagógicas e dos Princípios Orientadores do Currículo, uma vez que “constituem-se como fundamentos gerais que deverão alicerçar a elaboração das propostas curriculares de todas as Unidades Escolares do Estado da Bahia”.

Segundo Saviani (2003), o trabalho define a existência humana, assim como caracteriza a realidade humana. Além disso, temos que o homem se constitui como tal à medida que necessita produzir continuamente a sua própria existência. Através do trabalho, o homem vai ajustando a natureza às suas necessidades e finalidades humanas. Nesse sentido, acrescenta Saviani,

se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho – isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência –, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens. Através desta atividade, o homem vai produzindo as condições de sua existência, transformando a natureza e criando, portanto, a cultura e um mundo humano. Esse mundo humano vai se ampliando progressivamente com o passar do tempo. (SAVIANI, 2003, p. 133)

A discussão sobre trabalho ganha importância na medida em que é visto como elemento que constitui a realidade humana, que produz a sua existência e que define a existência histórica dos homens. Ao transformar a natureza a partir de suas necessidades e finalidades, o homem vai produzindo cultura e o mundo humano. Essa concepção de trabalho ganha bastante distância da visão de trabalho como *tripalium* (três paus), ou seja, um instrumento de tortura da Antiguidade, que deu origem à palavra “trabalho”. Segundo Aranha,

a palavra trabalho vem do vocabulário latino *tripaliare*, do substantivo *tripalium*, aparelho de tortura formado por três paus ao qual eram atados os condenados e que também servia para manter presos os animais difíceis de ferrar. Assim, vemos na própria etimologia da palavra a associação do trabalho com tortura, sofrimento, pena, labuta. (ARANHA, 1996, p. 22)

Mas, ao contrário dessa origem etimológica que associa trabalho com um aparelho de tortura formado por três paus ao qual eram presos os condenados e animais que resistiam ao ato de ferrar, fazer uma marca, o trabalho é visto como condição de liberdade, enquanto que o trabalhador não seja submetido a constrangimentos externos, como, por exemplo, a exploração, situação que o impede de buscar a satisfação das suas necessidades para realizar outras que lhes foram impostas por outros e que sejam alheias a sua própria consciência. No momento em que isso ocorre, o trabalho deixa de ser adequado para a humanização das pessoas, tornando-se um trabalho alienado, isto é, trata-se de um fenômeno em que o homem perde a posse daquilo que consegue produzir. Nestes termos, o produto do trabalho é separado ou alienado daquele que o produziu.

Esse processo de alienação do trabalho ocorre quando em uma dada sociedade existem segmentos dominantes que exploram o trabalho humano, como, por exemplo, nos regimes de escravidão, de servidão, e também quando o indivíduo, no intuito de sobreviver, vende a sua força de trabalho em troca de um salário. Além disso, sabemos que, quando ocorre a alienação do produto, acontece a alienação do

próprio homem, que deixa de ser a referência de si mesmo. Severino afirma que o trabalho é uma das mediações fundamentais da existência humana e acrescenta que

o trabalho ocupa lugar fundamental na constituição da existência dos homens históricos porque sustenta a própria manutenção de sua vida biológica. Sua configuração marca, assim, a própria maneira de existir dos homens, podendo-se até mesmo afirmar que é pelo trabalho que se configura a essência humana. (SEVERINO, 1994, p. 58)

Mas, como afirmamos anteriormente, o trabalho como uma das mediações da nossa existência pode apresentar um caráter ambíguo e ambivalente, no sentido de que tanto pode promover a humanização como a desumanização, a depender da forma como é realizado histórica e concretamente. À medida que o trabalho degrada e desumaniza, ele se configura como uma atividade alienada e alienante, fazendo com que o indivíduo perca a sua própria identidade, a sua essência, ou seja, toda a sua especificidade humana.

Na afirmação de Paulo Freire, é possível compreender que,

a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiando e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria, e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (FREIRE, 1996, p.51)

Nas relações do homem com a sua realidade, isto é, do ato de estar com ela e nela, em momentos de criação, recriação e principalmente decisão, que o homem consegue dinamizar o seu mundo e exercer domínio sobre a realidade, ao tempo que consegue humanizá-la. Esse movimento contínuo de criação e recriação vai ensejando as épocas históricas e a necessidade de tomar parte nelas, na condição de seres pensantes, atuantes, produtores de cultura e de história. Para Marx e Engels,

pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo se queira. No entanto, eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse salto é condicionado por sua constituição corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 2011, p. 44)

Os homens se distinguem dos animais pela consciência, pela religião, entre outros aspectos. Mas o fato que conseguiu demarcar bem essa distinção, foi a capacidade adquirida pelo homem de produzir seus meios de existência e desta forma conseguem produzir a sua própria vida material. Marx e Engels (2011, p. 52) seguem afirmando que “os homens ao desenvolverem a sua produção material e as relações materiais, transformam, a partir de sua realidade, também o seu pensar e os produtos do seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas é a vida que determina a consciência”.

Segundo Gadotti, Marx não separa homem e natureza. O ponto de partida, diz ele, não é nem a “substância”, como pensam os materialistas vulgares, nem a “consciência de si mesmo”, como pensam os idealistas. O ponto de partida é o trabalho humano. O homem é, assim, um ser ao mesmo tempo autônomo e social. Opondo-se à natureza, o homem desenvolve suas próprias forças; negando a natureza ele produz a cultura e humaniza a natureza (GADOTTI, 2001, p. 47). Esse mesmo autor afirma também que Antonio Gramsci resumiu a antropologia de Marx da seguinte forma: “o homem é um processo dos seus próprios atos”. Conforme explica Gadotti,

esses atos não são atos isolados, nem se dão espontaneamente: estão intimamente relacionados e condicionados pela ação de cada homem, da natureza, da sociedade e da história. Nessa totalidade, o que une primordialmente os homens é a busca dos meios próprios para garantir a sua existência. Sua práxis é, portanto, eminentemente histórica e a maneira pela qual os homens se relacionam e buscam preservar a espécie é o trabalho. É pelo trabalho que o homem se descobre como ser da práxis, ser individual e coletivo (unidade de contrários). (GADOTTI, 2001, p. 46)

O homem é aqui referendado como sendo um processo dos seus próprios atos, mas não de atos isolados e nem espontâneos. Trata-se de atos que estão intimamente relacionados entre si e condicionados pela ações de cada homem, da natureza, da sociedade e da história. Considerando essa totalidade, o elemento que vai conseguir identificar os homens é a busca dos meios próprios para garantir a sua existência. Como vimos, a sua práxis é histórica, sendo que é através do trabalho que os homens se relacionam e preservam a sua espécie. Por fim, é por meio do trabalho que o homem se percebe como um ser da práxis, ser individual e coletivo.

Mas o próprio Gadotti (2001, p. 48) nos adverte que, “admitindo-se que o homem se realiza pelo trabalho, também temos de admitir que ele pode perder-se

nele”. Concebido como uma necessidade humana, o processo de trabalho que escapar do domínio do homem pode alienar o próprio homem.

Frigotto (2009) entende o trabalho como princípio educativo porque é através dele que o homem produz a si mesmo e produz a resposta às suas necessidades básicas, como ser da natureza (mundo da necessidade) e as suas necessidades sociais, intelectuais, culturais, lúdicas, estéticas, artísticas e afetivas, ou seja, o mundo da liberdade. Mas, para Frigotto, “as circunstâncias históricas permanecem sob o jugo da cisão do gênero humano em classes sociais”. Isso implica que as relações sociais dominantes reduzam o trabalho humano de atividade vital a uma mera mercadoria força de trabalho. Deste modo,

uma mercadoria cujo valor se define no mercado do emprego – compra e venda de força de trabalho. No interior destas relações sociais a educação, de direito social e subjetivo, tende a se reduzir a uma preparação psicofísica, intelectual, estética e afetiva subordinada às necessidades unidimensionais da produção mercantil. (FRIGOTTO, 2009, p. 72)

A redução do trabalho humano concebido como atividade vital a uma mercadoria força de trabalho, que tem o seu valor definido no mercado do emprego, isto é, na compra e venda de força de trabalho, pode trazer consequências para a educação, que, vista como um direito social e subjetivo, pode ser reduzida a uma etapa de preparação psicofísica, intelectual, estética e afetiva que se subordina às necessidades da produção mercantil. Segundo Frigotto,

a concepção burguesa de trabalho vai se construindo historicamente, mediante um processo que o reduz a uma coisa, a um objeto, a uma mercadoria que aparece como trabalho em geral, força de trabalho. Essa interiorização vai estruturando uma percepção ou representação de trabalho que se iguala à ocupação, emprego, função, tarefa, dentro de um mercado (de trabalho). (FRIGOTTO, 2012, p. 21)

Em contraposição à essa concepção burguesa de trabalho que o reduz a uma coisa, a uma mercadoria, a um objeto e que contribui para estruturar uma percepção ou representação de trabalho que se assemelha à ocupação, emprego, função, tarefa, que se realiza no mercado de trabalho, Frigotto propõe uma concepção de trabalho como relação social fundamental, que define o modo humano de existência. Para esse autor,

ao enfatizar o mundo do trabalho, na sua historicidade, como relação social fundamental que não se reduz à ocupação, tarefa, emprego, mas que não os exclui, e que abarca o conjunto das relações produtivas, culturais, lúdicas etc, estou querendo sinalizar que aí se situa o *locus* da unidade teoria e prática, técnica e política, ponto de partida e chegada das ações educativas que, na

escola, nos sindicatos, na fábrica, interessam à luta hegemônica das classes populares. (FRIGOTTO, 2012, p. 34)

Vimos, portanto, que uma compreensão histórica do mundo do trabalho como relação social fundamental, não reduzida à ocupação, tarefa ou emprego, mas que, ao mesmo tempo, não os exclui, implica a existência de um conjunto de relações produtivas, culturais e lúdicas. A sinalização é que, nesse processo, se situa o *locus* no qual pode ocorrer a unidade teoria e prática, técnica e política, que representa o ponto de partida e chegada das ações educativas que interessam à luta hegemônica das classes populares, que acontece em variados espaços, como a escola, sindicatos, fábrica, entre outros. Segundo Nosella,

A grande tentação para os educadores que debatem a relação trabalho e educação é recuar, em vez de aprofundar a sua resistência e luta. Não resta dúvida que a nova forma proposta pela classe trabalhadora de um trabalho criativo, político, concreto, solidário, demanda, a nível educacional, pedagogias criativas, não autoritárias e concretas. Entretanto, o quadro de miséria que aí está e a repressão sistemática do Estado dificultam a organização dos educadores. Por isso, há ainda educadores que pensam restaurar, junto às massas miseráveis, os ideais da revolução burguesa, que dizem, ainda não aconteceram plenamente no Brasil. Consequentemente, sugerem abstratas pedagogias de formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Quiçá, pensam, os miseráveis das nossas favelas não consigam entrar no mercado de trabalho porque lhes falta um preparo técnico e cívico adequados. Dai sua preocupação em melhorar a “embalagem” dessa mercadoria, mão de obra que ninguém quer. Logo, sugerem a criação de mais cursos técnicos, mais especializações ou estudos e estágios qualificados. (NOSELLA, 2012, p. 55)

Essa é a expectativa que nutrimos em relação ao novo ensino médio na Bahia, ou seja, de que a atividade educativa não se torne um mero apêndice da produção mercantil, posto que, no Documento Orientador, existe uma externalização muito contundente em relação ao trabalho, encarado como um princípio educativo, uma categoria fundante e uma premissa singular para a organização e o planejamento curricular das escolas, que serão instadas também a ofertar itinerários formativos voltados para a formação profissional dos jovens.

Além disso, nutrimos a expectativa de que esses itinerários formativos não representem apenas uma forma de melhorar a “embalagem” dessa mercadoria, da mão de obra que ninguém quer, como afirma Nosella, através da criação de mais cursos técnicos, mais especializações, estudos e estágios qualificados. Arruda (2012, p. 97) nos lembra que “a educação não tem um sentido em si, é educação para si.

Sua finalidade, portanto, esta fora dela e só é possível identificar esta finalidade em contextos históricos-sociais específicos”.

Nesse sentido, uma melhor compreensão do trabalho como sendo marcado pela sua condição de mercadoria, assim como pelas consequências da alienação e dominação derivadas dessa concepção, deve representar o ponto de partida para que haja um entendimento acerca da relação educação - trabalho. Isso também pode servir como ponto de referência básica para uma metodologia alicerçada nas determinações fundamentais que são impostas pelas relações sociais de produção.

Como nos mostra Gomez (2012, p. 78), “o trabalho mercadoria é a premissa decisiva para a valorização do capital, realizada no processo de trabalho e determinada pelo grau de controle da força de trabalho”. Além disso, Gomez sustenta que o capitalismo atual não recusa o direito à escola, o que ele recusa é mudar a função social da escola. Na visão de Arruda (2012, p. 93), “a construção de uma visão do trabalho alternativa à do capital mundial implica negar a reificação, o utilitarismo e o reducionismo que a práxis capitalista impõe ao trabalhador”. Nessa linha de pensamento, Arroyo entende que

a estratégia da burguesia parece ser entregar a instrução do povo aos educadores profissionais no sistema escolar desde que mantenha o controle de sua escola de fabricar o trabalhador: o trabalho, as relações sociais de produção, as relações sociais mais amplas onde se reprime violentamente qualquer manifestação de um pensar alternativo, onde se negue qualquer espaço, tempo e instrumentos para a sistematização por parte das classes trabalhadoras do saber, da educação e da cultura que nascem da práxis social entre as classes. (ARROYO, 2012, p.124)

A estratégia adotada pela burguesia estava centrada na ideia de entregar a instrução do povo aos educadores profissionais no interior do sistema escolar, resguarda a condição de que ela continuasse mantendo o controle da escola de fabricar o trabalhador, de maneira que qualquer tempo, espaço e instrumentos para a sistematização por parte das classes trabalhadoras do saber fossem negados, prevenindo, assim, qualquer manifestação de um pensar alternativo. Conforme Arroyo, todos excluem os trabalhadores da festa da cultura. O único aspecto que será aceito é que saibam ler as receitas e servir com boas maneiras, que tenham acesso apenas à instrução elementar.

A construção de uma visão alternativa de trabalho à do capital mundial, que requer a negação da reificação, do utilitarismo e do reducionismo imposto pela práxis

capitalista ao trabalhador, implica levar em consideração o desafio de desenvolver um processo educativo voltado para a democracia, que não pode ser a democracia liberal, de qualquer tipo que seja, mas um formato de democracia que pressupõe a participação dos sujeitos, individual e coletivamente, na construção da sociedade e de si próprio, na condição de pessoas, comunidade, povo e humanidade. Nas palavras de Arruda,

isto só poderá se realizar se todos participarem de uma educação omnilateral, que forneça e edifique uma visão global e universal associada à competência específica, que desenvolva na prática e na teoria a capacidade de escolher e decidir, que articule criativamente a igualdade de direitos com a diversidade de talentos e capacidades; uma educação em que todos disponham de todas as possibilidades de atividade cultural e do trabalho científico, capacitando-se, como sugere Gramsci, para ser “governantes”, quer dizer, para a tomada e a implementação das decisões, para a administração da produção e a construção da vida. (ARRUDA, 2012, p. 100).

A participação de todos numa educação omnilateral que contribua com o desenvolvimento da capacidade de escolher e decidir (na prática e na teoria), através da qual todos tenham amplas possibilidades de atividade cultural e de trabalho científico, no sentido de que todos se coloquem na perspectiva de “governantes”, no sentido de estar apto a tomada e a implementação das decisões no âmbito da administração e da construção da vida. Para atingir essa finalidade, faz-se necessário unir a educação ao trabalho, de forma que o ato educativo, visto como gerador de sujeitos, apresente uma total centralidade no seio de um sistema produtivo humanizado. Para Alcântara (2014, p. 114), “não há dúvidas de que o trabalho se constitui para Marx e Lukács categoria fundante do ser social, gênese sobre a qual se ergue, com as devidas mediações, a estrutura das diferentes formas de sociabilidade e constituição dos indivíduos humanos enquanto tais”.

Segundo Netto e Braz (2006), o trabalho está na base da atividade econômica, à medida que torna possível a produção de qualquer bem e cria valores que constituem a riqueza social. Na verdade, trata-se de uma categoria que é indispensável para a compreensão da atividade econômica, além de representar um elemento de referência ao próprio modo de ser do homem e da sociedade como um todo. O trabalho significa uma categoria central para a compreensão do fenômeno humano-social. De acordo com Netto e Braz,

o trabalho é sempre atividade coletiva: seu sujeito nunca é um sujeito isolado, mas sempre se insere num conjunto (maior ou menor, mais ou menos estruturado) de outros sujeitos. Essa inserção exige não só a coletivização

dos conhecimentos, mas sobretudo implica convencer ou obrigar a realização de atividades, organizar e distribuir tarefas, estabelecer ritmos e cadências etc. – e tudo isso, além de somente ser possível com a comunicação propiciada pela linguagem articulada, não está regido ou determinado por regularidades biológicas; conseqüentemente, o caráter coletivo do trabalho não se deve a um gregarismo que tenha raízes naturais, mas antes, expressa um tipo específico de vinculação entre membros de uma espécie que já não obedece a puros determinismos orgânico-naturais. Esse caráter coletivo da atividade do trabalho é, substantivamente, aquilo que se denominará de social. (NETTO; BRAZ, 2006, p. 34)

Portanto, o trabalho nessa perspectiva que estamos analisando possui um caráter coletivo, denominado de social, sendo uma atividade exercida exclusivamente por homens, membros de uma sociedade, que é capaz de transformar formas naturais em produtos que satisfazem necessidades, criando, assim, a riqueza social. Além do mais, o trabalho não se constitui apenas em uma atividade específica de homens em sociedade, ele pode ser concebido como um processo histórico através do qual se origina o ser desses homens, ou seja, o ser social. Foi através do trabalho, que historicamente, a humanidade se constitui como tal. Netto e Braz asseguram também que

toda e qualquer sociedade humana tem a sua existência hipotecada à existência da natureza – o que varia historicamente é a modalidade da relação da sociedade com a natureza : variam, ao longo da história, os tipos de transformação que, através do trabalho, a sociedade opera nos elementos naturais para deles se servir, bem como os meios empregados nessa transformação. Vale dizer: modificam-se ao longo da história da humanidade, as formas de produção material da vida social, e por conseguinte, as condições materiais de existência nas quais vivem os homens. Mas é invariável o fato de que a reprodução da sociedade depende da existência da natureza (a natureza, porém, pode existir e subsistir sem a sociedade). (NETTO; BRAZ, 2006, p. 35)

Vale destacar que, ao longo da história da humanidade, as formas de produção material da vida social se modificam e, por conseqüência, as condições materiais de existência nas quais vivem os homens. O ser social não apresenta nenhuma similaridade com o ser natural, só devendo ser identificado com o ser do homem, que como tal, só existe em sociedade. Nesse sentido, o ser social não deve ser concebido como de forma eterna, atemporal e a-histórica, mas sim como uma estrutura que resulta da autoatividade dos homens, que permanece aberta a novas possibilidades, isto é, como uma estrutura histórica inconclusa, com possibilidades de se reconfigurar e se transformar no decorrer da história. Como assinala Fontes,

desse ponto de vista, a atividade criativa, criadora e autotransformadora, da qual o trabalho é a protoforma, caracteriza a humanidade no seu sentido mais pleno. Em outros termos, as demais atividades dele derivadas – e para as quais o trabalho segue sendo a protoforma –, como a ciência e a arte, por exemplo, são seus desdobramentos intrínsecos, e não extrínsecos. Em qualquer sociedade de classes, ocorre uma dupla divisão social hierárquica do trabalho – horizontal e vertical – que corresponde a um agenciamento especial da vida social, uma forma específica de distribuição dos seres singulares e de suas atribuições. Essa divisão impõe uma cooperação falseada e, com isso, todos os seres singulares se vêem fadados a perder parcela de si mesmos. (FONTES, 2009, p. 219)

O trabalho enquanto sendo uma atividade criativa, criadora e autotransformadora caracteriza a humanidade no seu sentido mais pleno. Deste modo, as atividades derivadas da protoforma trabalho, como, por exemplo, a ciência e a arte são seus desdobramentos intrínsecos e não extrínsecos. Nas palavras de Freire,

o conceito de relações, da esfera puramente humana, guarda em si, conotações de pluralidade, de transcendência, de criatividade, de consequência e de temporalidade. As relações que o homem trava no mundo e com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos da outra esfera animal. Entendemos que para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. (FREIRE, 1996, p. 47)

A esfera puramente humana implica conotações de pluralidade, de transcendência, de criatividade, de consequência e temporalidade. O ser humano trava relações no mundo e com o mundo e isso é fundamental para que possa se distinguir dos puros contatos próprios da esfera animal. Mas o aspecto principal desta questão é entender que, para o ser humano, o mundo se constitui numa realidade objetiva, que é independente dele e, principalmente, possível de ser conhecida, partindo-se do pressuposto que estar com o mundo resulta de um processo de abertura em direção à realidade.

2.4 A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO E OS CONTEÚDOS CULTURAIS

O Documento Orientador que estamos analisando contém as diretrizes pedagógicas, os princípios orientadores do currículo e também os seus fundamentos

teóricos. Nessa etapa do documento, entende-se que a construção do currículo deve ser pautada na isonomia dos direitos, para todos, e na formação da consciência crítica e uma prática social transformadora da realidade. O presente documento compreende que é imprescindível o acesso dos estudantes baianos aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, como forma de humanização e libertação. Isso pode se concretizar através do acesso à Ciência, aos conhecimentos clássicos, à Arte, à Cultura.

É interessante notar que nessa proposta político-pedagógica apresentada pela SEC-BA temos a afirmativa de que a tarefa primordial da escola é comprometer-se com a vida fora dos seus muros, percebendo-se como potencial instrumento de transformação da sociedade. Esse posicionamento pretende ir além da ideia de desenvolver planejamentos e práticas pautados nas competências e habilidades, conforme a BNCC. Por isso, o currículo é entendido neste Documento

como um construto histórico e social, como uma ferramenta importante no processo de luta pela transformação social, colocando-se a serviço da conscientização política das massas, na medida em que promove o acesso dos estudantes das escolas públicas aos bens culturais e ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade (BAHIA, 2019, p. 8).

Ainda nessa linha, O Documento Orientador afirma que

Saviani defende que o conhecimento, nas sociedades capitalistas, é parte dos meios de produção, sendo, portanto, propriedade do capital. Desse modo, a apropriação de tais conhecimentos pela classe trabalhadora se coloca como essencial para a transformação almejada, na medida em que o domínio do conhecimento é uma das armas utilizadas pela classe dominante para inviabilizar ações revolucionárias. (DUARTE; SAVIANI, 2012 apud BAHIA, 2019, p.07)

Como vimos, o conhecimento, nas sociedades capitalistas, é parte dos meios de produção e, nesse sentido, se torna propriedade do capital. Assim sendo, faz-se necessário que haja um processo de apropriação desses conhecimentos pela classe trabalhadora como ferramenta de transformação social. A aquisição e produção de conhecimento representam um mecanismo tão importante que a classe dominante busca dominá-lo como forma de inviabilizar as ações revolucionárias das classes subalternas, que, por sua vez, buscam também o conhecimento como instrumento de luta e defesa dos seus interesses.

Além do exposto, a organização curricular, que está sendo implementada no ensino médio baiano, deverá considerar ainda algumas intencionalidades consideradas fundamentais, como, por exemplo: o estudante é concebido como um ser concreto, que possui interesses relacionados à sua história de vida, aos aspectos que os inserem em uma determinada situação social e que não foi escolhida por ele. Esse estudante é visto como um indivíduo que atua socialmente com os seus pares, que pode questionar realidades em sua volta e que deve ser estimulado a exercitar a participação política.

No Documento proposto pela Rede Estadual de Ensino para reestruturar o ensino médio, o professor é concebido como um ator de importância fundamental no processo educativo, à medida que planeja as práticas e escolhe as metodologias, sempre a partir de uma intencionalidade pedagógica. Nesta perspectiva, a escola é percebida como uma estrutura formal, uma instituição, que pode oportunizar o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, o saber elaborado e sistematizado. Cabe à escola, também, viabilizar a reflexão acerca da realidade vigente em todos os seus aspectos.

A escola é ainda pensada no sentido de ser um espaço formal, lócus onde ocorre a sistematização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade no decorrer da história. O Documento nos alerta no sentido de não perder de vista a relevância desta instituição na formação do sujeito, não permitindo o seu esvaziamento no que tange à sua função social. O currículo, por sua vez, é visto como um instrumento que possibilite o acesso aos conhecimentos, aos conteúdos clássicos construídos historicamente pela humanidade, tendo como horizonte a transformação social.

A organização curricular aqui mencionada ainda considera a ideia de conteúdo cultural, sendo visto como algo que é prioritário, uma vez que o domínio da cultura representa um instrumento fundamental para a participação das massas populares. O que está posta é a necessidade de que as camadas populares dominem os conteúdos culturais como forma de fazer valer os seus interesses. Sem o domínio dos conteúdos culturais, as camadas populares ficam mais fragilizadas diante dos dominantes, que encontram na posse de tais conteúdos, um elemento de consolidação e legitimação do seu poder de dominação. Nesse sentido, Saviani (2005, p. 64) explica que “o acesso das camadas trabalhadoras à escola implica a pressão no sentido de que a

igualdade formal ('todos são iguais perante a lei'), própria da sociedade contratual instaurada com a revolução burguesa, se transforme em igualdade real”.

Em outros termos, a busca pela igualdade real acaba implicando a igualdade de acesso ao saber, o que significa uma distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis. Isso significa dizer que as camadas populares necessitam se apropriar de ferramentas culturais capazes de fortalecer à luta social que travam no intuito de se libertar das condições opressivas e de exploração em que vivem. Esse processo de apropriação dessas ferramentas culturais é uma condição *sine qua non* para as camadas populares, uma vez que “a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais”, como bem afirma Saviani (2005, p.64).

A educação, nesse sentido, não é capaz de promover uma alteração de forma direta e imediata, mas sim de forma indireta e mediata, na medida em que atua sobre os sujeitos da prática. Considerando esse entendimento, a educação se constitui como uma prática mediadora no seio da prática social. Dermeval Saviani define a “pedagogia revolucionária”, por ele assim denominada, como uma pedagogia empenhada em colocar a educação a serviço da transformação das relações de produção.

Conforme afirma esse autor,

a importância da transmissão de conhecimentos, de conteúdos culturais, marca distintiva da pedagogia da essência, não perde o seu caráter revolucionário. Mas aqui também é preciso levar em conta que os conteúdos culturais são históricos e o seu caráter revolucionário está intimamente associado à sua historicidade. Assim, a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos. (SAVIANI, 2005, p. 64)

Isto posto, entendemos que uma pedagogia revolucionária está assentada na igualdade essencial entre os homens, mas que seja uma igualdade em termos reais e não meramente formais. A pedagogia revolucionária não secundariza os conhecimentos e nem descuida da importância de sua transmissão. Ao contrário, essa pedagogia leva em consideração a difusão de conteúdos, vivos, atualizados, contextualizados e entende que isso representa uma das tarefas fundamentais do processo educativo como um todo e em particular, da escola. Nas palavras de Saviani, (2005, p. 65), “a pedagogia revolucionária é crítica. E por ser crítica, sabe-se

condicionada. Longe de se entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado”.

A pedagogia crítica entende que a educação se relaciona de forma dialética com a sociedade e busca superar a crença na autonomia ou na dependência absolutas da educação diante das condições sociais vigentes. Além disso, devemos considerar que toda prática educativa possui uma dimensão política, bem como toda prática política possui também uma dimensão educativa e é de suma importância que possamos compreender como se estabelecem essas relações entre educação e política. Nas palavras de Saviani (2005, p. 84), “a dimensão política da educação consiste em que, dirigindo-se aos não-antagônicos, a educação os fortalece (ou enfraquece), por referência aos antagônicos e desse modo potencializa (ou despotencializa) a sua prática política”.

Diante dessa relação intrínseca entre a prática educativa e a prática política, precisamos entender como a dimensão pedagógica da política implica um processo de articulação, isto é, a uma aliança entre os não-antagônicos que objetiva a derrota dos antagônicos. Já a dimensão política da educação, por seu turno, envolve a necessária apropriação dos instrumentos culturais, dos conteúdos culturais tão importantes na luta travada contra os antagônicos. Desta forma, a inseparabilidade entre educação e política fica bastante evidenciada. Além do mais, as relações entre educação e política têm uma existência histórica e isso faz com que uma melhor compreensão destas relações só possa ocorrer a partir de manifestações determinadas. Como nos mostra Saviani,

em sua existência histórica nas condições atuais, educação e política devem ser entendidas como manifestações da prática social própria da sociedade de classes. Trata-se de uma sociedade dividida entre interesses antagônicos. Está aí a raiz do primado da política. Com efeito, já que a relação política se trava fundamentalmente entre antagônicos, nas sociedades de classes ela é erigida em prática social fundamental. (SAVIANI, 2005, p. 85-86)

Saviani ainda destaca que a “plenitude da educação como, no limite, a plenitude humana, está condicionada à superação dos antagonismos sociais”. Por fim, devemos evidenciar que a relevância política da educação está cimentada na sua função de socialização do conhecimento e disso deriva a importância do debate sobre o conteúdo social, sobre os instrumentos culturais. No ato de realização daquilo que representa a sua atribuição, a educação cumpre a sua função política.

A organização curricular apresentada no Documento Orientador para o Novo Ensino Médio na Bahia, em sua versão final, considera algumas intencionalidades fundamentais, anteriormente descritas neste trabalho, tais como: o estudante, o professor, o conteúdo cultural, a escola, o currículo. Nessa proposta orientadora do NEM na Rede Estadual Baiana, afirma-se que o currículo

deve propiciar o acesso aos conteúdos clássicos e historicamente desenvolvidos pela humanidade, sendo a escola o local formalmente instituído para possibilitar tal acesso. Através do currículo, esses conhecimentos estarão organizados a partir da intencionalidade da ação educativa, que tem entre as suas finalidades o acesso dos estudantes à cultura erudita e aos conhecimentos previamente produzidos e sistematizados, lidando criticamente com eles para a produção de novos conhecimentos. (BAHIA, 2020, p. 8)

O currículo é apresentado como um instrumento que deve propiciar o acesso aos conteúdos clássicos e historicamente desenvolvidos pela humanidade. Essa intencionalidade fundamental presente no Documento Orientador reforça a importância da escola como um espaço organizado para possibilitar que o acesso ao saber seja promovido, ou seja, ter contato com a cultura erudita e com o conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade e objetivando a produção de novos saberes.

Essa visão de currículo dialoga muito bem com a ideia de conteúdo cultural, no sentido de que o processo de apropriação do conhecimento fortalece a luta dos trabalhadores e dos seus interesses de classe. Como dissemos anteriormente, a relevância política da educação está cimentada na sua função de socialização do conhecimento e disso deriva a importância do debate sobre o conteúdo social, sobre os instrumentos culturais. Conforme apontado no Documento Orientador, o currículo é um instrumento que deve ser colocado a serviço da transformação social, sendo esta a sua função fundamental.

Além das intencionalidades fundamentais presentes na proposta de construção do Novo Ensino Médio na Bahia, a versão final do Documento Orientador afirma que a produção textual do currículo que irá nortear essa etapa da educação básica nas escolas baianas deverá se orientar por algumas premissas, como veremos a seguir:

- “O projeto de educação, sociedade e de formação do ser humano deve estar alinhado com a busca pela transformação social e justiça social”.

- “A formação das juventudes nas escolas baianas deve propiciar o desenvolvimento de seres humanos integrais e, nesse sentido, a escola deve pensar em sujeitos de direitos e deveres, construtores de sua história, com uma consciência crítica que lhes possibilite autonomia ao se relacionarem com este mundo e não simplesmente, subserviência a ele” (COELHO, 2009).
- “É tarefa da escola é estimular os estudantes a um olhar crítico sobre a sociedade, com vistas à atuação sobre esta”.
- “A escola deve contribuir para a efetiva ampliação das possibilidades de aprendizagem dos estudantes a partir da mobilização de conteúdos e saberes que se inter-relacionem”.
- “A escola é a instituição social onde as contradições, relações de poder e os conflitos também se manifestam e precisam de tratamento e mediação nas relações interpessoais”.
- “Não há neutralidade na produção de conhecimento, considerando que os sujeitos envolvidos são guiados por sua motivação e por sua história”.
- “Ainda que os estudantes do Ensino Médio baiano trilhem percursos formativos diversos, precisam ter as mesmas oportunidades de aprendizagem, respeitando as desigualdades, independentemente da sua origem social, da sua cor, do seu gênero, do seu local de moradia, de onde se localiza a sua escola ou de outros possíveis marcadores de diferenças que se explicitam em cada jovem”.
- “A política de territorialidade baiana deve ser compreendida como possibilidade de enriquecimento das diversas arquiteturas curriculares que podem se alinhar às especificidades e dinâmicas sociais existentes no Estado”.
- “Considerando que uma parcela significativa dos jovens com idade entre 15 a 17 anos não conseguem o sucesso escolar esperado, de acordo com os dados do IDEB (2017), é importante que os currículos considerem as especificidades das juventudes baianas, buscando orientar as escolas para a necessária universalização do acesso, estímulo à permanência e, conseqüentemente, do sucesso escolar dos estudantes”.

A análise desse conjunto de premissas, aqui elencadas, e que objetivam orientar a implementação do novo ensino médio na Rede Estadual de Educação da Bahia, aponta claramente para uma prática educativa na qual o projeto de educação, sociedade e formação do ser humano devem estar alinhados com uma busca pela transformação social e justiça social. Trata-se de uma educação, como afirma Freire (1996), que possibilite ao homem a discussão corajosa de sua problemática e principalmente favoreça a sua inserção nessa problemática.

Uma educação que advirta o homem acerca dos perigos do seu tempo, que ao tomar consciência deles, ganhe força e coragem de lutar, ao invés de ser arrastado e levado à perdição do seu próprio “eu”, à medida que se submete às prescrições alheias. A tarefa educativa sinalizada para o Novo Ensino Médio Baiano pretende fazer com que o aluno construa uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço, que consiga ter intimidade com eles, como propõe Freire.

É plausível pensar numa prática educativa que objetive participar do processo de transformação da sociedade que a mantém e que ela reproduz? Pode-se indagar também o que é educação transformadora ou uma educação revolucionária? Recorrendo a Paulo Freire, podemos dizer que existe uma educação que reproduz a sociedade, isto é, uma prática educativa que busca a domesticação e, por outro lado, existe uma educação que se preocupa com a transformação. Em outras palavras, uma educação como prática da liberdade. Mas, como afirma Gadotti,

num estado “puro”, esses dois modelos de educação são apenas abstrações, abstrações pedagógicas. Eles não existem, porque não existe uma sociedade abstrata que seria, ou totalmente conservadora ou totalmente libertadora. Porém, esses dois modelos seriam apenas horizontes opostos, em direção dos quais a educação tentaria caminhar, mantendo a pressão, o conflito, a dialética, entre o velho e o novo, entre a reprodução e a transformação. (GADOTTI, 2001, p. 60)

A educação não é a alavanca da transformação social, mas também não reproduz integralmente a sociedade da qual faz parte e é dependente. O processo educativo, como nos lembra Freire, tem seus limites e suas possibilidades, ou seja, ele não pode tudo (limite), mas pode algo (possibilidades). Isso significa dizer que, no interior da educação e do sistema escolar, há uma luta entre a transmissão de uma cultura existente (ciência, valores, ideologia) realizada pela educação conservadora, e, por outro lado, a criação de uma nova cultura, que é uma tarefa própria da educação revolucionária. Para Gadotti, o que ocorre numa sociedade dada é que

uma das duas tendências é sempre dominante. Num dado momento, essas duas tendências entram em conflito aberto, podendo, então, ocorrer um salto qualitativo. Esse conflito, no nível das ideias, é a luta de classes na teoria, entre, por exemplo, uma cultura burguesa que representa os interesses intelectuais da burguesia e uma cultura popular que representa os interesses da classe trabalhadora. Porque toda cultura, toda ciência é uma cultura e uma ciência que atende aos interesses de uma classe. (GADOTTI, 2001, p. 61)

Enquanto a educação segue reproduzindo a sociedade, a contradição e o conflito não aparecem, uma vez que a reprodução é dominante. Nesse sentido, a educação atende às demandas apresentadas pela classe dominante, pois uma pedagogia reacionária, pedagogia do colonizador, “é uma pedagogia que forma gente submissa, obediente, incapaz de participar”, como destaca Gadotti (2001, p. 62). Já uma pedagogia revolucionária tem a característica de não escamotear a contradição da educação numa sociedade de classes. Ao contrário, o seu esforço será no sentido de evidenciar essas contradições, como, por exemplo, a promessa de uma “escola para todos” e a seletividade.

Dentre as premissas presentes no Documento Orientador de implementação do NEM no Estado da Bahia, temos uma que afirma a escola enquanto uma instituição social, na qual estão presentes as contradições, as relações de poder e os conflitos existentes na sociedade. Em outra premissa, afirma-se que não há neutralidade na produção do conhecimento, considerando-se que os sujeitos envolvidos nesta produção são guiados por suas motivações pessoais e e por sua história. Moacir Gadotti nos adverte que,

se amanhã uma educação revolucionária for possível é apenas porque, hoje, no interior de uma educação conservadora e reacionária, os elementos de uma nova educação, de uma outra educação, libertadora, se formaram dentro de uma educação conservadora e reacionária. Essa mudança de espaço dominado para espaço dominante não se fará nem espontaneamente, nem de um momento para outro; por isso, é necessária uma verdadeira pedagogia do conflito que evidencie as contradições, em vez de camuflá-las, com paciência revolucionária, consciente do que historicamente é possível fazer, mas sem se omitir. (GADOTTI, 2001, p. 64)

Mas para que a educação possa se libertar do seu passado reacionário, opressor, colonial, nós, educadores, precisamos ter a atitude fundamental de colocá-la em questão, em estado de suspeição. Como explica Gadotti (2001, p. 69), a suspeita “significa reconhecer que o aparente é sempre uma e apenas uma das faces do real. É fundamentalmente atitude e método: não se deixar conduzir pelas

exterioridades, pelas evidências, pelas potências. Suspeitar é sempre deixar uma porta aberta para uma nova visita”. É importante lembrar que o real é bastante complexo para admitirmos logo que o que possuímos dele, que se traduz no discurso dele e sobre ele, é todo ele, ou seja, que é o real em toda a sua inteireza.

Podemos considerar esse movimento de “educação contra a educação”, que significa criar a tensão, manter o conflito no intuito de que o fazer educativo não se transforme, em nenhum sistema social vigente, num instrumento de dominação e opressão de classe. Para Gadotti (2001, p. 67), “o homem pode intervir em dois níveis: sobre a natureza e sobre a sociedade”. Normalmente ele intervém sobre a natureza no sentido de dominá-la, isto é, para torná-la útil. Agindo assim, o homem consegue transformar o meio natural em meio cultural (científico e técnico). Nessa mesma dinâmica, o homem busca intervir na sociedade de homens, objetivando a construção de um horizonte mais humano. De acordo com Gadotti (2001), o ato pedagógico se insere na segunda tipologia, que se consubstancia na ação do homem sobre o homem.

Numa das premissas que estamos analisando, vimos que é tarefa da escola estimular os estudantes a estabelecer um olhar crítico sobre a sociedade, no sentido de atuar sobre a mesma. É por isso que Paulo Freire afirma que

quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua cinscunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. A formas ingênuas de percebê-la. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos. (FREIRE, 1996, p. 103)

A escola que assume a tarefa de estimular os estudantes a olhar criticamente para a sua sociedade, para a sua realidade imediata, para a formação social e econômica de seu país, sabe que quanto mais crítico um grupo humano, mais democrático, permeável e atuante ele se torna. Tanto menos experiências democráticas, menores são as exigências de um conhecimento mais crítico e aguçado da realidade na qual está inserido o aluno. Quanto menos criticidade há em nós tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e tanto menos discutimos os assuntos do cotidiano e menos agiremos sobre a realidade concreta que nos rodeia.

É nessa perspectiva que Freire (1996, p. 104) nos ensina que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. A escola, segundo Gadotti (2001, p. 72), “é um espaço político importante na medida em que pode garantir ou não a herança, reproduzindo ou não os privilégios de classe, pois é aí, (notadamente na Universidade) que se preparam os funcionários, os intelectuais do sistema, os seus dirigentes”.

A escola possui uma autonomia que é sempre relativa. Isso significa dizer que se ela não pode tudo, ela pode algo. Nesse sentido, ainda que a luta de classes não se decida na escola, ela pode se transformar num local de debate e de aprofundamento de questões sociais e políticas. Na condição de uma instituição educativa, a escola pode ser concebida como um espaço no qual todas as ideias devem ser discutidas e todas as posições possam se manifestar, promovendo o debate, a crítica e os diversos pontos de vista sobre a sociedade sejam considerados e colocados em questão. Como já afirmamos antes, a escola não a única “alavanca da transformação social”, mas que só poderá ganhar efetividade com a contribuição dessa mesma instituição.

De acordo com Gadotti (2001), “educar nessa sociedade é tarefa de partido”. Nessa acepção, não pode ser um educador aquele que ignora o momento em que vive, que desconhece as determinações presentes na formação social e política brasileira. O educar não pode ser alheio aos conflitos que marcam o seu tempo presente, que se ligam ao passado e também ao futuro. Quando afirmamos que educar nessa sociedade é tarefa de partido, é no sentido de que não é possível ao educador se colocar numa posição de neutralidade, ou seja, se educa a favor dos privilégios da classe dominante ou contra eles, se educa a favor das classes dominadas ou contra elas, segue afirmando Gadotti.

O educador que se autoproclama como “neutro”, acaba se posicionando a favor dos interesses dos setores dominantes, acaba servindo aos interesses daqueles que têm poder de mando na sociedade. Há aqui, uma clara correlação entre a questão pedagógica e a questão do poder. Para Gadotti,

o educador mede-se, portanto, pelo seu grau de consciência de classe que tiver, pois “educador”, no sentido que desejo empregar, significa para mim o intelectual capaz de transmitir uma ideologia que organize e cimente os homens entre si, um grupo, uma pequena comunidade, uma categoria social, etc. Essa noção serve tanto para o educador das classes dominantes quanto

para o educador das massas populares. Não há porque chamar o primeiro de “não-educador”, porque é um domesticador, e chamar ao segundo apenas de educador, porque entendemos que seja um conscientizador. (GADOTTI, 2001, p. 75)

Isso significa dizer que cada classe tem os seus intelectuais, seus ideólogos e os seus educadores, com tarefas diferentes na sociedade, mas que se distinguem por um grau e também por uma maior ou menor incidência do trabalho intelectual na sua prática profissional. Para Gramsci,

todo tecido social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político. (GRAMSCI apud COUTINHO, 2011, p. 203)

A partir dessa afirmação feita por Gramsci, podemos dizer que “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais”. Nesta perspectiva, formam-se, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual. Tais categorias são formadas em conexão com outros grupos sociais e, sobretudo, em relação aos grupos sociais considerados mais importantes e que apresentam ligação com o grupo social dominante.

Segundo Gramsci (2011, p. 206), “uma das características mais marcantes de todo grupo social que se desenvolve no sentido de domínio é a sua luta pela assimilação e conquista ideológica dos intelectuais tradicionais”. Nessa visão, tanto a assimilação, como a conquista serão mais rápidas e eficazes à medida que um determinado grupo social seja capaz de produzir os seus próprios intelectuais orgânicos. Nas palavras de Gramsci,

o enorme desenvolvimento obtido pela atividade e pela organização escolar (em sentido lato) nas sociedades que emergiram do mundo medieval indica a importância assumida no mundo moderno pelas categorias e funções intelectuais: assim como se buscou aprofundar e ampliar a “intelectualidade” de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. Isso resulta das instituições escolares de graus diversos, até os organismos que visam a promover a chamada “alta cultura”, em todos os campos da ciência e da técnica. A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. (GRAMSCI apud COUTINHO, 2011, p. 206)

Gramsci (2011) acrescenta ainda que a “relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como no caso dos dos grupos sociais fundamentais, mas

é mediatizada, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas”.

As lutas por uma educação melhor e por uma educação democrática não podem se limitar apenas ao espaço escolar. É preciso considerar, no entanto, as ações que podem ser desencadeadas na e a partir da escola. Gadotti entende que,

a primeira tarefa do novo educador é o combate à diferenciação escolar, isto, é, lutar contra a existência de escolas para ricos e escolas para pobres. É preciso aqui não cair na ingenuidade de pensar que é a escola que deve construir uma sociedade igualitária. A divisão escolar em escola de ricos e pobres já é um reflexo da própria divisão social em ricos e pobres. Não vai ser a escola que vai superar essa contradição. É preciso evitar ainda a injustiça que consiste em tratar igualmente pessoas desiguais, em submeter pessoas desiguais do ponto de vista social, ao mesmo “tratamento” escolar. (GADOTTI, 2001, p. 80)

Além de combater a diferenciação escolar, lutar contra a existência de escolas para ricos e escolas para pobres, o educador não pode acreditar ingenuamente que é a escola por si só que vai construir uma sociedade igualitária e superar as suas contradições. O educador precisa ter em mente a necessidade de criação de uma contraideologia que seja capaz de mobilizar os agentes da educação no sentido de fortalecer uma prática educativa que busque elevar e qualificar a participação dos trabalhadores. A proposição de Gramsci se direcionava no sentido de criação de uma,

escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI apud COUTINHO, 2011, p. 214)

Moacir Gadotti (2001, p.81) insiste, porém, que “para se chegar a uma escola única, intelectual e manual, igual para todos, é preciso que essas diferenças sociais sejam superadas”. Precisamos ter consciência da postura que assumimos diante de uma sociedade dividida em classes e, com isso, criar um vínculo orgânico com a classe que defendemos. O educador deve compreender que a tarefa pedagógica não se limita à sala de aula, ao contrário, ela prolonga-se na organização de classe dos trabalhadores da educação e no trabalho extraescolar. Como dissemos anteriormente, o educador ao mesmo tempo que se esforça para construir uma contraideologia, deve buscar estabelecer elos entre as lutas pedagógicas e as lutas sociais como um todo.

O Documento Orientador de Implementação do Novo Ensino Médio na Bahia defende, em outra premissa, que a formação das juventudes nas escolas baianas deve ser pensada numa ótica que favoreça o desenvolvimento de seres humanos integrais, enquanto sujeitos de direitos e deveres, construtores da história, seres autônomos, capazes de se relacionar criticamente com o mundo a sua volta, e não de forma subserviente aos fatos e acontecimentos.

De acordo com Freire (1996), a posição normal do homem não é apenas de estar no mundo, mas com ele, travando relações permanentes com este mundo. Essa perspectiva de formação das juventudes nas escolas baianas que favoreça o desenvolvimento de seres integrais deve se ancorar numa concepção de educação identificada com as condições de nossa realidade, capaz de se integrar ao nosso tempo e ao nosso espaço e estimular os alunos sobre a sua “ontológica vocação de ser sujeito”, como insiste esse grande educador.

2.5 ARQUITETURA CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL BAIANA

No item denominado de Arquitetura Curricular, o documento orientador apresenta o desenho curricular a ser implementado na Rede Estadual Baiana a partir de 2020. Essa nova proposta curricular começou a ser construída considerando as indicações feitas nas escolas a partir dos Planos de Flexibilização Curricular (PFC) e das consultas online e dos debates promovidos pela SEC-BA. O documento enfatiza mais uma vez “que, apesar da legislação federal está organizada por competências e habilidades, não se pode perder de vista a necessidade de apropriação pelos nossos estudantes dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade” (BAHIA, 2019, p.9).

O art. 5º da Resolução MEC nº 3, de 21 de novembro de 2018, estabelece que o ensino médio em todas as suas modalidades de ensino e as suas formas de organização e oferta, além dos princípios gerais estabelecidos para a educação nacional no art. 206 da Constituição Federal e no art. 3º da LDB, será orientado por um conjunto de princípios específicos, dentre os quais, as competências e habilidades. A citada Resolução (BRASIL, 2018) entende por competências a

mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no § 1º do art. 36 da LDB, a expressão "competências e habilidades" deve ser considerada como equivalente à expressão "direitos e objetivos de aprendizagem" presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018)

Já o princípio descrito como habilidades é definido na Resolução do MEC como “conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados” (BRASIL, 2018).

Mas, como vimos no Documento Orientador que baseia a implementação do Novo Ensino Médio na Bahia, não se pode perder de vista a necessidade de apropriação pelos nossos estudantes dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, ainda que a legislação federal esteja organizada por competências e habilidades, conforme as definições acima apresentadas. O documento sinaliza, portanto, que o percurso escolar dos jovens do ensino médio seja pautado pela garantia de que haja apropriação dos conhecimentos historicamente contruídos pela humanidade em contraposição a noção de competências e habilidades que implicam práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores, mobilizados, articulados e integrados.

Esse novo desenho curricular ou arquitetura curricular do novo ensino médio na Rede Estadual Baiana está organizada em duas partes:

a primeira relativa à **parte comum obrigatória - Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** e a segunda, mais desafiadora, relativa à **parte flexível, organizada sob a forma de Itinerários Formativos**. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução nº 3 CNE/CEB) e os Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos (Portaria nº 1432/ 2018) do MEC, existem algumas formas para a organização dessas duas partes, em associação com a carga horária anual. (BAHIA, 2019)

Essas duas partes da arquitetura curricular, que estruturam o ensino médio (BNCC e Itinerários Formativos) estabelecidos pela Lei 13.415/2017, não devem levar em consideração apenas a “dimensão formal e institucional do currículo”, conforme aponta o Documento Orientador. É mister que seja valorizada também a parte não explícita ou não-formal do currículo, ou seja, o que interessa é a terceira dimensão, que propõe um diálogo, uma interação entre a dimensão formal e a não-formal, que

constitui o currículo vivo e em ação, buscando sempre uma perspectiva crítica, pautada na reflexão e na transformação da realidade social daqueles que são considerados os “atores curriculantes”.

A implementação do Novo Ensino Médio na Bahia estava prevista para acontecer no período de transição (2020 a 2023) considerando os fundamentos e princípios já mencionados, além das orientações para as novas arquiteturas curriculares estabelecidas para essa etapa do ensino, num processo que envolve, inicialmente, 565 Escolas-Piloto. Em função dos graves efeitos da pandemia da COVID -19, através da disseminação do Coronavírus em todo o mundo e de forma bastante acentuada no Brasil, devido a má gestão do Governo Federal no sentido estabelecer as medidas sanitárias necessárias para tentar conter os efeitos dessa pandemia e do pouco interesse em viabilizar a compra de vacinas, o ano letivo 2020 foi totalmente prejudicado e, desse modo, a implementação do novo ensino médio na Bahia foi transferida para o ano de 2021 através do sistema de aulas remotas, sem nenhuma atividade presencial, visto que a população ainda não foi vacinada num patamar aceitável e os números de contaminação ainda permanecem altos.

2.5.1 Formação Geral Básica: a junção de competências e habilidades com temas geradores

Como descrito no Documento Orientador da reformulação curricular do Novo Ensino Médio na Bahia, essa parte do currículo “será composta por todas as áreas do conhecimento e por seus respectivos componentes curriculares, com carga horária total de 1.800h, sendo 600h anuais” (BAHIA, 2019).

No caso das escolas de Tempo Integral a carga horária levará em consideração a legislação do ensino médio em vigência, que já prevê uma elevação da carga horária que pode chegar até 7h diárias. As disciplinas eletivas ofertadas relacionam-se com os projetos de vida dos estudantes.

A formação geral básica está organizada em consonância com as orientações presentes na BNCC e, nesse sentido, leva em consideração as competências e habilidades por área de conhecimento. Contudo, o Documento Orientador destaca a importância dos componentes curriculares das Áreas de Conhecimento serem desenvolvidas de “forma integrada e preferencialmente, de forma interdisciplinar”. (BAHIA, 2019). Além disso, “recomenda-se, que os objetos de conhecimento, as

habilidades e competências integradas em determinada Área de Conhecimento sejam planejadas por meio de Temas Geradores”, que tem sua origem na pedagogia freireana. A opção pelo tema gerador se justifica, segundo a proposta que orienta o Novo Ensino Médio na Bahia, por ser

uma metodologia inovadora para o processo de ensino e aprendizagem que estimula a curiosidade, provoca o debate, prioriza a problematização dos saberes já constituídos histórica e socialmente pelos seres humanos situados em um mundo concreto, conflituoso e contraditório, considerando de igual importância as leituras de mundo dos “aprendentes” e “ensinantes”. (BAHIA, 2019)

Temos, portanto, na formação geral básica, a confluência das competências e habilidades por área de conhecimento, que devem ser desenvolvidas de forma integrada e interdisciplinar, seguindo as orientações da BNCC, por um lado, e, por outro, temos a perspectiva de que os objetos de conhecimento, as habilidades e competências integradas numa determinada área de conhecimento sejam planejadas através dos temas geradores de origem freireana.

Segundo Freire (1987, p. 87), “o momento de buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores”. Essa investigação do universo temático do povo ou temas geradores não pode contradizer a dialogicidade que é própria de uma concepção libertadora de educação. Além disso, a apreensão dos temas geradores favorece a tomada de consciência dos indivíduos acerca dos elementos de sua realidade imediata. Para Freire, “o que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção dessa realidade, a sua visão de mundo, em que se encontram envolvidos seus temas geradores” (FREIRE, 1987, p. 88).

Paulo Freire explica que os temas são denominados de geradores porque contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que também provocam novas tarefas que precisam ser cumpridas. Normalmente, os temas geradores podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular. Esse grande educador brasileiro e do mundo nos evidencia que

a investigação do tema gerador, que se encontra contido no universo temático mínimo, (os temas geradores em interação), se realizada por meio de uma

metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo. (FREIRE, 1987, 97)

Uma investigação feita a partir do tema gerador e por intermédio de uma metodologia conscientizadora carrega consigo a possibilidade de inserir os homens numa forma crítica de pensar o mundo, de indagar os fatos, os acontecimentos e os fenômenos que explicam a nossa realidade concreta e, portanto, a nossa existência. É necessário salientar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, mas também não pode ser encontrado na realidade separada dos homens. Um tema gerador só faz sentido a partir das relações estabelecidas entre os homens e o mundo. Quando se investiga um tema gerador, na verdade, se investiga o pensar e o atuar dos homens em relação à sua realidade concreta. Nas palavras de Freire,

sendo os homens seres em “situação”, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria situacionalidade, que é a sua posição fundamental. Os homens são porque estão em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão. (FREIRE, 1987, p. 101)

Do ponto de vista de uma concepção problematizadora de educação, a educação e a investigação temática se tornam momentos de um mesmo processo. Assim sendo, toda investigação temática com caráter conscientizador apresenta aspecto pedagógico, sendo que toda prática educativa autêntica se transforma em investigação do pensar.

De acordo com a proposta curricular em processo de implantação, a escolha por um trabalho estruturado a partir de temas geradores auxiliará os educadores na seleção dos objetos de conhecimento, isto é, os conteúdos, processos e avaliação, com vistas na organização, desenvolvimento das habilidades e competências, conhecimentos e saberes relevantes para as práticas sociais nas quais os estudantes estão inseridos. Nesse item voltado para a formação geral básica, reforça-se a ideia de que “os temas devem promover a integração, também, entre a BNCC e a parte flexível do Currículo (Eletivas e obrigatórias)” (BAHIA, 2019).

O desenvolvimento das competências e habilidades deve seguir as orientações da BNCC e o planejamento dessas mesmas competências e habilidades integradas, por área de conhecimento, devem ser planejadas considerando os temas geradores defendidos por uma concepção de educação libertadora, por uma Pedagogia do

Oprimido, que entende que o educando é capaz de ler a palavra e também ler o mundo. A proposta é que planejamento e desenvolvimento aconteçam a partir de visões educacionais bastante diferentes.

De acordo com Ricardo (2010, p. 607), “uma primeira interpretação para as competências seria a de uma qualificação acrescida de um saber-fazer, incluindo-se atitudes do empregado no ambiente de trabalho”. Dessa maneira, aspectos ligados à personalidade dos trabalhadores, como responsabilidade, iniciativa, comunicação e empreendedorismo são valorizados em detrimento de qualificações técnicas, uma vez que sobrevivem à automatização e parecem responder melhor às crises.

Uma prática educativa que considera a possibilidade de trabalhar com competências e habilidades visa uma formação para o trabalho em geral e não para uma ocupação específica. Segundo Ricardo (2010), a ideia de uma ocupação específica pode caracterizar melhor o conceito de qualificação. Esse processo acaba causando um deslocamento da responsabilidade da formação para o sujeito. Na visão de Ricardo,

a emergência da noção de competências nessa perspectiva e a não percepção da qualificação como um processo histórico e social enfraquecem as conquistas coletivas e põem em conflito interesses pessoais e coletivos, liberando o Estado de regulamentações, uma vez que se fortalecem as relações entre empregado e empresa. (RICARDO, 2010, p. 608)

Uma proposta educativa, que assume as competências como um “saber-fazer operacional validado”, aceita que as qualificações adquiridas na profissão são temporárias, ao contrário de um diploma, que certifica com um título. Entende-se, porém, que o título não é mais suficiente para garantir a empregabilidade das pessoas. O autor deixa bem claro que orientar a organização dos currículos e dos programas escolares em direção à noção de competências, ou a chamada “pedagogia das competências”, implica um movimento de abertura das escolas para o mundo econômico e a tentativa de atribuir um sentido prático aos saberes escolares. Neste sentido,

poder-se-ia dizer que a transposição dessa noção para a educação geral teria um princípio de busca de justiça social, pois muitos alunos que fracassam na escola têm êxito no ensino profissional. No entanto, a lógica das competências aponta também para outro caminho, qual seja, o da privatização do indivíduo, que passa a ser tão livre quanto lhe for permitido. E, se antes a escola era vista como uma promessa de emprego, agora passa a ser vista como um caminho para a empregabilidade, sob a responsabilidade de cada um. Ou seja, o que antes seria um projeto de sociedade, passa a ser

encarado como um projeto de indivíduos adaptáveis. (RICARDO, 2010, p. 611)

Conforme a “lógica das competências”, o trabalhador pertence à empresa e tem liberdade para fazer tudo o que lhe é permitido. Trata-se de uma autonomia vigiada, que serve para negociar individualmente o valor de sua competência expressa em remuneração, desconsiderando ou enfraquecendo a categoria. Essa possível liberdade do trabalhador passa a ser menor ainda, na medida em que suas competências profissionais, que são seu bem de troca, só têm validade assegurada na empresa. Segundo Ramos (2009), “a emergência da pedagogia das competências é acompanhada de um fenômeno observado no mundo produtivo – a eliminação de postos de trabalho e redefinição dos conteúdos de trabalho à luz do avanço tecnológico, promovendo um reordenamento social das profissões”.

Essa autora entende que o conceito de qualificação se consolidou como um dos conceitos-chave para a classificação dos empregos, em função de sua multidimensionalidade social e coletiva, apoiando-se na formação inicial, as competências, por sua vez, destacam os atributos individuais do trabalhador. Nesse sentido, as práticas cognitivas dos trabalhadores podem não mais ser representadas pelas classificações profissionais ou certificados escolares. O trabalhador pode ter adquirido essas competências em empregos anteriores, estágios, situações de formação contínua, atividades lúdicas, atividades familiares, entre outras possibilidades.

A pedagogia das competências promove um deslocamento da qualificação para as competências no plano do trabalho, sendo que isso produziu, no plano pedagógico, outro deslocamento: houve uma migração de uma forma de ensino centrado em saberes disciplinares para um modelo de ensino pautado pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas, visando a produção. Isso caracteriza, então, a pedagogia das competências. Para Ramos,

essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. A pedagogia das competências passa a exigir, então, tanto no ensino geral quanto no ensino profissionalizante, que as noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender, explicitação esta que revela a impossibilidade de dar uma definição a essas noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam. (RAMOS, 2009)

A pedagogia das competências pode ser caracterizada a partir de uma concepção de educação bastante pragmática em razão de ser capaz de gerir as incertezas e de considerar as mudanças técnicas e de organização do trabalho às quais o trabalhador deve se ajustar. Uma prática educativa baseada em competências estabelece uma relação entre escola e mundo do trabalho, no intuito de institucionalizar novas formas de educar os trabalhadores no contexto político e econômico liberal.

Desse modo, a pedagogia das competências amplia o seu raio de ação, não se limitando apenas a escola, numa tentativa de se instaurar nas diversas práticas sociais nas quais as pessoas podem ser educadas. Na percepção de Ramos (2009), “a noção de competência vem compor um conjunto de signos e significados talhados na cultura expressiva do estágio de acumulação flexível do capital, desempenhando um papel específico na representação dos processos de formação e de comportamento do trabalhador na sociedade”.

Em relação à formação geral básica, existe um cronograma de homologação do Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB / Etapa do Ensino Médio, conforme tabela abaixo:

Tabela 02 - Cronograma de homologação do Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB / Etapa do Ensino Médio

Ação	Período
Escrita da versão preliminar.	Até Fevereiro de 2020
Disponibilização da versão preliminar para debate, consulta pública e contribuições.	Março e Abril de 2020
Organização das contribuições e escrita da versão final.	Mai e Junho de 2020
Entrega do DCRB ao Conselho Estadual de Educação (CEE).	Agosto de 2020

Fonte: Documento Orientador da Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual da Bahia (BAHIA, 2019).

Vale esclarecer que as 565 escolas-piloto do Novo Ensino Médio durante o planejamento pedagógico dos professores, em 2020, deveriam levar em consideração as habilidades e competências definidas na BNCC – Etapa do Ensino Médio, até que houvesse a finalização do Documento Curricular Referencial da Bahia, conforme o Documento Orientador de Implementação do Novo Ensino Médio do Estado da Bahia.

Vejamos, abaixo, a matriz curricular proposta para a etapa de Formação Geral Comum. Como já dissemos anteriormente, esse cronograma foi alterado para ser iniciado em 2021 em função da pandemia originada pela COVID -19 (Coronavírus) e da não- realização do ano letivo 2020 na Rede Pública de Ensino do Estado da Bahia.

É interessante notar que a SEC-BA, nesse Documento Orientador de implementação do novo ensino médio, afirma que os professores das escolas-piloto, durante a realização do planejamento pedagógico, deverão levar em consideração as habilidades e competências definidas na BNCC – Etapa do Ensino Médio até que haja a definição do Documento Curricular Referencial da Bahia. Entendo que essa intenção aponta para um horizonte que busca um certo grau de autonomia da Rede de Ensino no que tange à definição de sua estrutura curricular, estabelecendo uma diferenciação em relação ao que está preconizado na BNCC – Ensino Médio e nas DCNEM, mais precisamente em relação à parte comum obrigatória que implica uma prática educativa a partir de habilidades e competências.

Tabela 03 - Matriz Curricular Ensino Médio: Formação Geral Básica (BNCC)

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (BNCC)								
Área do Conhecimento	Componente Curricular	1ª Série		2ª Série		3ª Série		Carga Horária Total
		Nº h/sem	CH anual	Nº h/sem	CH anual	Nº h/sem	CH anual	
Linguagens e suas Tecnologias	LPLB	2	80	2	80	2	80	240
	Inglês	2	80	1	40	---	---	120
	Ed. Física	1	40	1	40	---	---	80
	Arte	1	40	1	40	---	---	80
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	2	80	2	80	2	80	240
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	---	---	2	80	2	80	160
	Física	1	40	1	40	2	80	160
	Biologia	1	40	1	40	2	80	160
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	2	80	2	80	2	80	240
	Geografia	2	80	---	---	1	40	120
	Filosofia	1	40	---	---	2	80	120
	Sociologia	---	---	2	80	---	---	80
TOTAL		15	600	15	600	15	600	1800

Semanas Letivas: 40	Semanas Letivas: 5	Crédito/aula: 50 minutos	Nº de H/aula/dia: 5
----------------------------	---------------------------	---------------------------------	----------------------------

Fonte: Documento Orientador da Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual da Bahia (BAHIA, 2019).

Os docentes que estão programados para atuar nas turmas de 1ª série do Novo Ensino Médio poderão trabalhar com as unidades curriculares da parte flexível do currículo e com as turmas de 2ª e 3ª séries, que ainda permanecerão com a matriz curricular anterior. Após a descrição e análise da primeira parte da estrutura curricular do novo ensino médio na Bahia, ou seja, da formação geral básica que está organizada a partir das orientações presentes na BNCC e que leva em consideração as competências e habilidades por área de conhecimento, vamos trazer elementos da parte flexível do currículo que deve focalizar o processo de aprendizagem, as demandas e interesses dos estudantes, sendo considerada como um desafio, de acordo com o Documento Orientador, como veremos a seguir.

2.5.2 Flexibilização Curricular

Conforme a nova arquitetura curricular em curso que reformula o ensino médio no Estado da Bahia, a parte flexível é considerada bastante desafiadora, precisa ter uma configuração dinâmica que responda às demandas e aos interesses dos estudantes, além de focalizar no processo de aprendizagem. Segundo a proposta,

Para o ano de 2020, os estudantes da 1ª série do Ensino Médio, terão acesso a Unidades Curriculares eletivas e obrigatórias na parte flexível do currículo e, dessa forma, terão oportunidade de fazer a escolha, efetivamente, para o Itinerário Formativo a partir da 2ª série do Ensino Médio, em 2021. (BAHIA, 2019)

A nova arquitetura curricular é incisiva no que concerne à flexibilização do currículo, defendendo que os aspectos territoriais e o projeto de vida dos estudantes necessitam ser considerados, bem como a possibilidade de oportunizar diferentes vivências aos estudantes. Nesta parte voltada para a flexibilização do currículo, a carga horária total deve ser de 1200 horas, sendo 400 horas anuais. Mas, como a hora-aula na Rede Estadual da Bahia é de 50 minutos, a forma encontrada para o ajuste da carga horária para 1000 horas-relógio foi disponibilizar unidades curriculares no formato à distância (EAD) na atual matriz curricular.

As unidades curriculares são definidas nessa proposta curricular como elementos curriculares com uma carga horária pré-definida que tem como objetivo o desenvolvimento das competências específicas, tanto na formação geral básica como na parte flexível do currículo. O interessante nessa proposição é o fato das escolas poderem criar unidades curriculares mais adequadas ao seu contexto, infraestrutura, potencialidades e o perfil do corpo docente. A nova arquitetura curricular apresenta algumas unidades escolares, como, por exemplo: laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de estudo, núcleos de criação artística.

No intuito de desenvolver as competências específicas e habilidades que favoreçam uma formação integral dos estudantes, as unidades relativas à flexibilização curricular são descritas a partir das intencionalidades pedagógicas específicas e carga horária pré-definida, conforme a tabela abaixo:

Tabela 04 – Matriz relativa à flexibilização curricular

OBRIGATÓRIAS	Iniciação Científica	2	80	2	80	2	80	240
	Projeto de Intervenção Social (EaD)	1	40	1	40	1	40	120
	Produção de Interpretação textual	2	80	2	80	2	80	240
	Produção e Interpretação Textual (EaD)	1	40	1	40	1	40	120
	Projeto de Vida e Cidadania	2	80	2	80	2	80	240
Eletiva I	Autoria da escola	2	80	2	80	2	80	240
Eletiva II	Autoria da escola	2	80	2	80	2	80	240
Eletiva III (EaD)	Autoria do parceiro	1	40	1	40	1	40	120
SUBTOTAL		13	520	13	520	13	520	1.560

Fonte: Documento Orientador da Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual da Bahia (BAHIA, 2019).

Como dissemos anteriormente, as unidades curriculares foram pensadas no sentido de garantir os ajustes necessários para se atingir uma carga horária de 1000 horas relógio/ano. De acordo com a proposição, os professores responsáveis por esses componentes não serão programados em sala de aula, mas sim no horário

EAD: a atuação ocorrerá em ambientes virtuais de aprendizagem, em sala de aula virtual (*Classroom*). Além do mais, os docentes poderão atuar por meio de planejamento, orientação e acompanhamento de projetos dos estudantes fora do ambiente escolar, utilizando instrumentos pedagógicos específicos que serão definidos pela SEC-BA. A proposta salienta que “o professor da Unidade Curricular Iniciação Científica deverá ser programado, também, na Unidade Curricular Projeto de Intervenção Social” e que o projeto de intervenção social, por sua vez, deverá ser realizado pelos estudantes, preferencialmente, realizado em grupos e deverá apresentar uma intervenção de cunho social.

A unidade curricular eletiva EAD tem uma duração de 120 horas e será ofertada por parceiros que deverão disponibilizar materiais com temáticas contemporâneas e tenham capacidade de dialogar com as juventudes. Nesse caso, não haverá programação de professores da unidade escolar nessa unidade curricular. Os conteúdos dessa unidade curricular serão ofertados em ambientes virtuais específicos, com a possibilidade de *download* dos módulos para estudantes que não tenham acesso à internet e não disponham de equipamentos de informática, como, por exemplo, *smartphones*, *notebooks*, computadores, etc. Os coordenadores pedagógicos e articuladores de área ficarão responsáveis pelo acompanhamento da frequência e desenvolvimento das atividades acadêmicas dessa unidade curricular.

A concepção de EAD apresentada neste Documento Orientador “refere-se ao trabalho pedagógico a ser realizado pelos professores e estudantes em tempos e espaços de aprendizagem diferentes, ‘o tempo escola’ e o ‘tempo comunidade’”. (BAHIA, 2019). A mediação realizada nessas unidades deverá apresentar plena intencionalidade pedagógica, no sentido de proporcionar uma articulação entre teoria acadêmica e as práticas sociais dos estudantes. Temos, abaixo, um quadro que exemplifica a distribuição de unidades ao longo da semana:

Tabela 05 - Distribuição de unidades ao longo da semana

Horários	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
7:20 às 8:10	Língua Portuguesa	Matemática	Arte	Língua Inglesa	Produção Textual

8:10 às 9:00	Língua Portuguesa	Matemática	Física	Língua Inglesa	Produção Textual
9:00 às 9:50	Filosofia	Biologia	Iniciação Científica	Iniciação Científica	Ed. Física
9:50 às 10:10	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
10:10 às 11:00	Química	Projeto de Vida	Eletiva I	Eletiva II	Geografia
11:10 às 12:00	História	Projeto de Vida	Eletiva I	Eletiva II	Sociologia

Fonte: Documento Orientador da Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual da Bahia (BAHIA, 2019).

Além disso, a parte flexível do currículo apresenta quatro Eixos Estruturantes (Investigação Científica; Processos Criativos; Mediação e Intervenção Cultural; Empreendedorismo) que têm como objetivo integrar os diferentes arranjos de flexibilização, oportunizando experiências educativas que promovam uma formação pessoal, cidadã e profissional. Os eixos estruturantes buscam envolver os estudantes em situações de aprendizagem que favoreçam a produção de conhecimentos, criar, intervir na realidade, além de empreender projetos no presente e no futuro.

O eixo estruturante “Investigação Científica” e “Processos Criativos” serão desenvolvidos na 1ª série do Novo Ensino Médio e objetivam, respectivamente, “investigar a realidade, compreendendo, valorizando e aplicando o conhecimento sistematizado, por meio da realização de práticas e produções científicas. “idealizar e realizar projetos criativos”.

Na 2ª série do Novo Ensino Médio, os eixos estruturantes voltados para a investigação científica e processos criativos são repetidos, acrescentando-se mais um eixo denominado de “Mediação e Intervenção sociocultural”, cujo objetivo é: “utilizar conhecimentos para realizar projetos que contribuam com a sociedade e o meio ambiente”.

Na 3ª série do Novo Ensino Médio, temos a repetição do eixo estruturante que versa sobre mediação e intervenção sociocultural, acrescentando, no entanto, mais um eixo intitulado de “Empreendedorismo”, que, segundo o Documento Orientador (BAHIA, 2020), busca “mobilizar conhecimentos de diferentes Áreas do Conhecimento para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida”.

Tabela 06 - Eixos Integradores

série	Eixos integradores
1ª SÉRIE	Investigação Científica e Processos Criativos
2ª SÉRIE	Investigação Científica, Processos Criativos e Mediação e Intervenção sociocultural
3ª SÉRIE	Mediação e Intervenção sociocultural e Empreendedorismo

Fonte: Documento Orientador da Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual da Bahia (BAHIA, 2019).

O processo de implementação do Novo Ensino Médio na Bahia prevê também o trabalho com dois núcleos, a saber: o Núcleo Comum, que é composto por Unidades Curriculares Obrigatórias; o Núcleo de Eletivas, que são as unidades curriculares que vão permitir as escolhas dos estudantes, sendo ofertadas obrigatoriamente no formato de oficinas. As unidades curriculares do núcleo comum são as seguintes: Iniciação Científica (presencial); Projeto de Intervenção Social (EAD); Produção e Interpretação Textual (Presencial e EAD); e Projeto de Vida e Cidadania (Presencial).

A proposta curricular deixa claro que os componentes Iniciação Científica e Projeto de Vida e Cidadania não requerem a programação de profissionais com formação específica: professores de diferentes licenciaturas poderão ministrar essas unidades curriculares. Para ministrar o componente Produção e Interpretação Textual, indica-se o docente da área de Linguagens e suas Tecnologias, sendo facultado a programação de docentes de outras áreas, garantindo-se que as intencionalidades pedagógicas presentes no Projeto Político-Pedagógico das escolas sejam atendidas.

As unidades curriculares eletivas serão de livre escolha dos estudantes, mas vale ressaltar que se trata de uma oferta condicionada as condições de cada escola. As aulas deverão ser germinadas, devendo-se garantir que as turmas de 1ª série possam cursar as eletivas ao mesmo tempo, de modo que haja a formação de turmas multiclases. As eletivas devem ser trabalhadas em grupo, preferencialmente, sendo que, a cada trimestre, os estudantes se empenhem em apresentar produtos de suas produções e que estejam relacionados com os conhecimentos trabalhados nesse Núcleo. Espera-se que os produtos tenham caráter de intervenção sociocultural e que

as culminâncias se constituam em momentos de socialização das produções para a comunidade local.

Os componentes do Núcleo das Eletivas devem dialogar com as necessidades dos estudantes e com a realidade local, através da participação de profissionais liberais, mestres griôs, familiares, pessoas mais velhas, artesãos, artistas e demais pessoas que demonstrem interesse em socializar os seus conhecimentos. No entanto, a participação do convidado precisa coadunar com a intencionalidade pedagógica da eletiva definida pelo professor. Exige-se que todos os estudantes cursem as eletivas nos mesmos dias e horários. Nesse sentido, as escolas devem se organizar para garantir um número de vagas que seja suficiente para atender os estudantes de cada turno.

Nos componentes pertencentes às Eletivas podem ser abordados e aprofundados os temas integradores e transversais, como, por exemplo, Diversidade, História e Cultura Afro-brasileira, ainda que tais temas permeiem todo o currículo. Segundo a proposta curricular em curso, os nomes desses componentes eletivos devem ser criados pela escola e sua denominação deve indicar o assunto que será tratado e aprofundado. As temáticas devem apresentar forte ligação com os “interesses dos estudantes sobre a realidade local, aspectos históricos, etnográficos, culturais e arranjos produtivos dos Territórios de Identidade da Bahia” (BAHIA, 2019). Além desses temas, orienta-se que sejam trabalhados assuntos mais abrangentes e globais, que são também importantes para o povo baiano e cultura local.

A arquitetura curricular do Novo Ensino Médio na Bahia define que as unidades curriculares eletivas devem ocorrer na primeira semana de aula, sendo que nesse mesmo período a escola deve divulgar amplamente as Eletivas, através de cartazes, murais, grupos de Whatsapp, *blogs* e através de reuniões com a comunidade escolar. Sugere-se, ainda, que a gestão da escola tenha cuidado com o quantitativo de estudantes em cada Eletiva, a fim de evitar turmas muito cheias e esvaziadas. A escola deverá ofertar um número mínimo de Eletivas que seja compatível com o número de turmas de 1ª série em cada turno.

O Documento Orientador do Novo Ensino Médio na Bahia defende que esse processo de transição e implementação exigirá estudos e planejamento permanentes de todos os envolvidos na prática pedagógica. Desse modo,

o planejamento, seleção e organização dos conteúdos, conhecimentos e saberes dos componentes e Unidades Curriculares deverão estar relacionados aos Temas Geradores e Eixos Estruturantes do Currículo em prol do desenvolvimento das competências e habilidades pelos estudantes. (Bahia, 2019)

Esse processo permanente de estudos e planejamento descrito na Arquitetura Curricular reforça bastante a importância da Atividade Complementar que já é realizada em todas as escolas por Área de Conhecimento, fato que favorece a prática de um,

planejamento multidisciplinar ou interdisciplinar dos componentes curriculares (BNCC) e das Unidades Curriculares da parte flexível do currículo para o desenvolvimento das competências e habilidades previstas para os estudantes do Ensino Médio que, também, são por Área de Conhecimento. (BAHIA, 2019)

Assim sendo, o espaço/tempo das Atividades Complementares apresenta uma grande importância, à medida que pode significar um momento para que professores e a comunidade escolar, sob a mediação da coordenação pedagógica e gestão escolar, tomem as decisões e cumpram os preceitos legais que dão o escopo do Novo Ensino Médio oriundos do

Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE), bem como pelas deliberações de competência da Secretaria da Educação do Estado da Bahia e do Conselho Estadual de Educação do Estado da Bahia, sobre a nova Política Curricular Nacional – A Base Nacional Comum Curricular, a Lei nº 13.415/17, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (atualizadas) e os Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos, nos quais estão as orientações sobre as disciplinas eletivas. (BAHIA, 2019)

Nessa arquitetura curricular apresentada pela SEC-BA, além da preocupação com um bom aproveitamento das Atividades Complementares como espaços/tempos de estudos e planejamentos contínuos, há uma grande ênfase em relação às metodologias de ensino, que precisam ter como objetivo principal a aprendizagem dos alunos, considerando-se as suas demandas e necessidades. A metodologia é descrita como um “caminho para atingir um objetivo”.

Diante disso, há a recomendação para que sejam utilizadas diversas estratégias metodológicas, que possibilitem a aprendizagem dos estudantes do ensino médio, buscando desenvolver a sua autonomia e o poder de decisão sobre a própria vida, a partir do compartilhamento do conhecimento científico, do

desenvolvimento do senso crítico e ético. São apresentadas algumas estratégias metodológicas que podem contribuir para que o estudante exerça um papel ativo, de protagonista no processo de aprendizagem, tais como: aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, estudo de caso, aprendizagem entre pares e “times, aprendizagem criativa, sala de aula invertida, aulas de campo, trabalhos em grupos operativos, júris simulados, seminários, oficinas”.

Vimos a preocupação demonstrada com os momentos de estudo, com o planejamento permanente, com os métodos de ensino, tendo sempre como horizonte o fortalecimento do processo de aprendizagem. Nesse sentido, não se poderia prescindir da avaliação da aprendizagem, que “para atendimento às novas arquiteturas curriculares do Ensino Médio deve ser realizada conforme as orientações previstas na Portaria de Avaliação 6562/16, detalhada na Instrução Normativa/SEC Nº 002/16” (BAHIA, 2019). Esse processo de avaliação da aprendizagem deve levar em consideração estratégias metodológicas e instrumentos diversificados, bem como as especificidades de aprendizagem dos alunos, as diferentes maneiras de expressar essas aprendizagens e os tempos e formas de aprender.

Para o Documento Orientador do Novo Ensino Médio na Bahia, em consonância com a BNCC e o NEM, habilidade é a aplicação prática, que integrada aos conhecimentos teóricos pode resolver e produzir conhecimentos para a resolução de problemas e fenômenos complexos da contemporaneidade. Pensando-se assim, as formas de avaliar os estudantes por habilidades devem extrapolar os processos avaliativos tradicionais. Concebida a partir desta concepção, a avaliação pode ser realizada também por meio da observação e registro do professor, de registro de diários de bordo, portfólios construídos pelos estudantes, júris simulados, seminários, fases da elaboração de um projeto de pesquisa, desenvolvimento de protótipos, modelos e artefatos, diversas manifestações artísticas e culturais, entre outras possibilidades.

Por fim, a SEC-BA afirma que, do ponto de vista da operacionalização da implementação do Novo Ensino Médio, os sistemas de informação utilizados atualmente estão sendo substituídos no sentido de atender às especificidades dessa Nova Arquitetura, que estarão prontas para entrar em operação em 2021. Enquanto isso, em 2020, não houve mudanças nos sistemas já existentes, ou seja, não houve alterações no processo de matrícula dos estudantes, programação, provimento de professores, lançamento de notas e faltas no Sistema de Gestão Escolar (SGE).

Abaixo, apresentamos o cronograma de implementação do novo ensino médio na Rede Estadual da Bahia.

Tabela 07 - Cronograma de implementação do novo ensino médio na Rede Estadual da Bahia.

Nov/2019	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega das orientações para as Escolas-piloto sobre a implementação do Novo Ensino Médio. • 2º Encontro Formativo – Novo Ensino Médio (Escolas-piloto). • Início da escrita do Documento Curricular Referencial da Bahia – etapa do Ensino Médio.
Dez/2019	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega do Guia de Implementação do Novo Ensino Médio – Bahia. • Produção do Catálogo de Eletivas.
2020	<ul style="list-style-type: none"> • Início da Implementação das Escolas-piloto - 1ª série. • Monitoramento das ações de implementação. • Formação para as demais escolas (não piloto). • Entrega do Documento Curricular Referencial da Bahia – etapa do Ensino Médio.
2021	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do 1º ano da Implementação do Novo Ensino Médio nas Escolas-piloto. • Monitoramento das ações de implementação. • Continuidade da Implementação das Escolas-piloto - 1ª e 2ª séries. • Início da Implementação das demais escolas (não piloto) - 1ª série do Ensino Médio.
2022	<ul style="list-style-type: none"> • Monitoramento das ações de implementação. • Continuidade da Implementação das Escolas-piloto - 1ª, 2ª e 3ª séries • Continuidade da Implementação das demais escolas (não piloto) - 1ª e 2ª séries.
2023	<ul style="list-style-type: none"> • Escolas-piloto encerram o ciclo de implementação • Continuidade da Implementação das demais escolas (não Piloto) 1ª, 2ª e 3ª séries. • Monitoramento das ações de implementação. • Avaliação do 1º Ciclo do novo Ensino Médio da Rede Estadual da Bahia.

Fonte: Documento Orientador da Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual da Bahia (BAHIA, 2019).

Após o detalhamento e a análise da lei nº 13.415/2017, que reformou o ensino médio brasileiro, através da alteração da LDB nº 9.394/1996, a descrição do marco legal que traz respaldo para a implementação do Novo Ensino Médio no Brasil e na Bahia, bem como a sua estruturação curricular, convidamos o nosso leitor para fazer

algumas reflexões importantes sobre a produção da escola e seus condicionantes, uma vez que, até aqui, já apontamos um conjunto de alterações legais e curriculares que nos permitem afirmar há um processo de produção da escola de ensino médio em curso através da atual reforma educacional e dos vínculos mantidos com outras reformas educacionais que contribuíram com a produção da escola de ensino médio brasileira. A forma como a escola se produz frente às determinações das políticas públicas da educação é o nosso descritor central.

3 A PRODUÇÃO DA ESCOLA E SEUS CONDICIONANTES

A educação é socialmente referenciada. A sua construção, que é também histórica e materialmente determinada, ocorre em função das necessidades apresentadas em diversos contextos societários vivenciados pelos seres humanos. “Trata-se de pensar a educação referida ao conjunto de relações existentes no interior do processo produtivo”, segundo Gomez (2012, p. 59). A educação pode ser vista como um “puro que fazer humano”, como bem afirmava Paulo Freire. Além disso, podemos definir a educação como um ato de conhecimento. Mas a pergunta imediata que se faz é: conhecimento de quê?

Essa ação de conhecer refere-se aos conteúdos, vistos aqui, como os saberes historicamente e socialmente produzidos pelos seres humanos. O ato educativo compreendido como um ato de conhecimento dos conteúdos deve ir além e nos ajudar na tarefa de compreender também os fatos econômicos, sociais, políticos, culturais, éticos, estéticos, ideológicos que estão a nossa volta, influenciando o nosso pensar e o nosso agir.

Na acepção de Freire, portanto, o ato educativo significa um ato de conhecimento dos conteúdos e de todos os acontecimentos, de toda ordem, que interferem diretamente nas nossas formas de pensar, de agir e de construir o mundo humano, a partir do conjunto de transformações realizadas na natureza, através do trabalho, essa atividade humana que deve ser formativa e criadora.

Enquanto um ato de conhecimento, a educação escolar precisa favorecer o pleno acesso ao saber e as diversas formas de compreensão do mundo, no sentido de afirmação do humano, sobretudo no contexto do capitalismo que, na época histórica atual, fortemente influenciada pelo ideário neoliberal, intensifica a supremacia do mercado e estreita ainda mais o processo formativo.

A ação educativa enquanto atividade essencialmente humana pressupõe a democratização do saber, que, numa sociedade cindida em classes sociais e fortemente marcada por interesses antagônicos como a nossa, tem encontrado diversas barreiras que impedem que isso ocorra. Frigotto (2010, p.28) “concebe a prática educativa como uma prática que se dá no interior de uma sociedade de classes, onde interesses antagônicos estão em luta”. Em Frigotto (2012, p. 20), vemos uma compreensão concreta da prática educacional, numa sociedade de classes, como uma prática contraditória, inserida na luta hegemônica entre as classes

fundamentais. Deste modo, para Frigotto, tomando como referencial Antonio Gramsci, a fábrica, a escola e demais instituições educativas são aparelhos privados de hegemonia, uma vez que há uma luta travada no interior desses espaços.

Nesse sentido, temos que pensar a especificidade da escola não a partir dela mesma, mas relacionada com as determinações fundamentais e com as relações sociais de produção e de trabalho. É importante compreender que a produção do conhecimento e a formação da consciência crítica se dão no contexto destas relações e refletir acerca do acesso ao saber elaborado e acumulado historicamente como um instrumento necessário para a classe trabalhadora.

Um saber produzido em condições sociais determinadas pode ser direcionado para os interesses dominantes, mas também pode ser direcionado para os interesses das classes subalternas, não sendo de modo algum um saber neutro. No entendimento de Gomez (2012), a perspectiva de transformação social acolhe a escola como lugar de formação de atitudes, normas e conhecimentos questionadores da lógica da organização capitalista do trabalho.

Esse autor afirma que o capitalismo não recusa o direito à escola, pois, a partir dela, forma a força de trabalho necessária para a acumulação do capital. A recusa é mudar a função social da escola. Conforme Arruda (2012, p. 90), a educação capitalista consolida na cabeça dos educandos os divórcios característicos da própria divisão de trabalho do capital mundial, a saber: entre escola e sociedade, entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre saber erudito e saber popular, entre o individual e o social, entre a ciência e a técnica, entre a necessidade e a liberdade, entre a decisão e a execução, entre a teoria e prática.

Coloca-se, logo, o desafio de construir um sistema educativo que consiga romper com os divórcios acima elencados, que seja em tudo superior ao que o capitalismo propõe. Esse desafio consiste, segundo Arruda (2012), em desenvolver um processo educativo orientado para a democracia. Mas não a democracia liberal e sim uma democracia, na qual todos possam participar da construção do destino da sociedade, enquanto sujeitos individuais e coletivos.

Segundo Arroyo (2012, p.104), podemos observar que a história da educação burguesa destinada para o povo comum gira em torno do binômio: “permitir a sua instrução e reprimir a sua educação-formação”. Na maioria dos países, consta-se uma tendência de expansão da escolarização, fato que possibilita que os trabalhadores frequentem a escola por alguns anos. Dessa forma, instrução elementar

para todos deixou de ser uma proposta de intelectuais progressistas, tornando-se um componente da lógica da sociedade capitalista.

O binômio a que nos referimos traduz-se no dilema que funcionava mais ou menos como um pêndulo que oscilava duas posições em relação à educação dos trabalhadores. Defender que todos saibam ler, escrever e contar, até o mais simples camponês, democratizando, assim, a educação elementar, e, por outro lado, não permitir que os trabalhadores sejam esclarecidos, controlando a sua formação e mantendo-os na ignorância para serem mais facilmente guiados pela burguesia. Arroyo afirma que:

No final da década de 1920, as burguesias agrárias mineira e paulista disputavam entre si o trabalhador analfabeto, pois receavam do trabalhador que sabia ler e discutir seus direitos. Ainda neste final de século, existem setores importantes das classes dirigentes que compartilham a proposta aristocrática de Voltaire: “O povo é indigno de ser esclarecido [...] é de lei que ele seja guiado e não seja instruído”. (ARROYO, 2012, p. 105)

Olhando retrospectivamente para a história, podemos constatar que a luta por educação, pelo saber e pela cultura se insere numa luta maior entre as classes fundamentais, nos países desenvolvidos, mas também no Brasil. Mas, apesar desta luta, a garantia do direito do povo a educação ainda precisa ser defendida. Isso porque o direito dos trabalhadores à educação e ao saber continuam sendo sistematicamente negado, reprimido, desestruturado pelo movimento do capital. No momento em que se discute a garantia do amplo direito à educação por parte dos trabalhadores, devemos ficar atentos para não “reduzir educação à instrução”.

É interessante notar que, ao longo da formação social brasileira, os conflitos pela educação entre elites-massas, Estado-povo, burguesia-proletariado significam a “negação-afirmação do saber, da identidade cultural, da educação e formação da classe”. Nas lutas populares, podemos perceber um movimento em prol da participação nos bens sociais, econômicos e culturais produzidos no interior da sociedade capitalista, mas também um movimento no sentido de construir uma sociedade pautada em outros valores ético-políticos para se contrapor as concepções hegemônicas vigentes. Arroyo enfatiza que

O capitalismo tem sido esperto em garantir um mínimo de educação escolar básica para as classes trabalhadoras continuando a reprimir o direito à educação. A burguesia tem tentado distrair o povo e os profissionais da educação para reduzir o direito à educação apenas à entrada e permanência durante alguns anos na escola. (ARROYO, 2012, p. 110)

Portanto, o caminho a ser percorrido é perceber que o sentido de classe desse processo garante apenas o mínimo de educação escolar básica para os trabalhadores, e fortalecer a luta pelo direito amplo à educação, que pressupõe acesso, permanência e sobretudo a conclusão que garante o domínio do conhecimento produzido ao longo da história. Parece-nos, então, que a estratégia da burguesia é garantir os mínimos educacionais através do sistema escolar e manter o controle de sua “escola de fabricar o trabalhador”, que nunca foi visto como detentor do direito de usufruir da cultura, do cultivo das letras, das artes e do espírito, enfim, um mero direito a uma instrução elementar.

É importante ter clareza de que a luta pela escola tem sido uma luta secular da classe trabalhadora, mas que implica uma crítica radical ao saber dominante e uma necessária articulação com o conhecimento histórico, cuja construção não é exclusiva da classe burguesa. Nosella (2012, p. 56) diz que “uma pedagogia concreta, portanto, não se preocupa em prever pormenores didáticos. Move-se em determinado horizonte político”.

Nesta perspectiva, Frigotto (2012, p. 27) entende que o “conhecimento, a superação do senso comum, a formação da consciência política crítica se dão na e pela práxis. Práxis que resulta da unidade dialética entre teoria e prática, pensar e agir”. Para Frigotto (2012, p. 27): “essa unidade não pode ser atingida de forma mecânica, de forma harmoniosa, mas sim através de conflitos, recuos e avanços, nos marcos do processo histórico”.

Para ele, o espaço escolar deve se configurar como um lócus onde se pode articular os interesses da classe dominada. Isso posto, não há como não levar em consideração as relações entre a educação e a estrutura econômico-social capitalista na qual estamos concretamente inseridos. Frigotto (2010, p. 40) evidencia que a “natureza específica das relações entre estrutura econômico-social capitalista e educação não é imediata, mas mediata”. Essa mediação que ocorre no capitalismo monopolista significa a oferta de uma escolarização alienada, realizada em doses homeopáticas para a grande massa de trabalhadores por um lado e, por outro, através de um “prolongamento desqualificado da escola”.

Essas duas situações são oscilantes na história educacional brasileira, que, em alguns momentos, privilegia uma oferta regulada, seletiva, excludente, e, em outros momentos, faz a opção por uma política educacional que faz o sistema se expandir, focalizando sobretudo no acesso, o que acaba impulsionando esse prolongamento

desqualificado, levando os sujeitos a permanecerem mais tempo no sistema educativo, mesmo que isso não represente uma trajetória bem sucedida e conclusão da escolarização obrigatória.

O que precisa ser colocado em evidência é o fato de que a prática educativa, a prática escolar, na condição de uma prática social que se efetiva no seio de uma sociedade de classes, necessariamente sofre as influências dos interesses antagônicos, que denotam a existência de uma disputa em torno do processo de escolarização, disputa essa que conecta o saber social produzido e veiculado na escola, aos interesses marcadamente de classes. Mészáros (2008, p. 25) entende que “poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados”.

Do ponto de vista do capital, a questão fundamental é assegurar que cada indivíduo adote para si as metas de reprodução do sistema. Para Mészáros (2008), a educação entendida no seu sentido verdadeiramente amplo relaciona-se com a questão de internalização pelos indivíduos das prescrições do sistema. Pensando assim, enquanto o sistema conseguir cumprir o processo de internalização da lógica do capital, cimentar no senso comum das massas sua visão particular de mundo, assegurando “os parâmetros reprodutivos do sistema do capital”, as ações coercitivas, a brutalidade e a violência passam para um segundo plano. O uso da brutalidade e da violência para a “manutenção da ordem”, para a imposição arbitrária de valores, são mais comuns em situações de crise aguda.

Se a educação cumpre uma função que busca a internalização e o conformismo, contribuindo com a manutenção e a reprodução dos interesses do sistema capitalista, por outro lado, ela pode também alavancar um processo de “contrainternalização”, que significa impulsionar a crítica, a tomada de consciência e o fortalecimento do projeto de luta dos segmentos desfavorecidos pelo poder instituído. Motta considera que,

no início da formação da sociedade capitalista, o papel da educação-escolar foi disciplinador e civilizatório e estava diretamente relacionado à questão social, isto é, à condição de miséria e de degradação moral e social da nascente classe trabalhadora urbana e industrial e seu ingresso na política. (MOTTA, 2008, p. 1-2)

A educação que está voltada para a internalização caminha na direção do “instituído”; já a prática educativa que se volta para a contrainternalização se move no

campo do “instituinte”. O fazer educativo se apresenta como uma possibilidade de constituir “uma ordem social metabólica radicalmente diferente” na acepção de Mészáros (2008). Trata-se de uma “educação para além do capital”, que visa a criação de uma ordem qualitativamente diferente, que requer uma transformação social radical e emancipadora. Fazem-se necessárias a instituição e a consolidação de uma alternativa que possam se tornar hegemônicas ao controle sociometabólico do capital e que ofereçam saída para as contradições e antagonismos do tempo presente.

Segundo Ponce (2015), o aparecimento das classes sociais pode ter ocorrido em função de dupla origem, a saber: o escasso rendimento do trabalho humano e a substituição da propriedade comum pela propriedade privada. Na sociedade primitiva, a colaboração entre as pessoas se assentava na propriedade coletiva e nos laços de sangue. No momento em que começa haver uma cisão na sociedade, quando ela começa a se dividir em classes sociais, a propriedade passou a ser privada. A partir de então, os fins da educação não refletiam mais os anseios da coletividade.

Quando desaparecem os interesses comuns do grupo e começam a prevalecer os interesses distintos, pouco a pouco antagônicos, o processo educativo vai sofrendo alterações e deixar de ser único, apresentando uma repartição. Portanto, a desigualdade econômica entre os membros da comunidade, definindo alguns como sendo os “organizadores” e outros tantos como sendo executores, acabou causando a desigualdade das educações respectivas.

Essa dualidade educacional, que vai tomando forma já nesse período, vai assinalar que nem tudo o que a educação busca inculcar nos educandos tem como horizonte o bem comum, a menos que esse bem comum represente uma estratégia para manter e reforçar o poder das classes dominantes. A lógica é assegurar a riqueza e o poder para as classes dominantes e, para as classes subalternas, reserva-se o trabalho alienado e a ignorância.

A família patriarcal fundada a partir do fortalecimento da propriedade privada vai dar origem ao germe de todas as contradições presentes ainda no mundo atual, como Marx já havia notado. A figura é a seguinte: um marido autoritário que representa a classe opressora e uma mulher submissa que representa a classe oprimida. Para completar esse conjunto de alterações experimentadas pela sociedade primitiva, criou-se o Estado, uma instituição que vai passar a defender a nova forma privada de organização societária, de adquirir riquezas, que vai legitimar e fortalecer a divisão da

sociedade em classes sociais, além de defender o direito de a classe proprietária explorar e exercer a dominação sobre os que nada possuíam.

No Manifesto Comunista (MARX; ENGELS, 2008) afirmaram que a história da sociedade humana era a história da luta de classes entre opressores e oprimidos. Vale ressaltar que, ao analisar o surgimento das classes sociais, existe a suposição de que a luta consciente entre essas classes é uma consequência imediata e não é. A luta entre as classes divergentes de uma sociedade, com pautas e interesses também divergentes, só pode se desenvolver em circunstâncias determinadas, nas quais as contradições existentes se manifestem de forma clara e direta.

A diferenciação entre “classe em si” e “classe para si”, feita por Marx, em *Miséria da Filosofia*, também colabora no entendimento da questão acima. A classe em si se define pelo papel que desempenha no processo de produção e a classe para si pode ser definida como uma classe que já adquiriu consciência do seu papel histórico e dos interesses que defende e aspira. Para que haja a conversão de classe em si para classe para si, há a necessidade de um longo processo de organização, esclarecimento, tomada de consciência, sendo que, para isso, a prática educativa emancipadora se faz premente. Para Marx,

a consolidação do novo modo de vida do mundo burguês põe à luz do dia a dilaceração medular desse mundo: inseparável acólito da burguesia, o proletariado, aproximando-se o fim da primeira fase da Revolução Industrial, já não se contrapõe simplesmente a ela, mas instaura a possibilidade da articulação de um projeto societário autônomo que implica a sua supressão. (MARX, 2017, p. 22)

A afirmação de Marx aponta claramente que, com a consolidação do mundo burguês, o proletariado, considerado como sendo o “núcleo duro do contingente dos trabalhadores”, converte-se em classe para si. Nesse sentido o proletariado começa a se constituir como agente autônomo e desta forma se insere na luta política. Nesse momento de transformação qualitativa do movimento operário, haverá a ruptura entre Marx e Proudhon. A questão central que estava em disputa dizia respeito à reforma ou à revolução.

O proletariado como classe deve participar do processo político da ordem burguesa ou um proletariado capaz de dirigir esse processo com vistas a sua superação? Marx se antecipou analiticamente, compreendendo que o proletariado poderia se constituir em classe para si, tendo como referência o cenário, os

acontecimentos às vésperas de 1848. Para ele, “numa sociedade dilacerada por antagonismos, dividida em classes, não haverá evolução social sem revolução política” (MARX, 2017, p. 34).

Além disso, Marx (2017) afirma que o feudalismo possuía um proletariado, ou seja, os servos que continham em si o germe da burguesia. Essa nova classe começa com um proletariado que representa um resto do proletariado dos tempos feudais. Com a consolidação da classe burguesa, vai se desenvolver e tomar forma um novo proletariado que vai concretizar o antagonismo com a classe no poder. Marx (2017) entende que “as condições econômicas primeiro transformam a massa do país em trabalhadores”, que se associam para a manutenção dos salários, num primeiro momento, e depois a própria manutenção da associação entre eles passa a ter maior importância, assumindo um caráter político.

Quer dizer, a dominação do capital acaba gerando uma situação comum, reunindo uma massa de trabalhadores em torno de interesses comuns, tornando-se uma classe em si, uma classe em relação ao capital, mas ainda representa uma classe para si mesma, pois os seus interesses ainda são meramente interesses de classe. Marx (2017) insiste que “a luta entre classes é uma luta política”.

Esse movimento ocorreu com a nascente burguesia, que se constituiu como classe, ainda sob o domínio do feudalismo e da monarquia absoluta, e a fase em que, na condição de classe constituída, levou o feudalismo e a monarquia a derrocada, erigindo a sociedade burguesa. A primeira fase foi mais longa e necessitou de um esforço maior. Podemos apreender, portanto, que a existência de uma classe oprimida é a condição fundamental de toda sociedade estruturada no antagonismo de classes. Nas palavras de Marx,

A libertação da classe oprimida implica, pois necessariamente, a criação de uma sociedade nova. Para que a classe oprimida possa libertar-se, é preciso que os poderes produtivos já adquiridos e as relações sociais existentes não possam mais existir lado a lado. De todos os instrumentos de produção, o maior poder produtivo é a classe revolucionária. A organização dos elementos revolucionários como classe supõe a existência de todas as forças produtivas que possam engendrar-se no seio da sociedade antiga. (MARX, 2017, p. 146)

Marx nos adverte, porém, que a destruição da velha sociedade não pode significar uma nova dominação de classe, apoiada num novo poder político. Então, a condição de libertação da classe laboriosa é a necessária abolição de toda classe e o

antagonismo entre a burguesia e o proletariado; é uma luta de uma classe contra outra, que conduz a “revolução total”.

As classes opressoras em relação às classes oprimidas conseguiram adquirir uma maior e mais clara consciência de si, em decorrência do acúmulo de bens, dos interesses que estavam em jogo e da necessária defesa destes, e, sobretudo, a reflexão acerca desses interesses, possibilitada pelo ócio advindo da liberação do trabalho produtivo.

O pleno reconhecimento dos seus interesses classistas faria com que a classe privilegiada iniciasse um processo de adaptação da educação que viesse a colaborar com a sedimentação dos interesses, seus valores e concepção de mundo. Na visão de Ponce (2015, p. 42), a educação organizada na perspectiva das classes proprietárias, para atingir os seus objetivos, esforça-se em “destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga, consolidar e ampliar a sua própria atuação de classe dominante e prevenir uma possível rebelião das classes dominadas”.

Isto posto, torna-se clarividente que um ideal pedagógico não pode servir para todos, pois numa sociedade cindida em classes sociais, as classes dominantes buscam disseminar os seus interesses para o conjunto da sociedade, esforçando para que a classe trabalhadora aceite a desigualdade educacional, assim como as demais formas de desigualdades como fenômenos naturais e, até mesmo, sobrenaturais. Marx (2008, p. 40) explica que “as ideias dominantes de uma época sempre foram as ideias da classe dominante”.

Esse aspecto é importante porque numa sociedade sem classes como a comunidade primitiva, os fins da educação mantinham um elo muito forte com os interesses comuns do grupo, da coletividade. A finalidade educacional se estendia igualmente para todos os membros do grupo, de forma espontânea e integral. Por espontâneo podemos entender que não havia nenhuma instituição diretamente responsável para inculcação dessa finalidade e pelo termo integral, porque todos os membros da tribo ou comunidade primitiva incorporavam bem tudo que era considerado relevante para aquele agrupamento.

Aníbal Ponce, em sua Obra *Educação e Luta de Classes*, descreve e analisa de forma minuciosa as relações sociais de produção da vida material da humanidade e as práticas educacionais, começando pelas comunidades primitivas até chegar à educação capitalista, não sendo possível descolar o fenômeno educativo das

condições estruturais, econômico-sociais apresentados pela sociedade em seus tempos históricos específicos.

No prefácio dessa obra, logo é exposto que o autor concebe a educação como um “fenômeno social de superestrutura”. Assim sendo, a educação só pode ser convenientemente compreendida a partir de uma análise socioeconômica da sociedade na qual está inserida. Existe uma preocupação em evidenciar que, com a cristalização da sociedade dividida em classes, a educação passa a ser de domínio e hegemonia das classes dominantes, sendo praticamente negada aos segmentos menos aquinhoados, menos favorecidos.

Essa tendência foi interrompida em alguns momentos históricos da Revolução Francesa e da Revolução Soviética, em que os setores desfavorecidos se arregimentaram, inclusive de forma violenta, para conquistar direitos educacionais e buscar concretizar um ideal pedagógico mais condizente com os seus interesses de classe insurgente. Em todas as épocas históricas descritas e analisadas, fica perceptível o caráter de classe da educação.

Para livrar-se de séculos e mais séculos de sujeição feudal, a burguesia precisava afirmar os direitos do indivíduo, apoiando-se na defesa dos seus interesses. As palavras de ordem eram: liberdade absoluta para contratar, comercializar, crer, viajar e pensar. Observando a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, o termo “propriedade” figura entre os direitos naturais e fundamentais. Com a derrocada do feudalismo e a ascensão do regime burguês, piorou a situação do povo, dos despossuídos. Mas os novos ocupantes do poder não se incomodaram com isso. O seu foco principal era formar indivíduos aptos para a competição do mercado.

A visão geral que vai prevalecer nesse período é a educação pública e, que para ser universal, exige que todos os indivíduos participem dela, mas cada uma de acordo com as circunstâncias e com o seu destino. Esse ideal foi expresso por Filangieri (1752-1788) em sua obra *Ciência da Legislação*. Nessa ótica, o colono deve ser instruído para ser colono e não para ser magistrado. No caso do artesão, a educação que deve receber na infância que consiga mantê-lo afastado do vício e que o conduza à virtude, ao amor e a Pátria. Jamais uma educação que possibilite a direção dos negócios, da Pátria, da administração do governo.

A concepção de educação defendida neste período histórico era de uma educação universal, pública e que dela todas as classes, todas as ordens do Estado dela participem, mas não um tipo de educação em que todas as classes tenham a

mesma parte. Essa é uma tônica que vai prevalecer ao longo da história. Segundo Ponce (2015), houve, no século XVIII, um impressionante triunfo das máquinas e uma excepcional expansão comercial que envolveu grande quantidade de homens, mulheres e crianças no processo de exploração capitalista.

Para Marx (2017), aqueles foram “os tempos orgiásticos” do capital”. Curiosamente nessa época em que até crianças de 5 anos trabalhavam e eram exploradas, que Condorcet declarou gratuitas as escolas. Mas de que adiantava essa gratuidade educacional para uma criança que se ocupava apenas em trabalhar, para quem essa gratuidade representava apenas uma formalidade legal? Evidente que Condorcet sabia que, dentro de um sistema capitalista tão selvagem que não poupava nem o trabalho infantil, a gratuidade do ensino não teria nenhuma viabilidade.

Mas essa negação da instrução não poderia continuar. A burguesia sabia que não poderia fazer como se fez na Antiguidade e no Feudalismo. As máquinas, que foram sendo criadas com vistas ao aumento da produção, exigiam um trabalhador melhor preparado e isso requer uma educação elementar. Os trabalhadores começaram a se dividir entre trabalhadores não especializados e trabalhadores especializados. No campo educacional, a burguesia oferecia uma educação elementar para as massas e uma educação superior para os técnicos. Mas, para os seus próprios filhos, a burguesia reservava o ensino médio, garantindo, assim, uma educação de caráter mais livresco e dissociado da vida real, sendo que as ciências não tinham papel de muito destaque.

Nessas escolas de ensino médio, cultivava-se o “ócio digno”, ou seja, praticava-se um ensino de puro adorno, enquanto que, nas escolas voltadas para a formação de técnicos, havia uma orientação para a prática e com intenção utilitária. Essa diferenciação expressa bem o caráter de classe presente num ensino médio reservado para os filhos das elites, para aqueles que não precisam se incomodar com o próprio sustento.

Dessa forma, é possível perceber como a educação vem sendo colocada a serviço das classes dominantes. Esse processo altera-se quando uma classe subalterna se transforma numa classe revolucionária, consegue alterar as correlações de força e chegar ao poder, e, dessa forma, construir um outro modelo de educação mais condizente com a sua visão de mundo e com as relações sociais de produção que vão se estabelecer. Segundo Marx e Engels (2008, p.40), “fala-se de ideias que revolucionam uma sociedade, com isso expressa-se apenas o fato de que no interior

da velha sociedade se formam os elementos de uma nova, e que a abolição das velhas ideias acompanha a supressão das velhas condições de vida”

A educação encontra-se umbilicalmente ligada à estrutura econômica da sociedade. A educação, em cada momento histórico, representa um reflexo dos interesses e anseios das classes sociais, mais especificamente da classe que detém o domínio material e espiritual da sociedade. Para Ponce,

o conceito da evolução histórica como um resultado das lutas de classe nos mostrou, com efeito, que a educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência. (PONCE, 2015, p. 205)

É interessante notar que os ideais não são criações arbitrárias, artificiais que um teórico consegue elaborar em isolamento, sem relação com o contexto em que vive, para depois tentar transformar em realidade, acreditando na validade dos seus pressupostos. Essas elaborações refletem determinadas necessidades das classes que estão em conflito no seio da sociedade. Por si só, essas elaborações teóricas sobre a educação não são capazes de transformar a sociedade. Ao contrário, essas formulações se tornarão hegemônicas à medida que a classe que as defenda também se torne dominante e hegemônica.

Nessa acepção, a classe que se torna dominante, do ponto de vista material, vai buscar a dominação por intermédio da sua moral, da educação e das ideias veiculadas na sociedade. Mas, para a formação de trabalhadores conscientes, numa sociedade que prescindir da dominação e da submissão, é preciso que se crie uma escola que defina de forma clara as razões de sua existência.

Se historicamente a burguesia direcionou a escola para a auxiliar na sedimentação dos seus ideais, é evidente que os trabalhadores podem utilizar dessa instituição para lutar e se libertar da opressão. Segundo Ponce (2015), no Primeiro Congresso Pan-Russo de 1918, Lenine disse que “há quem nos acuse pelo fato de transformarmos a nossa escola numa escola de classe. Mas a escola sempre foi uma escola de classe”. E acrescentou: “o nosso ensino defenderá por isso, exclusivamente, os interesses da classe laboriosa da sociedade”.

Por isso, a histórica separação entre o trabalho manual e o intelectual, a separação entre as forças físicas e as forças mentais, a separação entre os organizadores e os executores, a separação entre teoria e prática que ocorreram no

momento exato em que as antigas comunidades primitivas se transformaram em sociedade de classes, cindidas a partir de interesses antagônicos, podem desaparecer numa sociedade transformada pela luta e organização dos trabalhadores. Isso pode ocorrer a partir de uma “nova educação” que tem um significado concreto para o proletariado:

Diante da criança fascista formada pela burguesia na última etapa de sua história, para defender e manter a exploração que já chega ao fim, o proletariado, tendo subido ao poder, apressou-se em construir um novo tipo de criança: a criança que serve aos interesses da única classe social que, ao invés de perpetuar-se como tal, aspira a destruir as classes sociais, para libertar a sociedade. (PONCE, 2015, p. 213)

A educação, de acordo com o que estamos expondo, não é um fenômeno acidental numa sociedade de classes. Para transformá-la, é necessário modificar todo o sistema econômico-social e ideológico que lhe dá sustentação. E não se trata de uma tarefa fácil, porque, segundo Lenine apud Ponce (2015), “ a ideologia burguesa, pela sua origem, é muito mais antiga do que a proletária, porque está estruturada de muitas formas, porque dispõe de meios de difusão incomparavelmente mais numerosos”.

Mas como entender essa inversão realizada pela burguesia, uma vez que esta definiu o trabalho como a virtude fundamental? O capitalista, dono dos meios de produção e comprador da força de trabalho dos operários, separou-se progressivamente do trabalho material e produtivo. Como nos explica Ponce (2015, p. 179),

a orientação geral da produção capitalista consiste em valorizar o mais possível o capital e, portanto, em explorar e tiranizar cada vez mais a força de trabalho do operário. Distancia-se do trabalho material , por um lado, despotismo, pelo outro, eis aí os dois traços fundamentais da psicologia do capitalista. O triunfo do capitalismo sobre o Feudalismo, apenas significou realmente o triunfo do método de exploração burguesa sobre o de exploração feudal.

Mesmo compreendida a partir de uma lógica de internalização de valores, de aceitação de comportamentos e formas de agir, emanadas dos parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a educação formal não pode ser concebida como uma força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital. Mas também a educação não é capaz de por si só, de criar as condições de uma transformação radical da sociedade. Conforme Mészáros (2008, p. 45), “uma das

funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”.

Portanto, o que não podemos perder de vista são os elos entre a prática educacional escolar e a estrutura econômico-social capitalista, que assinala disputas, luta por hegemonia, colocando a escola como uma arena onde diversos projetos societários com interesses antagônicos e classistas entram em disputa. Nas palavras de Frigotto,

Vale assinalar, neste ponto, que a questão da desqualificação da escola para a classe trabalhadora – o mito da “vocação” ou não vocação, o sucesso ou fracasso escolar como resultantes do prêmio ou castigo pelo esforço ou displicência individual – enfim, as pseudoexplicações para os bloqueios no acesso e no percurso escolar somente serão apreendidas concretamente na medida em que se tenha a cisão da sociedade de classe como ponto de partida. (FRIGOTTO, 2010, p. 91)

A sociedade brasileira, marcada por um capitalismo do tipo dependente, com marcas fortemente coloniais, na qual os bens materiais e culturais têm sido absolutamente mal divididos, as políticas educacionais mantêm a função conservadora de disciplinamento e adequação da força de trabalho às necessidades do capital. Longe de uma função social que propicie o acesso ao saber, efetivamente democrático e igualitário. Sustentamos, neste trabalho, que a desqualificação sofrida pela escola é de ordem orgânica que atende aos interesses de dominação e manutenção de classes. Mas temos clareza de que a escola também pode ser concebida como instrumento de contra-poder, de luta, de organização, de disputa, que pode articular o saber em direção ao fortalecimento da classe trabalhadora.

3.1 A PRODUÇÃO DA ESCOLA NUMA FORMAÇÃO SOCIAL HETERONÔMICA E DEPENDENTE

Segundo Frigotto (2010), “à classe trabalhadora interessa uma escola que lhes dê acesso ao saber historicamente produzido, organizado e acumulado”. A formação social e econômica brasileira implica uma profunda desigualdade em relação às oportunidades e condições de acesso ao saber produzido pela humanidade ao longo de sua existência. A organização social brasileira, capitalista, excludente, dependente no que diz respeito ao capitalismo internacional, é marcada fortemente por um

processo de concentração dos bens materiais e espirituais. Para Florestan Fernandes,

a expansão da ordem social democrática constitui o requisito sine qua non de qualquer alteração estrutural e organizatória da sociedade brasileira. Se não conseguirmos fortalecer a ordem social democrática, eliminando os principais fatores de suas inconsistências econômicas, morais e políticas, não conseguiremos nenhum êxito apreciável no crescimento econômico, no desenvolvimento social e progresso cultural (FERNANDES, 1968, p. 168)

No Brasil, tudo é bastante concentrado. A posse da terra, os meios de produção, os meios de comunicação de massa, a renda e o acesso ao saber, corporeificado na forma de escolas e outros equipamentos educacionais. Isso implica que o acesso, a permanência e a conclusão da trajetória escolar de forma digna, ou seja, o tripé essencial do processo de democratização da educação no Brasil apresenta condicionantes sócio-econômico-políticos e estruturais que orientam uma oferta educacional segmentada, diferenciada, excludente que atende a critérios de renda, origem social, de classe, entre outros aspectos. Segundo Ponce,

Uma vez constituídas as classes sociais, passa a ser um dogma pedagógico a sua conservação, e quanto mais a educação conserva o status quo, mais ela é julgada adequada. Já nem tudo que a educação inculca nos educandos tem finalidade o bem comum, a não ser na medida em que “esse bem comum” pode ser uma premissa necessária para manter e reforçar as classes dominantes. Para estas, a riqueza e o saber; para as outras o trabalho e a ignorância. (PONCE, 2015, p. 32-33)

Numa sociedade dividida em classes sociais, a riqueza e o saber são objetos de apropriação das classes dominantes. A insistência histórica das classes dominantes brasileiras em não democratizar o saber e a educação elementar representa uma estratégia importante de manutenção do poder, dos seus privilégios e do *status quo*. Fernandes (1995, p.142) nos alerta que “o desenvolvimento capitalista pressupõe muitos mecanismos econômicos, sócio-culturais e políticos que se repetem”.

Todavia, esses mecanismos, se repetem em condições econômicas, políticas e culturais específicas, típicas de uma situação histórica e de uma condição de dependência tecnoeconômica, afirma Florestan Fernandes. Para ele,

O sistema básico de colonização e de dominação externas, experimentado por quase todas as nações latino-americanas durante pelo menos três séculos, foi construído de acordo com os requisitos econômicos, culturais e

políticos do assim chamado antigo sistema colonial. (FERNANDES, 1973, p. 13)

Esse sistema básico de colonização e de dependência externas, assentado no antigo sistema colonial, criou uma ordem social na qual os interesses das Coroas e dos colonizadores fossem preservados institucionalmente e fortalecidos, dando origem a “uma autêntica sociedade colonial”, que, por sua vez, assegurava que apenas os colonizadores controlassem as estruturas de poder em prol dos seus interesses. Segundo Fernandes (1973, p. 11), trata-se de “uma organização aristocrática, oligárquica, ou plutocrática da sociedade que concentrou a riqueza, o prestígio social e o poder em alguns extratos sociais privilegiados”. A sociedade colonial autêntica adquiriu um caráter de exploração ilimitada, abrangendo todos os níveis da existência humana e da produção, sempre na perspectiva de beneficiar as Coroas e os colonizadores.

Mas o aspecto que nos parece interessante, sobretudo no âmbito deste trabalho, é que os setores sociais e suas elites no poder, tratando especificamente do caso brasileiro, preferiram ficar exercendo um papel econômico secundário e dependente, considerando como sendo vantajoso manter as estruturas econômicas, políticas, construídas sob a égide do antigo sistema colonial e da sociedade colonial.

Para as elites brasileiras, compensava a manutenção das bases do antigo sistema colonial, desde que esses setores, ainda que de forma dependente e secundária, continuassem se beneficiando com as estruturas de poder existentes. Fernandes (1973) se refere à incapacidade dos países latino-americanos de impedir sua incorporação de forma dependente ao espaço econômico, cultural e político das várias nações capitalistas hegemônicas.

Segundo ele, a partir da quarta ou quinta década do século XIX, houve uma ampliação significativa das influências externas que atingiram todas as esferas da economia, da sociedade e da cultura, tornando a dominação externa imperialista, que, por sua vez, ocasionaria o surgimento do capitalismo dependente como uma realidade histórica na América Latina. Nesse sentido, a integração nacional das economias dependentes sempre foi negligenciada, seja no moderno ou no antigo colonialismo, pensando-se em termos de dois formatos de dominação imperialista.

Temos a constituição, portanto, das economias consideradas satélites: um processo que culmina com a transferência do excedente econômico dessas economias satélites para os países capitalistas centrais, que detêm a hegemonia

nesse processo. Esse aspecto é válido tanto para o colonialismo como para o neocolonialismo, ambos de origem europeia.

Há um padrão de desenvolvimento externo relacionado com grandes empresas corporativas em países latino-americanos, que representa a fase do capitalismo monopolista ou corporativo. Nesse formato de dominação, existe um controle externo muito semelhante ao sistema colonial, tendo os Estados Unidos como superpotência, alguns países europeus e o Japão.

Esse padrão de desenvolvimento implica uma forma de imperialismo total, segundo Fernandes (1973). Nesse caso, há um processo de dominação externa que se realiza a partir de dentro e que permeia toda a ordem social, controlando aspectos como natalidade, comunicação e consumo de massa, educação, os processos tecnológicos, a política nacional, dentro outros fatores.

Essa nova etapa do imperialismo é fortemente marcada pela empresa monopolista ou pelo capitalismo monopolista, sendo bastante destrutiva para o desenvolvimento dos países latino-americanos, uma vez que tais países possuem condições para um crescimento autossustentado, para alcançar a integração nacional da economia e para favorecer o processo de industrialização.

Além disso, as burguesias nacionais e as elites alojadas no poder não estão submetidas a controle público e a pressões democráticas. E, mais ainda, “nos países latino-americanos, não possuímos uma democracia real”, afirma Fernandes. Portanto, temos, nesse novo formato de imperialismo, uma incorporação dependente, fato que torna as nações latino-americanas, satélites dos países de capitalismo central, notadamente dos Estados Unidos. De acordo com Florestan Fernandes,

Os países latino-americanos enfrentam duas realidades áspers: 1) estruturas econômicas, socioculturais e políticas internas que podem absorver as transformações do capitalismo, mas que inibem a integração nacional e o desenvolvimento autônomo; 2) dominação externa que estimula a modernização e o crescimento, nos estágios mais avançados do capitalismo, mas que impede a revolução nacional e uma autonomia real. Os dois aspectos são faces opostas da mesma moeda. A situação heteronômica é redefinida pela ação recíproca dos fatores estruturais e dinâmicos, internos e externos. (FERNANDES, 1973, p. 26)

Desse modo, os segmentos sociais que exercem a função de direção, de controle nas sociedades latino-americanas são tão interessados e responsáveis pela manutenção da dependência quanto os setores externos, que dela tiram proveito. O que se pode apreender é que a dependência e o subdesenvolvimento são aceitos

pelos dois lados, visto que ambos conseguem tirar proveito dessa situação. Mas, para que os setores externo e interno se beneficiem dessa situação, faz-se necessário um maior aprofundamento da exploração e expropriação dos trabalhadores, dos “condenados do sistema e sua maioria silenciosa”, como afirma Fernandes (1973, p. 37).

Há um processo de espoliação montado de fora para dentro que compelem as elites dominantes internas a dividirem o excedente econômico com os agentes que atuam das economias centrais. Trata-se de uma sobreapropriação repartida do excedente econômico. É fato que a economia capitalista dependente está exposta a “uma depleção permanente de suas riquezas”, realizada às custas dos “setores assalariados e despossuídos da população, submetidos a mecanismos permanentes de sobre-apropriação e sobre-apropriação capitalistas” (FERNANDES, 1973, p.45).

Além disso, é importante salientar que o padrão de acumulação que corresponde à associação dependente acaba fortalecendo e intensificando a dependência e o subdesenvolvimento. Fernandes é categórico ao afirmar que o que mais debilitou as burguesias latino-americanas e reduziu a sua capacidade de ação econômica e de atuação política está relacionado com a maneira pela qual pretenderam se fortalecer, excluindo e também enfraquecendo os demais protagonistas sociais. É interessante notar como

as estruturas do capitalismo dependente estão preparadas para organizar a partir de dentro as condições ótimas da sobre-apropriação repartida do excedente econômico e para renovar continuamente as condições de reincorporação ao espaço econômico, sociocultural e político das sociedades hegemônicas preponderantes. A continuidade e a constante renovação dos vínculos de subordinação ao exterior e da satelitização dos dinamismos econômicos, socioculturais e políticos não se impõe colonialmente, mas graças a uma modalidade altamente complexa de articulação (parcialmente espontânea, parcialmente programada, orientada e controlada) entre economias, sociedades e culturas com desenvolvimento desigual, embora pertencentes à mesma civilização. As duas faces dessa modalidade de articulação são o imperialismo econômico e o capitalismo dependente, os dois frutos mais importantes do capitalismo maduro em escala internacional. (FERNANDES, 1973, p. 59)

Nessa relação que estamos descrevendo entre dependência e subdesenvolvimento, que pressupõe uma renovação constante dos vínculos de subordinação com o exterior e satelitização dos dinamismos econômicos, socioculturais e políticos, sobretudo quando envolvem os interesses nacionais e a utilização do Estado, acaba-se adquirindo um aspecto antinacional que atua na

direção de impedir a integração nacional e também a renovação nacional, uma vez que sob os auspícios do capitalismo dependente, a burguesia não se realiza como classe e não consegue impor a sua hegemonia de classe de uma outra forma.

Isso ocorre porque o capitalismo dependente produz uma sociedade de classes como “formação histórico-social atípica”. Os fatores que explicam o capitalismo dependente bem como essa formação histórico-social atípica ancoram-se no fato de que o subdesenvolvimento econômico gera também o subdesenvolvimento social, cultural e político, num processo que consegue unir o arcaico ao moderno, promovendo a arcaização do moderno e a modernização do arcaico, como defende Florestan Fernandes.

Nesta perspectiva, o subdesenvolvimento econômico implica a perpetuação de estruturas mais ou menos arcaicas, ou seja, estamos diante de um processo que promove a modernização da economia, da sociedade e da cultura, de forma que o subdesenvolvimento permeia todas as esferas da vida, de uma maneira tal que o subdesenvolvimento social, cultural e político produz reflexos no subdesenvolvimento econômico. Fernandes explicita que

a análise do perfil histórico da sociedade de classes na América Latina levanta questões que só podem ser esclarecidas através da consideração da estrutura e dos dinamismos dessa formação societária. A modernidade, quanto ao modelo clássico ou normal de capitalismo, conduzia à revolução burguesa conquistadora, portanto, à ruptura contra o antigo regime e à construção da ordem social competitiva (em sua primeira versão histórica), a européia; pois a segunda surgiria mais tarde, no contexto da revolução urbano-industrial nos Estados Unidos). Na situação específica da América Latina, a modernidade, como equivalente a esses dois processos simultâneos de revolução contra a ordem existente e de revolução dentro da ordem que se torna vitoriosa, não se colocaria na ruptura contra o antigo sistema colonial e a superação posterior no neocolonialismo (pois ambos os processos desembocam na emergência e posterior consolidação do capitalismo dependente). (FERNANDES, 1973, p. 65)

É importante compreender que o padrão dual de acumulação originária do capital relacionado com o modelo de apropriação repartida do excedente econômico nacional, produz dinamismos socioeconômicos, culturais e políticos, por vezes convergentes, interdependentes e contraditórios. Isso requer que os grupos internos ou externos, que conseguem consolidar a posição econômica, social e política, apresentem interesses e motivações similares quanto ao desenvolvimento por associação dependente.

Assim sendo, a modernização requer a fusão do moderno com o arcaico ou arcaico com o moderno, estabelecendo uma dinâmica que opera a modernização do arcaico e arcaização do moderno. Numa economia capitalista dependente e subdesenvolvida existe uma acumulação dual de capital e uma apropriação repartida do excedente econômico nacional, que significa uma apropriação capitalista do trabalho, que possibilita a manutenção e o domínio do poder econômico, sociocultural e político.

É fato que na América Latina sempre houve uma concentração elevada da riqueza que, por sua vez, intensifica formas de concentração de prestígio social e de poder, originadas no antigo sistema colonial e presentes na transição neocolonial, bem como no capitalismo moderno. Os despossuídos, os condenados do sistema é que arcam com os sacrifícios, pagando os custos sociais do desenvolvimento capitalista dependente. No Brasil,

graças ao domínio autocrático das estruturas econômicas, socioculturais e políticas, nas origens mais remotas da ordem social competitiva temos uma oligarquia que monopolizava o poder sem maiores riscos e que se aburguesou sem compartilhar quaisquer dos seus privilégios com a 'ralé' ou o 'populacho'.(FERNANDES, 1973, p.93)

Florestan Fernandes (1973, p. 89) nos adverte, porém, que “só a revolução contra a ordem, negadora ao mesmo tempo da dependência, do subdesenvolvimento e do capitalismo, oferece uma alternativa real ao padrão dependente de desenvolvimento capitalista”. A lógica do capitalismo dependente está amparada na combinação de dependência com subdesenvolvimento e o caráter ultra-egoístico, autocrático e conservador das estruturas de poder elitista que asseguram o privilegiamento interno das elites dirigentes.

Essa constatação indica que essa situação de dependência e subdesenvolvimento apresentam problemas que não podem encontrar solução no capitalismo dependente e a na sociedade de classes subdesenvolvida. Na visão de Fernandes, a “revolução dentro da ordem” se torna esvaziada de sentido para as classes aliadas do poder, que não são privilegiadas.

Nesse sentido, a “revolução contra a ordem” só se justifica fora e acima do contexto burguês, adquirindo uma característica de “revolução das classes baixas” e também dos setores radicais de outras classes contra o capitalismo dependente e a sociedade de classes da qual esse tipo de capitalismo se origina. A revolução contra

a ordem ocorre por meio da explosão popular e do socialismo, mas, como nos adverte o próprio Florestan Fernandes, ela não é fácil em função de motivos externos, internos e sobretudo, porque se trata de uma ruptura total com os fatores e efeitos da dependência e do subdesenvolvimento, existentes no capitalismo e numa sociedade de classes pautados pela dependência e pelo subdesenvolvimento.

O autor é bastante contundente ao afirmar que o “ponto mais vulnerável do capitalismo dependente e do neocolonialismo está na dominação externa” (FERNANDES, 1973, p.133). Portanto, quebrar essa dependência e vislumbrar uma maior autonomia de desenvolvimento econômico, sociocultural e político constitui um objetivo de alta relevância, pois é mister reconhecer que, dos períodos da “conquista” até hoje, os povos da América Latina só experimentaram um tipo de modernização induzida e com características fortemente dependentes. Florestan é enfático ao afirmar que,

Se um país é, ao mesmo tempo, subdesenvolvido e dependente e está incorporado ao espaço econômico, sociocultural e político do “mundo capitalista”, a conquista da autonomia progressiva de desenvolvimento científico-tecnológico é muito difícil. A exportação de excedente econômico; a educação copiada de fora; a pesquisa científico-tecnológica apenas adaptada a fins secundários, de segunda mão e de demonstração; a falta de uma política de integração nacional agressiva e revolucionária etc., convertem a heteronomia (ou dependência) numa condição permanente, em contínua diversificação e intensificação. Há crescimento, em todas as esferas, tanto quantitativo quanto qualitativo. Trata-se, porém, do crescimento necessário para manter, ampliar e intensificar a incorporação ao espaço econômico, sociocultural e político dos países hegemônicos. (FERNANDES, 1973, p. 136-137)

Neste contexto de heteronomia e de dependência, a economia e a política representam dois polos importantes que agem no sentido de enfraquecer, a partir de fora e a partir de dentro, as possibilidades de superação do subdesenvolvimento científico e tecnológico. O referido autor esclarece que o conceito de hegemonia aparece relacionado à análise marxista, sendo que o mesmo não acontece com os conceitos de autonomia e heteronomia, propostos por Weber.

A revolução dentro da ordem defendida pelas elites dirigentes pressupõe a continuidade e a intensificação da dependência e do subdesenvolvimento. A mudança dentro da ordem e com segurança não afeta a concentração de renda, o prestígio social, o domínio do poder, bem como o padrão de desenvolvimento capitalista.

A “revolução dentro da ordem” pressupõe que haja conquista de autonomia nos marcos do desenvolvimento capitalista, superação do crescimento por incorporação ao espaço econômico, sociocultural e político das nações capitalistas centrais e hegemônicas. A “revolução contra ordem” é mais complexa, pois implica uma ruptura com o passado e com o presente. Trata-se de um “padrão compósito de hegemonia burguesa”, que, segundo Fernandes,

permitiu a criação de novas estruturas de poder, por meio das quais as classes privilegiadas restabeleceram o monopólio social do poder a partir do tope da sociedade nacional, adequaram a legitimação da ordem econômica, sociocultural e política ao privilegiamento de seus interesses, posições e formas de solidariedade de classes e inovaram os seus controles sobre o Estado, tornando-os mais efetivos e eficientes para o tipo de revolução dentro da ordem que é aspirado por suas elites dirigentes. (FERNANDES, 1973, p. 110)

Pensar no padrão compósito de hegemonia burguesa não significa apenas distinguir entre uma burguesia nacional, que pode ser colocada na condição de agente do nacionalismo econômico e entre uma burguesia internacional que se coloca como agente do imperialismo. A questão nevrálgica não é que existam duas burguesias, mas é que haja uma “burguesia duplamente composta”, que atua em prol de interesses burgueses internos e externos, buscando mesmo uma fusão de ambos os interesses.

Ora, se estamos nos referindo à uma burguesia duplamente composta, que consegue fundir os interesses internos e externos, é possível pensar numa associação que origina, perpetua e legitima um processo que estrutura a dependência, a heteronomia, ao passo que intensifica a miséria e a desigualdade social, colocando em segundo plano ou, até mesmo, inviabilizando uma revolução nacional.

Estamos num país subdesenvolvido ou em desenvolvimento, mas que é, ao mesmo tempo, dependente e heteronômico. É com essa configuração que o Brasil está incorporado ao espaço econômico, sociocultural e político do mundo dito capitalista. A primeira constatação é que esta condição dificulta enormemente o alcance de uma autonomia progressiva de desenvolvimento tecnológico. Além disso, permanecem nos dias atuais algumas marcas que vêm caracterizando a nossa dependência que se arrasta desde a época da “conquista”.

Como dissemos anteriormente, a dependência possui raízes históricas que se originaram no colonialismo, perpassaram aquilo que se configurou como

neocolonialismo e que chega ao período conhecido como imperialismo moderno, ou a fase do capitalismo monopolista, fortemente marcado pelas grandes corporações. Neste ambiente de dependência, tem prevalecido a exportação do excedente econômico, ou seja, a busca do mercado externo para os nossos produtos primários. Ainda hoje, cometemos o absurdo de vender petróleo bruto e importar gasolina e outros combustíveis fósseis. Uma completa anomalia.

Ao longo da história, notamos uma insistência em se valorizar modelos educacionais vindos de fora, a partir de acordos que permitem que instituições externas venham nos dizer como fazer a nossa política educacional, através de “pacotes prontos” que deveriam ser implementados sem qualquer crítica. Além dessas intromissões educacionais, sempre aceitamos um modelo de pesquisa científico-tecnológica que apenas se adaptava a finalidades secundárias e, por fim, a falta de uma política de integração nacional agressiva e revolucionária, que levasse em consideração os reais interesses do nosso país e, sobretudo, do conjunto do povo brasileiro.

Lamentavelmente, a heteronomia e a dependência têm sido colocadas numa condição permanente, reforçando os sinais de uma economia, de um capitalismo e de uma sociedade de classes marcadamente dependentes, mantendo sempre a perspectiva de modernização do arcaico e de arcaização do moderno, como vimos anteriormente.

“O Brasil é uma nação inacabada ou realizada?”: essa indagação é feita por Behring (2008). Essa mesma autora responde que “o Brasil é uma nação realizada”. Todavia, essa realização é interpretada como o caminho da nação brasileira para ingressar no mundo capitalista moderno, que ocorreu a partir da heteronomia e conservadorismo político, também apontado por Florestan Fernandes. Essa junção de heteronomia e conservadorismo político representou um mecanismo que historicamente dificultou a incorporação econômica, política e cultural dos trabalhadores, da grande maioria excluída da população brasileira. Nestes termos, “podemos afirmar que a nação se realizou para poucos”. Como bem afirma Behring,

O Brasil tornou-se o oitavo PIB do mundo até 1994 (depois disso, o PIB caiu para a 11ª posição entre os países, segundo o FMI), industrializou-se, pela via de modernizações conservadoras, conduzidas pelo alto. Foi um país que, fundado no desenvolvimentismo, promoveu saltos para a frente, cresceu a taxas impressionantes durante cinquenta anos (em média, 5,6% entre 1940 e 1980), mas mantendo uma também impressionante desigualdade social –

a quarta pior distribuição de renda do planeta , conforme dados recentes do PNUD – expressa na imensa concentração de renda e riqueza: construiu-se um pobre país rico. Isto significa que avançou um projeto nacional, mas sempre com seus benefícios limitados quanto ao acesso dos “de baixo” e mantendo uma relação de subordinação com as potências hegemônicas no mercado mundial. (BEHRING, 2008, p. 20)

Os dados supracitados demonstram muito bem a ideia de uma nação realizada para poucos, num processo de modernização conservadora e sobretudo pelo alto, que consegue atingir índices impressionantes de crescimento econômico e, ao mesmo tempo, apresentar a quarta pior distribuição de renda do planeta entre 1940 e 1980. A renda e a riqueza concentraram-se fortemente, fato que nos tornou um pobre país rico. Na concepção de Behring (2008), temos no Brasil, “um explícito processo de modernização conservadora que marca a criação histórica da hegemonia das relações sociais de produção capitalista no Brasil, com seu mix de pretérito, presente e futuro”. Neste sentido, o que caracteriza fortemente a nossa formação social é a heteronomia e a dependência, vistas como uma marca estrutural do capitalismo brasileiro.

No Brasil, a economia colonial passou por um processo de adaptações às condições internas de uma economia capitalista nacional, que culminou com a constituição de um setor competitivo e a configuração de um novo estilo de vida, ocasionando uma espécie de transplante cultural. Nessa acepção, pode-se afirmar que o “burguês moderno renasce do senhor antigo”.

Trata-se de uma evolução histórica em que o setor velho da economia não se transformou nem se destruiu para que se formasse o setor novo, como afirmava Fernandes. No que tange às condições estruturais de desenvolvimento do capitalismo brasileiro, Behring (2008, p. 102) sustenta que existem três processos fundamentais, a saber: “a incapacidade de romper com a associação dependente com o exterior (heteronomia); a incapacidade de desagregar completamente os setores arcaicos ; a incapacidade de superar o subdesenvolvimento gerado pela concentração da riqueza”. A burguesia brasileira, sempre associada ao capital internacional, apresenta um comportamento particularista e egoísta que implica a exclusão parcial ou total dos não-possuidores do circuito capitalista, à medida que resistiu em universalizar o trabalho livre e não promovendo a integração do mercado interno.

Num processo de transição visivelmente não-clássica para o capitalismo no Brasil, percebe-se um movimento para impedir qualquer crescimento a partir de

dentro. Como afirma Behring (2008, p.100), “prevaleceram os interesses do setor agroexportador e o ímpeto modernizador não teve forças suficientes para engendrar um rumo diferente, já que promovia mudanças com a aristocracia agrária, e não contra ela”. Além disso, a influência modernizadora externa nunca pretendeu ultrapassar os limites da criação de uma economia capitalista satélite, como forma de não estimular nenhum sonho de independência.

Essa constatação nos leva a compreender que, no Brasil, os interesses externos e internos fortaleciam o exercício do poder político de uma forma autocrática, considerando que os interesses das elites internas e externas passassem por um processo de acomodação, tendo como consequência, uma forte resistência a quaisquer manifestações dos de baixo. Mesmo que isso representasse um movimento dentro da ordem, tais manifestações sempre foram encaradas como desafios insuportáveis, na perspectiva dos setores dominantes e dirigentes da sociedade brasileira. Cabe lembrar que essa forma de perceber as manifestações dos de baixo acompanha toda a trajetória da sociedade brasileira, desde o período colonial até os dias atuais.

Conforme Behring (2008, p. 122), “o Brasil possui as seguintes marcas históricas em sua formação social: revoluções pelo alto, processos de modernização autoritários e excludentes, fugas para frente, interrompidas regularmente por regressões políticas e sociais, e pactos conservadores liberais”. Na compreensão dessa autora, as elites no Brasil sempre conseguiram construir uma profunda unidade política em torno da ideia de conter a emancipação dos trabalhadores.

O Brasil conseguiu completar o trânsito para o capitalismo, mas com fortes traços de dependência, de heteronomia e de condição periférica. O capitalismo dependente que se desenvolveu em nosso país foi marcado uma intensa relação entre as elites internas e externas, marcado por uma economia satélite, que apresenta uma dissociação entre o capitalismo e democracia, intensa concentração da riqueza, transferência de uma parte considerável do excedente econômico nacional para o exterior, visto que se trata de uma forma de desenvolvimento desigual e combinado, além da manutenção de formas pré-capitalistas de trabalho.

Num interessante projeto desenvolvido pelo Departamento de Patrimônio da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, intitulado de Pátria Amada Esquartejada, como parte da Programação “500 anos: Caminhos da Memória, Trilhas do Futuro”, foi realizado de abril a setembro de 1992, com o intuito de discutir com a

população de São Paulo o que é a nossa pátria amada, a nação brasileira. O dia 21 de abril foi escolhido para o início deste projeto, quando se relembrou os 200 anos da morte de Tiradentes. Essa interessante iniciativa foi publicada num formato de *Série Registros*, cujo título era exatamente *Pátria Amada Esquartejada*. Nessa série, vimos que

a espada, a cruz e a fome foram os instrumentos de conquista das gentes e das terras daquilo que chamaram Novo Mundo. Submetidos pela força das armas, os habitantes da América foram escravizados pelos europeus. Em alguns lugares, viram com espanto chegarem a terra outros homens de pele escura. Trazidos de muito longe nos navios, vinham também para extrair das pedras o ouro e a prata, ou transformar em ouro, o produto das fazendas e dos engenhos. (SIMÕES; MACIEL, 1992, p. 61)

A conquista do Novo Mundo ocorreu a partir desta tríade formada pela espada, pela cruz e pela fome. Os habitantes das novas terras invadidas pelos europeus foram submetidos pela força das armas e escravizados, na perspectiva dos extrair as grandes riquezas do Novo Continente, juntamente com as novas levas de trabalhadores escravos trazidos para o Novo Mundo para extrair ouro, prata e colocar em movimento as grandes fazendas e engenhos que também produziam imensas riquezas para as metrópoles que se apossaram das novas terras. Essa chegada dos europeus em nosso continente, ilustrada pela espada, cruz e fome, representa fator inicial e significativo para refletirmos sobre a formação social e econômica no Novo Mundo e especialmente, na nação que depois passou a se denominar Brasil.

Noutra passagem do Projeto *Pátria Amada Esquartejada* é narrada a execução de Tiradentes para demonstrar que esse episódio da história brasileira tinha um sentido bem mais amplo que o enforcamento, ou seja, tratava-se de uma punição exemplar. A ideia era esquartejar, exibir o corpo nos locais onde os crimes foram praticados, salgar terrenos, demolir casas significava uma forma de apagar a memória e colocar em relevo a punição dos seus crimes. Essas práticas e rituais tinham por objetivo afirmar o poder do soberano e aumentar o temor dos súditos.

A história deste país é marcada por vários acontecimentos violentos, autoritários, antidemocráticos que sempre buscaram afirmar e reafirmar o poder de mando dos dominantes, ao tempo em que buscavam silenciar os dominados, os de baixo, incutir-lhes o medo e aceitação das várias formas de desigualdade econômica e de injustiça social. Como dissemos anteriormente, quaisquer formas de manifestação dos de baixo que significassem uma reação contra o domínio e a manutenção do *status quo* das elites internas e externas eram recebidas como

desafios insuportáveis. Os atos autoritários e violentos serviam para refrear qualquer tentativa de mudança (dentro da ordem) ou de transformação social (fora da ordem), como nos lembra Florestan Fernandes.

3.2 SEGMENTAÇÃO EDUCACIONAL E TRAJETÓRIAS ESCOLARES DESIGUAIS

Numa sociedade com as características acima descritas, existe um processo de diferenciação e segmentação educacional que culmina com trajetórias escolares desiguais, que vem produzindo um verdadeiro “*apartheid* escolar”, descrito por Pablo Gentili, e que ilustra muito bem a realidade educacional brasileira.

Segundo Gentili (2003), no contexto da complexa constituição histórica dos estados nacionais latino-americanos, os sistemas educacionais foram se desenvolvendo em velocidades diferentes. Ele assegura que foram constituídos circuitos educacionais altamente segmentados e diferentes, ou seja, no tipo de população que atende nas condições de infraestrutura e de exercícios da função docente. Esse fato tem gerado um atendimento educacional, no qual a norma tem sido a de oferecer uma educação pobre aos pobres e uma educação de excelência para as elites.

O referido autor denuncia a existência, na educação brasileira, de processos de “exclusão includente”. Isto é, os pobres podem ter acesso ao sistema escolar, desde que não se questione a existência de redes educacionais estruturalmente diferenciadas e segmentadas. Nesse sentido, a qualidade do direito à educação está condicionada à quantidade de recursos que cada um tem para pagar por ela.

Visto assim, a ampliação do acesso e da permanência em um sistema educacional, com estrutura segmentada e diferenciada, as possibilidades de ingresso e egresso do aparelho escolar acabam também sendo diferenciadas. O processo de exclusão includente vivenciado pela educação brasileira assenta-se no pressuposto de que favorecer o acesso de todos à escola não significa que todos tenham acesso ao mesmo tipo de escolarização.

Nessa perspectiva, Gentili (2003) afirma que isto sempre foi assim na América Latina e que o enfraquecimento dos obstáculos que impediam o acesso à escola não representou o fim das barreiras discriminatórias, havendo apenas o seu deslocamento para o interior da instituição escolar. Trata-se de um verdadeiro “*apartheid* escolar”

que vem se agravando pelas políticas de ajuste no campo educacional brasileiro, nas décadas anteriores.

Como vimos anteriormente, na América Latina foram constituídos circuitos educacionais altamente segmentados e diferentes no que diz respeito a população atendida, infraestrutura e função docente. Esse fenômeno é relativo também a formação dos estados nacionais latino americanos e seus sistemas educacionais. Esse formato de atendimento educacional legitimou a oferta de uma educação pobre para os pobres e a oferta de uma educação de excelência para as elites.

A persistência histórica de uma oferta educacional baseada no binômio inclusão/exclusão tem assegurado uma forma escolar ou uma forma de produção escolar que se configurou ao longo do tempo como um tipo de educação que se torna segmentado e diferenciado em relação ao público atendido e as características socioeconômicas desse público-alvo e que se relaciona com a ideia de um “*apartheid* educacional”, antes mencionado.

O que estamos afirmando é que os sistemas educacionais brasileiros ao buscarem ampliar o direito à educação, em acordo com a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9.394/96, como um direito subjetivo e inalienável de todos os brasileiros, o fizeram mantendo o caráter estrutural histórico de uma educação “excludente/includente”. Isso significa admitir que os pobres podem ter acesso à educação básica/elementar, desde que não questionem o formato dessa oferta e muito menos a sua qualidade.

Um sistema educacional estruturado a partir da visão que segmenta e diferencia a oferta de ensino, o acesso e a permanência dos sujeitos envolvidos nesse processo, assenta-se no pressuposto de que tanto a entrada no sistema como a saída deste sistema tornam-se necessariamente diferenciados, levando-se em consideração o lugar social das pessoas que, de acordo com o marco legal já referido, inclui a educação entre os direitos básicos e fundamentais para todos indistintamente. Isso evidencia a grande lacuna existente entre os preceitos educacionais legais e a sua efetivação na prática, fato que torna preocupante como se concretiza o processo de democratização da educação e do saber, em todos os níveis e etapas educacionais no Brasil.

A questão central para analisar o processo de “exclusão includente” existente na educação pública brasileira diz respeito ao fato de que favorecer o acesso de todos à escola não significa que todos tenham acesso ao mesmo tipo de

escolarização. Essa distinção entre as formas de acesso e o tipo de escolarização que é efetivamente ofertada, acaba criando mesmo uma separação, uma espécie de apartação entre as pessoas, levando-se em consideração a posição social e econômica ocupada no tecido social.

Esse mecanismo de oferecer uma educação pobre para pobres e uma educação de excelência para as elites dominantes, aprofunda a desigualdade social e econômica, através da intensificação da desigualdade educacional. O que temos é uma inclusão formal através da ampliação do acesso e da matrícula, mas que é seguido por um processo de desmantelamento da escola pública, de um esvaziamento proposital da função social da escola, distribuindo de forma desigual o conhecimento, a partir de cortes de classe, renda, gênero e da posição que os sujeitos ocupam nas relações sociais de produção e na produção da vida material na sociedade.

Como vem sustentando Frigotto (2010, p.183), “a questão da escola, na sociedade capitalista, é fundamentalmente uma questão de luta pelo saber e da articulação desse saber com os interesses de classe”. Nesse sentido, a escola é um local de disputa e é fundamental conhecer os mecanismos utilizados pela classe burguesa para assegurar o tipo de escola que serve aos seus interesses. A classe trabalhadora, por sua vez, tem interesse na quantidade ou na qualidade do saber que pode ser veiculado pela escola. Visto assim, precisamos refletir acerca do tipo de escola que pode se articular com os anseios dessa classe.

Esses mecanismos que vêm sendo utilizados pela burguesia para manter o saber que se desenvolve e é veiculado pela escola sob seu poder implica a negação do acesso a níveis mais elevados da escolarização, a seletividade interna da prática escolar, assim como o aligeiramento e a desqualificação do trabalho escolar para a grande maioria trabalhadora que frequenta esse espaço escolar público. O problema não se restringe mais apenas a falta de vagas, de escolas. A questão fulcral se refere à desqualificação do processo educativo.

As políticas educacionais do tempo presente caminham na direção da desqualificação da escola, ou seja, uma desqualificação que atinge fundamentalmente a escola frequentada pela classe trabalhadora. Frigotto (2010, p. 186) faz uma interessante indagação acerca do interesse da classe burguesa por um ensino e uma educação nivelados pela qualidade, para a classe trabalhadora. Caso existisse esse interesse, isso demandaria uma vontade política que caminhasse na direção da

superação das relações sociais de produção que geram a desigualdade que acompanha a formação social brasileira.

Considero bastante pertinente o termo “meia educação” utilizado por Frigotto para configurar a educação pública brasileira voltada para o atendimento das demandas educacionais da classe trabalhadora. O referido termo conecta-se com o aumento do acesso à escola e, por conseguinte, dos anos de escolaridade, no interior de uma instituição fortemente hierarquizada, mas, sobretudo, marcada por um prolongamento desqualificado que se torna funcional e produtivo para a manutenção da estabilidade do sistema social em geral. Não há interesse e compromisso com a melhoria, com a elevação dos padrões educacionais oferecidos aos filhos dos trabalhadores que, conseqüentemente, podem elevá-los aos níveis mais altos da cultura e do saber sistematizado pela escola.

Ao contrário, o processo de elitização do processo escolar representa um mecanismo de reprodução das relações econômico-sociais que mantém e acentuam a desigualdade material e espiritual em nossa sociedade. Evidente que o “fracasso” da escola e o seu prolongamento desqualificado não podem ser considerados como características necessárias e inerentes à escola, como se a instituição escolar fosse algo isolado da sociedade, um ente à parte.

Na verdade, trata-se de uma determinação histórica que condiciona a escola a esse “fracasso”. A prática educativa não determina a prática social, ao contrário, ela é determinada socialmente. Devemos ficar atentos para essa inversão que coloca a escola como fator determinante da estrutura econômico-social. Nessa tônica, aquilo que é determinado é apresentado como determinante.

Coadunamos com Gaudêncio Frigotto (2010, p. 2002), quando este afirma que a “escola enquanto instituição que se insere no interior de uma formação social, onde as relações sociais de produção capitalista são dominantes, tende a ser utilizada como uma instância mediadora, nos diferentes níveis, dos interesses do capital”. Como já salientamos anteriormente, a escola que interessa à grande maioria que a ela tem acesso ou deveria ter não é o tipo de escola forjada a partir dos interesses do capital.

Numa formação social como a brasileira, assentada organicamente em torno da discriminação e do privilégio de poucos, não encontramos vontade política em efetivar uma escolarização que nivela, do ponto de vista da quantidade e da qualidade, o acesso ao saber historicamente produzido e acumulado pela humanidade.

Esse processo de negação de uma escolarização que pressupõe quantidade e qualidade, que consegue efetivar, democratizar e efetivar o saber, se conecta com o objetivo de marginalizar cada vez mais a classe trabalhadora, que expropriada das riquezas produzidas, através da extração de mais valor, de mais valia ou sobre valor, acaba sendo também expropriada do saber sistemático veiculado na e pela escola.

Esse processo de marginalização implica um alijamento dos trabalhadores das ações decisórias que balizam o destino da sociedade. Essa desqualificação sofrida pela escola é de ordem orgânica que atende aos interesses de dominação e manutenção de classes. Mas, além disso, a escola pode ser concebida como instrumento de contra-poder, de luta, de organização, de disputa, que possa articular o saber em direção ao fortalecimento da maioria discriminada e expropriada.

Se efetivamente concebermos a escola como locus de produção e difusão do conhecimento, devemos concebê-la também como espaço de disputa, construção e elaboração dos interesses da classe trabalhadora. Segundo Frigotto, o ponto de partida e de chegada da ação educativa que se interessa por viabilizar os interesses hegemônicos da classe trabalhadora é político.

Nesse sentido, a dimensão política da ação pedagógica que busca concretizar os interesses dos trabalhadores caminha na direção de viabilizar uma escola organizada para possibilitar o acesso efetivo ao saber que lhe é negado e expropriado pela classe dominante. Estamos insistindo, portanto, na ideia de que uma educação escolar voltada para os interesses da classe trabalhadora deve possibilitar o acesso efetivo ao saber e que possa contribuir com a formação de uma consciência de classe, colaborando para que os diversos segmentos dos trabalhadores se constituam como “classe em si”, mas numa “classe para si”.

Vale ressaltar que a estratégia utilizada pela classe burguesa no que tange à prática educacional escolar pressupõe a negação do saber socialmente produzido pela classe trabalhadora e a negação do conhecimento elaborado, sistematizado, historicamente produzido e acumulado pela humanidade. A desqualificação do aparelho escolar para a classe trabalhadora toma forma na negação do compartilhamento do saber elaborado e sistematizado em todos os campos do conhecimento.

Tal desqualificação se apresenta também sob a forma de aligeiramento deste compartilhamento. Portanto, o que está em jogo é esse patrimônio que a humanidade vem acumulando historicamente e isso deve impulsionar a luta pela apropriação deste

saber, que não se constitui como um instrumento, por natureza, da burguesia. Essa possibilidade de acesso ao saber está posta na prática escolar e, por sua vez, deve encorajar a classe trabalhadora a compreender o espaço escolar como um campo de luta, de disputa e contraditório.

Essa contradição inerente ao processo escolar se inscreve no ato de negação do acesso ao saber e na tentativa de desqualificar cada vez mais a escola, levados a efeito pela classe burguesa. A escola, num contexto de uma sociedade cindida em classes sociais, hegemonicamente direcionada para a sustentação dos interesses capitalistas, se torna funcional pelo que nega e subtrai dos trabalhadores. Trata-se da “meia educação”, “não escola”, de “mínimos sociais” e educacionais.

Esses termos caracterizam bem o tipo de educação destinada aos pobres, deserdados, trabalhadores, enfim, “os de baixo”, como diria Florestan Fernandes. Mas a contradição presente no espaço escolar se corporeifica quando os diversos segmentos dos trabalhadores se organizam e se articulam na luta pela democratização da educação, que significa, no Brasil, ainda lutar por acesso, mas, sobretudo, lutar pelo direito de permanência, conclusão e pelo currículo.

Esse tripé constitui a base das reivindicações dos trabalhadores no campo educacional, que pressupõe quantidade, qualidade, mas não uma qualidade qualquer. Insistimos na defesa da qualidade social, porque é ela que atende às demandas escolares dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Ao analisar a prática educativa escolar, devemos ter cuidado de não aceitar a sustentação fatalista de “desescolarização” e nem a visão liberal de educação e de escola. Ambas as posições reduzem ou anulam o espaço escolar como um espaço de luta e disputa. Como dissemos anteriormente, o fazer educativo é contraditório e mediato, dada a existência de interesses antagônicos dentro e fora dos muros da escola.

Essa arena de disputa, de contradição é marcada pelo controle de uma instituição que tem como função principal, do ponto de vista político e técnico, veicular o saber social e historicamente elaborado. A dimensão política aponta para uma necessária articulação do saber com os interesses de classe. A dimensão técnica, por sua vez, caminha na direção de garantir que a difusão do conhecimento ocorra de forma eficaz, inclusive prolongando-se para além dos muros da escola. Essa difusão do ponto de vista técnico requer competência e preparo. Desse modo, essas duas

dimensões são indissociáveis e imprescindíveis no processo de fortalecimento da luta da classe trabalhadora.

Associo-me à tese de que a prática educativa escolar é uma prática social específica e que sua natureza não é da mesma natureza da prática social de produção material da existência. Dito isto, compreendemos que a prática educativa não se relaciona com as relações sociais de produção de forma imediata e direta, mas de forma mediata. Além disso, endosso a compreensão de que a mediação exercida pela escola expressa interesses antagônicos, contraditórios e classistas.

A contradição fica explícita no fato de que não é da natureza da escola ser capitalista. Isso ocorre porque o modo de produção social da existência é capitalista e, por isso, a escola exerce essa mediação dos interesses do capital.

Aceitando, pois, a tese de que não é da natureza da escola ser capitalista e que isso ocorre por uma injunção das relações sociais de produção capitalista, a mediação realizada pela educação escolar pode ser direcionada em favor da luta dos trabalhadores. Para tanto, a luta pelo controle da escola coloca-se como uma possibilidade para a classe trabalhadora, que precisa se arregimentar no sentido de lutar pelo acesso efetivo ao saber elaborado, tendo clareza de que saber é poder. Como afirma Frigotto,

a escola também cumpre uma função mediadora no processo de acumulação capitalista, mediante sua ineficiência, sua desqualificação. Ou seja, sua improdutividade, dentro das relações capitalistas de produção, torna-se produtiva. Na medida que a escola é desqualificada para a classe dominada, para os filhos dos trabalhadores, ela cumpre, ao mesmo tempo, uma dupla função na reprodução das relações capitalistas de produção: justifica a situação de explorados e, ao impedir o acesso ao saber elaborado, limita a classe trabalhadora na sua luta contra o capital. (FRIGOTTO, 2010, p. 250).

Retomando Frigotto (2010, p. 250), vimos que “a escola serve ao capital tanto por negar o acesso ao saber elaborado e historicamente acumulado, quanto por negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no trabalho e na vida”. Visto nessa ótica, a escola cumpre uma função mediadora no processo de acumulação capitalista através de sua ineficiência e sua desqualificação, entendidas como algo orquestrado para atender interesses de classe.

Tornando a escola desqualificada para a classe dominada, a burguesia, objetiva reproduzir as relações capitalistas de produção, justificar a situação de

explorados e limitar o acesso ao conhecimento elaborado como forma de enfraquecer a classe trabalhadora na sua luta contra o capital.

Paulo Freire sempre falou dos limites e possibilidades da educação. Se ela não “pode tudo”, ou seja, colocar-se na condição de determinante frente a estrutura econômico-social capitalista, por outro lado, ela pode “algo”. Esse é o flanco que se abre para a prática educativa escolar. Frigotto se refere também a um “espaço possível” que configura a escola como lugar de contradição e luta. É claro que temos que pensar esse “espaço possível” e esse pode “algo” tem em vista uma escola que subsiste sob as condições capitalistas dominantes.

É importante ter clareza de que a dimensão política da ação educativa se consubstancia à medida que entendemos o seu caráter mediador. O fazer educativo não se define dentro dos “muros da escola”, mas a partir das relações sociais de produção da existência.

Esse fenômeno ocorre, de acordo com a perspectiva florestaniana, em razão dos países latino-americanos apresentarem estruturas econômicas, socioculturais e políticas internas com capacidade de absorver as transformações do capitalismo, mas que, ao mesmo tempo, conseguem inibir a integração nacional e o desenvolvimento autônomo.

Segundo Fernandes (1981, p. 26), nos países latino-americanos, há um processo de dominação externa que “estimula a modernização e o crescimento, nos estágios mais avançados do capitalismo, mas que impede a revolução nacional e uma autonomia real”. Ele deixa bem evidente que os setores sociais que possuem o controle das sociedades latino-americanas são também interessados e responsáveis por essa situação, assim como os grupos externos, que tiram proveito dessa situação. Trata-se do “padrão compósito de hegemonia” e do “padrão dual de expropriação do excedente econômico”.

Ou seja, dependência e subdesenvolvimento representam um bom negócio para as elites internas e para as elites externas. Trata-se de um tipo de capitalismo dependente, de desenvolvimento combinado e subordinado, que historicamente dificulta os países latino-americanos de obterem uma integração nacional e uma autonomia econômica, sociocultural e política através do capitalismo.

Esse comportamento histórico das classes dominantes brasileiras de negar o acesso ao saber mais elaborado histórico e cientificamente, através do processo de “*apartheid* educacional”, do processo de “exclusão includente”, a partir da estruturação

de um sistema educacional segmentado, seletivo e diferenciado, serve ao propósito de dominação, de conservação dos interesses de classe dominante e que precisa de elementos superestruturais para assegurar o seu *status quo*.

Essa segregação educacional que proporciona uma escolarização diferente para pessoas de origem social e econômica diferentes, do ponto de vista do acesso ao saber, se circunscreve num movimento de escolarização dos trabalhadores numa perspectiva de “mínimos sociais”, de mínimos educacionais, de uma “democracia restrita” e de dualidade estrutural.

Como afirma Melo (2006), uma característica marcante do sistema educacional brasileiro é a dualidade estrutural que, embora sofra metamorfoses, permanece inalterada na história da educação brasileira e tem como ponto de origem a própria cisão de classe existente na sociedade. Sua superação é a utopia que ainda alimenta muitos educadores. Essa autora, revendo a história do ensino médio e a educação profissional no país, afirma que se pode identificar a presença de avanços e recuos em vários momentos.

3.3 A PRODUÇÃO DA ESCOLA E SUAS EFETIVAS FUNÇÕES

A ação investigativa que estamos articulando no intuito de melhor compreender o ensino médio como uma etapa importante da educação básica brasileira, as disputas de hegemonia pelos sentidos, pelas finalidades e pelos formatos dessa etapa de ensino e a reforma com sentidos de contrarreforma iniciada no ano de 2016, requer que tentemos desnudar esse segmento educacional a partir da convicção de que a escola é socialmente e historicamente produzida, levando-se em consideração os aspectos de uma sociedade capitalista, de caráter dependente e subordinado, além dos vários determinantes que entram na constituição de uma “forma histórica de escola dotada de especificidades e contradições”, conforme Algebaile (2004).

Segundo Algebaile (2017a, p. 35), “a escola pública, ao longo da história, não pode ser compreendida em suas efetivas funções se não levarmos em conta seus nexos com as diversas políticas sociais e com a política social, em geral”. Nesse sentido, a escola e demais instituições sociais foram produzidas historicamente a partir das tensões, dos choques e combinações entre intencionalidades e demandas distintas. Essa autora entende que

O que conhecemos da escola é o resultado histórico das correlações de forças atuantes na sua produção, uso e disputa, ao longo de um emaranhado de processos que tem em comum o fato de serem também processos atuantes na produção histórica do Estado, como um todo, e, especialmente, das especializações de funções que garantiriam aos Estados Nacionais, a partir do século XIX, certas condições de controle e acompanhamento do território e da população. (ALGEBAILLE, 2017a, p. 35)

Dessa maneira, a produção da escola e suas efetivas funções não pode ser compreendida sem considerar os nexos com as políticas sociais e, sobretudo, em relação à política social, em geral. Algebaile (2017a, p. 35) explica que as “definições das funções da escola não se deram na forma de revelação mágica de uma suposta essência da escola como instituição”. Através de Germano (1993, p. 21), temos também o entendimento de que “a política educacional é uma das facetas da política social” e, assim, será encarada neste trabalho. Esse autor compreende a política educacional brasileira numa relação muito próxima com a política social, com a política econômica, com as lutas sociais e políticas e com o movimento contraditório da expansão capitalista.

A perspectiva é relacionar a política educacional com as políticas de saúde pública, habitação popular, de previdência social e assistência social. Isso significa pensar a investigação da política educacional imbricada no conjunto da política social, sem que nenhuma delas perca a sua especificidade. Germano entende que,

A política educacional é, primeiramente, um resultado do desenvolvimento da formação social brasileira: da forma como tem ocorrido, entre nós, a dominação de classe, com uma elite despótica e senhorial, que tem sempre gerido o Estado em seu proveito, com a conseqüente exclusão das classes subalternas do acesso a conquistas sociais básicas – como a educação escolar – inerentes ao próprio capitalismo. (GERMANO, 1993, p. 126)

Portanto, o que conhecemos da escola é o resultado das correlações de forças que atuam na sua produção, uso e disputa e implicam a produção histórica do Estado, que, por sua vez, não deve ser concebido como um ente separado da estrutura da sociedade, das classes sociais e das contradições sociais, conforme defende Germano (1993). Para esse autor,

a política social constitui uma “síntese de múltiplas determinações” (Marx), que, no caso da política educacional, se corporifica através de um conjunto de relações sociais pertinentes ao aparelho de ensino. Nessa condição, pode por vezes, atender efetivamente necessidades e demandas das classes subalternas, bem como atuar de forma a aliviar as tensões e conflitos. (GERMANO, 1993, p.22).

Assinalamos desde já a nossa decisão de perscrutar a problemática apresentada, tomando como referência a ideia de forma escolar, de produção escolar, partindo do entendimento de que esses termos comportam a “organização sistêmica assumida pela escola, que é dinâmica, mas que se abre para aspectos não necessariamente contidos nessa organização” (ALGEBAILLE, 2004). Apoiado, inicialmente, nessa autora, busco estabelecer a diferenciação existente entre forma escolar e forma histórica da escola. Essa distinção é necessária no sentido de colocar em relevo o caráter histórico da formação da escola como uma instituição social especializada. Segundo Petitat,

a forma escolar designa uma forma de realização da educação, indissociável da emergência do ensino coletivo simultâneo e da sua gradual imposição (sem substituir por completo) sobre outras formas educativas, como as que ocorrem por meio das relações familiares ou em outras instâncias da vida social. (PETITAT, 1994)

A forma escolar normalmente envolve aspectos referentes ao ordenamento da relação professor-aluno, dos procedimentos de ensino e aprendizagem, do tempo e do espaço, a sistematização seletiva do conhecimento, mantendo um vínculo com a sociedade e com os tempos históricos. É evidente que a forma escolar não pode se dar no vácuo, ela se constitui em conexão com os movimentos societários, não podendo ser dissociada do surgimento instituições educativas especializadas incumbidas de realizar um tipo específico de formação.

Tendo como referência a compreensão de Fusinato e Kraemer (2013), a escola considerada moderna se constitui por demandas de ordem econômica e política, vinculadas a classe social burguesa. Na percepção de Garcia, Lazarini, Barbieri, Mello (2017), a luta de classes entre a burguesia e o proletariado mostrou a necessidade histórica de criação da escola para todos, destinada principalmente para os filhos dos trabalhadores, camponeses e demais classes não proprietárias.

Na visão desses autores, a justificativa suficiente para a burguesia colocar a cargo do Estado a tarefa de educar as classes populares não foi a necessidade de transmitir os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Para eles, a adesão da burguesia à necessidade da escola pública estava conectada com os seus interesses enquanto classe e não aos interesses do proletariado. Em outras

palavras, a burguesia só implantou a escola quando se deu conta que isso lhe seria útil.

Disso deriva a importância de compreender a necessidade histórica da escola pública como uma ferramenta importante para se gestar um projeto revolucionário e a luta pela escola pública concatenada com os interesses da classe laboriosa. Essa abordagem aponta uma escola cujo nascimento encontra-se em total compatibilidade com a formação social capitalista, mas que também nasce contrarrevolucionária. Haja visto que, para a consecução dessa perspectiva revolucionária, a burguesia utiliza-se da proposta de “escola do povo”, tal como foi explicitada na Comuna de Paris e amadurecida no proletariado, transformando-a em escola “para o povo”. Para Garcia *et al.*,

É possível afirmar que somente quando o poder da classe burguesa foi ameaçado pelo proletariado (mediante as revoluções de 1848 e a experiência da Comuna de Paris de 1871, especialmente), a formação do “novo soberano” tornou-se assunto de importância. Deste modo, compreende-se que a necessidade de manutenção do poder da classe burguesa foi a mola propulsora do surgimento da escola pública, e não a necessidade de disseminação da “cultura letrada” ou do “saber sistematizado” à classe trabalhadora. (GARCIA *et al.*, 2017, p. 187)

Portanto, a necessidade de manutenção da burguesia enquanto classe dominante ensejou a criação da escola pública. Ainda que esse tenha sido tacitamente o interesse que motivou a classe burguesa na organização de instituições escolares, entende-se que esse fato não retira a possibilidade de que se constitua um processo de luta pelo acesso ao saber sistematizado como um elemento fundamental para o fortalecimento da consciência de classe dos trabalhadores, sendo a escola o lócus desse movimento.

Segundo Dallabrida (2004), “com o intuito de compreender o mundo contemporâneo, a historiografia tem revisitado a chamada Idade Moderna – período compreendido entre os séculos XVI e XVIII”. Esse retorno tem levado em consideração alguns eventos importantes, tais como a Revolução Industrial, Revolução Francesa, a redescoberta da revolução científico-tecnológica e a consolidação dos Estados Nacionais, já no final do século XIX, que impactaram fortemente as sociedades ocidentais e todo o mundo.

Além disso, esse autor menciona as transformações ocorridas nas práticas educativas que contribuíram com o mundo pós-medieval, colocando em relevo as obras *Produção da escola/produção da sociedade*, do sociólogo canadense Petitat

(1994), e *Arqueología de la escuela*, dos sociólogos espanhóis Varela e Alvarez-Uría (1991), que analisam a gênese da escolarização moderna.

As investigações de Petitat (1994) apontam que a instituição e a disseminação dos colégios, a partir do século XVI, têm caráter decisivo para a escolarização pós-medieval, podendo ser considerado “o fenômeno mais marcante da história das instituições escolares”.

Tais colégios pertenciam às Congregações Católicas, Igrejas Protestantes e os Colégios vinculados às universidades, mantendo muitas semelhanças institucionais em virtude de manterem um conjunto de dispositivos escolares, como, por exemplo, “concentração dos cursos dentro dos estabelecimentos, gradação de matérias, programa centrado em latim e grego, controle contínuo dos conteúdos adquiridos, supervisão e disciplina”.Petit (1994). De acordo com Petitat uma característica importante dos colégios foi o fato de permanecerem durante praticamente toda a Idade Moderna.

Existem laços privilegiados entre os colégios e a burguesia em formação, uma vez que ela tinha necessidade se aproximar da nobreza, adquirir capital cultural e, simultaneamente, marcar posição em relação às classes populares. Tratava-se de uma classe que se afirma identificando-se com o trabalho, mas que, ao mesmo tempo, desprezava o trabalho manual.

Além disso, Dallabrida (2004) reassalta que a nobreza aprendia as “belas letras” nos colégios; todavia, complementava a sua formação cavalheiresca com preceptores e também nas academias. Para ele, “a cultura humanista dos colégios não era suficiente para enobrecer a burguesia, mas necessária para aqueles que aspiravam a nobreza de veste”.

É interessante observar, segundo Dallabrida (2004), a analogia feita por Petitat entre as manufaturas e os colégios modernos, dadas as semelhanças entre a concentração de trabalhadores nessas grandes manufaturas e de professores e alunos em estabelecimentos centralizados. Cabe destacar que, no período pós-medieval, tanto a Igreja Católica como o Estado foram reestruturados para responder aos dinamismos da época. A Igreja Católica, a partir do Concílio de Trento, passou a ter novos ministérios e congregações, como a Companhia de Jesus. Os Estados Monárquicos, por sua vez, foram centralizados para administrar grandes extensões territoriais.

Na segunda metade do século XVII, temos o surgimento das Escolas Elementares em decorrência dos motins e revoltas que se tornaram frequentes nesse período, impulsionados pela grave crise vivida na Europa, associando a imagem da pobreza com a violência. Dallabrida (2004) percebe pontos de convergência entre as escolas elementares e as classes de colégio, mas chama a nossa atenção para o estabelecimento de um “dualismo na escolarização elementar”, visto que os colégios preparavam para os cursos superiores ou conferiam cultura humanista distintiva e as escolas para as classes populares primavam pela a moralização e controle dessas classes.

Essas práticas educativas que se desenvolveram a partir do século XVI e que se diferenciaram das práticas realizadas na Idade Média também foram analisadas na obra *Arqueología de la escuela*, publicada em 1991, por Julia Varella e Alvarez-Uría. De acordo com Dallabrida (2004), os citados sociólogos espanhóis também analisaram a emergência da infância na Idade Moderna ligada a práticas familiares, modos de educação, classes sociais e gêneros. A esse respeito, esse autor sublinha

que essa nova sensibilidade em relação à infância colocou-se inicialmente entre as crianças das classes privilegiadas e entre os meninos. Argumentam que, como na atualidade, na Idade Moderna existiram “diferentes infâncias”, que eram produzidas por diversificados modos de educação, vinculados aos seus estamentos sociais. (DALLABRIDA, 2004, p. 101)

Trata-se de um sentimento de infância que progressivamente foi se afirmando na sociedade moderna, mas que estava umbilicalmente ligado a práticas familiares, modos de educação, classes sociais e gêneros, bastante centralizada entre as crianças das classes privilegiadas e entre os meninos, reforçando a condição social, econômica e de gênero como elementos de concepção dessa infância em emergência. Por isso, os sociólogos espanhóis afirmam que, na Idade Moderna, existiam “diferentes infâncias”, construídas em diferentes modos de educação e, além disso, com uma forte vinculação aos estamentos sociais.

Assim sendo, os colégios tiveram grande relevância para que a educação da burguesia e da nobreza se concretizasse, nessa época que estamos analisando, no mundo ocidental. Dallabrida (2004, p. 102) insiste que, “tanto nas cortes modernas como nos colégios, a infância masculina foi a primeira a ser construída, viabilizando a preparação dos homens para a vida pública e excluindo as mulheres”.

O caráter classista da escolarização que foi progressivamente se conformando no período pós-medieval ganha relevo com a educação da infância das classes populares que se constituiu nos “rudimentos das letras, doutrina cristã e aprendizagem dos ofícios”, sendo realizada nas “casas de recolhimento” e hospitais. Isso nos remete para um fenômeno importante voltado para os dispositivos disciplinares e de moralização das crianças desfavorecidas socialmente.

Portanto, fica evidente a assimetria educacional entre as elites e as classes populares. Mas essa assimetria era tão intensa que chegava mesmo a atingir as próprias classes dominantes, visto que havia uma distinção educacional entre a nobreza da corte e a burguesia.

A emergência desse processo de escolarização organizado na Idade Moderna foi muito bem caracterizado pelos sociólogos espanhóis (Varella e Alvarez-Uría) como “maquinaria escolar”. Já Petitat interpretou esse mesmo processo como sendo uma “engrenagem”. Em ambos os casos, as escolas são concebidas como instituições produtoras de sujeitos e que contribuem para a reprodução social e manutenção do *status quo*.

Nesse período histórico, vale ressaltar a existência do “dualismo escolar”, encarnado pelos colégios direcionados para proporcionar a escolarização das elites e pelas escolas elementares de caridade, que se voltavam para a escolarização das classes populares, predominantemente urbanas. Segundo Foucambert (2010, p. 43), “o projeto político reside na vontade de formar as novas gerações; é o momento em que a sociedade produz o indivíduo”. Para esse autor,

o século XIX é marcado pelo desenvolvimento do capitalismo industrial. A fração mais dinâmica da burguesia vai investir o capital acumulado pelos grandes negócios e os lucros das propriedades rurais em novas empresas em que aqueles que nada possuem encontraram lugar para vender sua força de trabalho e em que as mais-valias, acrescidas por essa transformação nas matérias-primas constituirá a fonte essencial do lucro. De agora em diante, é o trabalho que se torna a mercadoria rainha sobre a qual especulam aqueles que possuem as ferramentas modernas de produção. (FOUCAMBERT, 2010, p. 43-44)

Desse modo, preparar, formar essa força produtiva, assegurar a sua renovação, criar as condições para que ela se adapte às novas condições de trabalho e de vida, buscar mecanismos para convencê-la da legitimidade desse novo projeto econômico e social em ascensão acabam se tornando a pauta mais urgente e que precisa ser operacionalizada. E o que significa formar essa força produtiva ?

Em primeiro lugar, oferecer-lhe uma instrução geral que permita dominar as ferramentas do cotidiano, seja no trabalho, seja nas trocas econômicas e sociais. Essa preparação implicava ainda dar acesso aos modos de representação mais científicos, manipulação de operações simples e comunicação pela escrita. Nesse contexto, formar a força produtiva significa dotá-la de instrumentos que garantissem a passagem de uma sociedade tipicamente rural e camponesa para uma sociedade urbana e industrial.

Estamos diante de um novo projeto político e econômico, com um novo modo de produção da vida material, no qual a fé na ciência e na razão são as bases para cimentar esta ideologia. A promessa é que o desenvolvimento industrial garantirá a todos a segurança, a justiça, a igualdade, o progresso material e social. Mas tudo isso em troca do trabalho e da disciplina dos indivíduos. Entretanto, o sucesso dessa empreitada dependerá e será conduzido por uma instituição que obrigatoriamente dirá respeito a todas as crianças.

Com a implantação dessa instituição esperava-se alcançar a formação a curto prazo das novas gerações, exercer a formação dos adultos de forma indireta através das crianças, promover a liberação dos pais para trabalharem nas fábricas à medida que as crianças permaneceriam nessa instituição formativa. Foucambert (2010) afirma que Robespierre já lamentava que o povo devesse ser ensinado por aqueles que têm interesse em enganá-los, “como se um homem de negócios fosse encarregado de ensinar aritmética para aqueles que devem verificar as suas contas”.

No contexto desse novo projeto econômico e político de uma sociedade urbano-industrial, é que vai nascer a escola de Jules Ferry, como um mecanismo do projeto econômico e político de uma classe social em ascensão. A ideia de criar escolas como forma de sedimentar esse projeto econômico e político da burguesia industrial será vista de forma temerária pela burguesia ruralista e comerciante, pois essa elite acreditava que a “ignorância e a religião representam os baluartes mais seguros contra uma rale que vive na miséria” (FOUCAMBERT, 2010, p. 45).

Assim sendo, difundir um pouco de saber é jogar tições sobre a palha seca e abrir possibilidades de uma guerra civil. Essa visão expressa pelas elites rurais era constante e era direcionada tanto em relação ao “povo” quanto em relações às “raças ditas inferiores”, que viviam nas terras colonizadas. Mas, ao invés de optar pela confiscação do saber, ou seja, adiar o acesso ao saber e o seu compartilhamento

relativo, o capitalismo industrial e a burguesia industrial buscaram neutralizar os riscos desse eventual poder de subversão por parte dos trabalhadores.

Essa ação de neutralização dos riscos oferecidos pelo acesso ao conhecimento passava necessariamente pela tentativa de negação do caráter de classe da sociedade moderna, ao tempo em se tentava afirmar a unicidade do tecido social. De acordo com Foucambert (2010), essa unicidade podia ser comprovada e garantida pelo sucesso escolar individual e pelas possibilidades de ascensão social.

A astuta burguesia industrial passou, então, a defender e difundir valores gerais, universais, igualitários que apenas ocultavam a sua supremacia, como forma de desfazer as oposições sociais e a divisão de classe presente na sociedade urbano-industrial e capitalista. Dessa maneira, consegue sedimentar a sua ideologia. Com muita habilidade, consegue-se afastar o risco de uma ascensão coletiva dos oprimidos, via acesso ao saber, através do aceno com a possibilidade do sucesso individual acompanhado da aceitação dos valores individuais. A ideia era

oferecer a cada indivíduo, qualquer que fosse sua origem social, oportunidades iguais de acesso aos escalões mais elevados de uma sociedade desigual e não de ajudar as classes dominadas a desenvolver os saberes que transformariam a natureza desigual do sistema social. (FOUCAMBERT, 2010, p. 51)

O pressuposto básico era o de educar as massas para que elas não se revoltassem. Educadas, elas não se revoltaram e se tornaram consentidoras. A finalidade é substituir as relações de força por relações contratuais, trocar a opressão pela cooperação.

Nestes termos, substituiu-se uma educação que luta contra a desigualdade por uma forma de educação que pretende fazer com que a desigualdade seja interiorizada. Mas essa estratégia de dominação não foi facilmente aceita pela burguesia tradicional, uma vez que o século XIX foi palco do desenvolvimento do antagonismo das classes sociais e, conseqüentemente, o temor que as classes trabalhadoras fomentavam na burguesia.

Nessa época, alguns questionamentos eram feitos, como, por exemplo: de que forma pode-se domesticar a classe operária de que a indústria precisava? Como fazer da classe trabalhadora um agente de desenvolvimento econômico e, ao mesmo tempo, fazer com que perca o sentimento de revolta? Como passar de uma consciência de classe ao sentimento de pertencer a uma comunidade de prestígio?

Segundo Foucambert (2010), essa questão se apresenta hoje como se apresentava há cem anos. O fato é que as novas formas de produção requerem que haja uma elevação significativa do nível de qualificação dos trabalhadores, sendo que pelos menos 80% de uma faixa etária necessitará ter o ensino médio completo.

Levando-se em conta o século das luzes, da Enciclopédia, o positivismo, o sucesso das ciências e das técnicas, é inegável que a questão do conhecimento apareça com força, configurando-se como um instrumento responsável pelos progressos e conquistas humanas.

Aqui estabelece-se a relação entre o saber e o poder. Nesta perspectiva, ter acesso ao saber é ter acesso ao poder sobre as coisas. Difundiu-se a ideia de que compartilhar o saber é também compartilhar o poder entre os seres. Nessa linha de pensamento, Foucambert compreende que,

para todos, e ainda para a esquerda de hoje, a luta emancipatória começa pela transmissão dos saberes dos dominantes aos dominados: daí a importância da escola necessariamente liberadora quando ela transmite e desmascara saberes dominadores... A eficácia de uma armadilha reside na qualidade da isca. (FOUCAMBERT, 2010, p. 64)

É fato que a manutenção na ignorância representa um mecanismo de grande potencial para a dominação social. Mas a questão essencial não está somente na maneira como os saberes são transmitidos e nem na quantidade de saberes que os oprimidos poderiam se apropriar.

O ponto fundamental está nas condições nas quais saberes novos podem ser produzidos, seja no plano individual, seja no plano social. Nessa ótica, a importância de um sistema educacional não reside na quantidade de saberes que ele é capaz de transmitir. Para Foucambert (2010), o ponto central encontra-se na expansão que o sistema educativo permite das bases sociais dos processos de produção desses saberes.

Algumas questões interessantes são levantadas por Foucambert (2010, p. 65) a esse respeito, tais como: “Em que medida uma escola prepara os trabalhadores a serem utilizadores de saberes construídos por uma minoria e cuja utilização reproduzirá a hierarquia social que os concebeu?”; “Em que medida uma escola associa todos os indivíduos, na ocasião da construção dos seus próprios saberes, ao processo de elaboração de novos saberes?”.

E nesse sentido, ele é enfático que o problema fundamental não é o acesso ao conhecimento, mas sim o acesso à produção do conhecimento, acrescentado que não se trata de uma exigência inadiável. Caso a produção de conhecimento esteja ausente nas primeiras aprendizagens, os saberes transmitidos ou adquiridos podem não gerar nenhum poder coletivo, além dos riscos de que os sujeitos autorizados a produzir novos saberes, cumprirão essa tarefa tendo como parâmetro o modelo no qual foram formados, conformados ou deformados durante o processo de recepção.

Nessa dinâmica, o autor pondera que “todas as concepções educacionais fundadas sobre o elitismo numa perspectiva pedagógica de transmissão dos saberes são essencialmente conservadoras” (FOUCAMBERT, 2010, p. 66). A questão que se coloca é como aumentar o nível de compartilhamento de conhecimentos sem que haja um compartilhamento do poder de parte dele. Esse problema se resolve pela negação do acesso ao modo de produção social do conhecimento.

A constatação é que a simples transmissão do saber não concede poder, da mesma forma que a confiscação do saber também não compartilha o poder. A burguesia compreendeu que, ao impor uma forma de transmissão, escolher uma pedagogia, manter o controle de todos os processos de produção de conhecimento, ela conseguiria fazer com que a ampliação ou generalização da instrução não se voltasse contra ela. Nesse sentido, Foucambert entende que

o fato de a burguesia industrial ter tido que batalhar firmemente contra os membros conservadores para obter a gratuidade da instrução do povo é um argumento capaz de garantir o apoio e o reconhecimento das forças da esquerda e de conferir à instituição um ar democrático. De fato, esse direito à instrução sempre foi uma reivindicação importante do movimento operário. Porém, ao contrário, não se vê muito bem como teria sido possível conduzir o projeto de formação das novas forças produtivas sem instaurar uma gratuidade que levasse simplesmente em consideração a situação econômica da população envolvida. A adaptação das forças produtivas às formas modernas do trabalho implica também tais investimentos. A obrigatoriedade é em si ambígua já que se opõe tanto ao obscurantismo que nega a necessidade do saber quanto à tradição do movimento operário que propõe um outro modelo educativo e não confunde a gratuidade garantida pelo Estado com a educação do povo pela burguesia. (FOUCAMBERT, 2010, p. 86)

A burguesia industrial que ascendia ao poder compreendeu muito bem que a obrigatoriedade e a gratuidade representavam uma forma de investimento educativo que poderia propiciar mais facilmente levar às crianças a interiorizar e aceitar melhor

a desigualdade social como algo que deriva da própria natureza das coisas e da desigualdade natural que supostamente havia entre os indivíduos.

Mas, lembrando Marx, podemos dizer que uma classe social que oprime uma outra não é livre. A classe dominante também é alienada pelos valores que deve promover para alienar. Nesse processo de constituição do aparelho escolar, será possível perceber distorções importantes entre aquilo que foi prescrito e o efeito real. A escola implantada pela burguesia industrial se ergueu nas contradições de uma luta simultânea contra dois adversários. Os dominados a transformaram e por ela foram transformados e nisso residem a sua ambiguidade e suas esperanças.

A escola de Jules Ferry, impulsionada pela burguesia industrial, visava transformar a instrução em projeto político, isto é, transformar o Estado em educador do povo para transmitir os conhecimentos necessários à economia, sem que com isto perdesse o controle sobre o poder do saber social.

A finalidade principal desse projeto político era definir e controlar os modos de transmissão do saber, de sorte que a ordem e o *status quo* fossem reforçados ao invés de fragilizá-los. O objetivo portanto, não era criar a escola do povo, mas uma escola produzida para o povo, como instrumento que o leve a interiorizar a desigualdade social ao tempo em que nega a divisão da sociedade em classes e explicar a relação dominantes-dominados, pelo prisma do fracasso ou sucesso individuais que supostamente se beneficiaram de oportunidades supostamente iguais também.

O certo é que a forma pela qual ocorre o acesso ao conhecimento exerce uma significativa influência na reprodução do sistema, através de uma seleção indireta, a partir de aspectos sociais, aqueles que vão experimentar o sucesso ou o fracasso. Uma outra forma de se reproduzir o sistema via aparelho escolar é promovendo uma esterilização dos saberes concedidos à maioria, por meio da transmissão. Nestes termos, a pedagogia da escola de Jules Ferry foi pensada para municiar as forças produtivas dos conhecimentos requeridos e para inviabilizar uma possível revolução.

Em outras palavras, os conhecimentos compartilhados e que podem ser aceitos pelo sistema, são diametralmente diferentes dos conhecimentos que podem transformá-lo. Isto porque os primeiros são recebidos, doados, e os segundos podem ser construídos. Os saberes transmitidos são objetos externos, produtos sociais e se revestem dos aspectos do sistema que promove a sua socialização. Os conhecimentos construídos, por sua vez, são elaborados no interior do próprio sistema, num movimento de reação a ele e com vistas à sua transformação.

Na visão de Foucambert (2010, p. 101), no século XIX, tivemos duas concepções pedagógicas que vão se opor o tempo inteiro: a burguesia e o movimento operário. No seio deste embate, estava a seguinte questão: “aprender sim, mas como e em que condições?”.

Essa questão nos leva a refletir sobre a diferença entre a escola de promoção coletiva e a escola do sucesso individual. Afinal de contas, com qual realidade trabalha a escola? Foucambert (2010) é enfático ao dizer que a diferença entre essas duas concepções de escola não se encontra na possibilidade de igualamento das chances de sucesso num sistema escolar, seguida de uma inserção num sistema que não passou por mudanças, mas sim no poder de transformação da realidade social que o sistema escolar pode propiciar ou não aos seus atores.

É neste aspecto que percebemos a oposição entre a concepção educativa da burguesia e do movimento operário. Os socialistas do século XIX defendiam uma formação intelectual não dissociada da realidade do trabalho produtivo, entendendo que as ferramentas de análise e de teorização sejam desenvolvidas mediadas pelo contato direto com a realidade social.

Além disso, compreendiam que todo saber deveria contribuir para erradicar a exploração do homem pelo homem. Isso porque a educação é necessariamente um desafio político. Ela se constitui sempre um processo de luta. Interessantes indagações são feitas por Foucambert (2010), a saber: será possível aumentar o nível de conhecimento sem provocar riscos sociais ao compartilhá-lo? Será possível transmitir esses conhecimentos sem modificar seu modo de produção? Os dominados conseguirão penetrar na contradição vivida pelas classes dominantes ou deixarão, mais uma vez, a divisão se expandir entre aqueles que produzem o saber e aqueles a quem só se pede que o apliquem? O autor é categórico ao afirmar que a escola não passa de um evento histórico e que pode ser concebida dentro de um projeto político de transformação social ou a transmissão dos conhecimentos continuará sendo o objetivo prioritário.

Esse autor acrescenta ainda que a escola só pode se manter se adotar objetivos políticos e sociais diferentes: aqueles de uma transformação da sociedade e não da sua reprodução. A defesa de Foucambert (2010) vai no sentido de uma luta por uma escola diferente, uma escola de promoção coletiva, por uma transformação das relações de produção do saber. Neste sentido, só é possível aprender ao exercer o poder presumido do saber. O compartilhamento social do saber precisa refletir o

compartilhamento social do poder. Assim sendo, compreender e transformar devem andar sempre juntos.

Na afirmativa de Arroyo (2012, p. 113), “faltam entre nós, profissionais da educação, um conhecimento mais profundo da construção histórica do campo educativo em que exercemos o nosso trabalho. Falta-nos uma história da educação onde se insere a história da escola”.

3.4 EDUCAÇÃO E CONFORMISMO SOCIAL

A escola pode se configurar, como afirmava Gramsci (2014, p. 16), num “organismo, num elemento complexo de sociedade no qual já tenha tido início a concretização de uma vontade coletiva reconhecida e afirmada parcialmente na ação”. Na acepção desse autor, o organismo ao qual fizemos referência é dado pelo desenvolvimento histórico e se caracteriza como partido político, definido por ele como sendo a “primeira célula na qual se sintetizam germes da vontade coletiva que tendem a se tornar universais e totais”.

Gramsci, ao tratar da questão do “homem coletivo” ou do “conformismo social” nos *Cadernos do Cárcere*, Volume 3, Nota 7, indaga: como o indivíduo singular pode se incorporar no homem coletivo e de que forma ocorrerá a pressão educativa sobre cada um, a fim de se obter o consenso e a sua colaboração, transformando em liberdade e necessidade e a coerção? Para ele,

a tarefa educativa e formativa do Estado, cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a “civilização” e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade. (GRAMSCI, 2014, p. 23)

Como vimos, o Estado tem uma tarefa educativa e formativa que apresenta uma finalidade, ou seja, adequar a civilização e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho de produção. Nesta perspectiva, afirma Gramsci “o Estado deve ser concebido como educador na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização, dado que se opera essencialmente sobre as forças econômicas, que se organiza e se desenvolve o aparelho de produção econômica, que se inova a estrutura” (2014, p.

28). O autor nos alerta que não se deve concluir que os fatos de superestrutura possam ser abandonados a si mesmos, a um desenvolvimento espontâneo e nem a uma germinação casual e esporádica.

Ao analisar o problema das relações entre estrutura e superestrutura, Gramsci (2014) ressalta que é necessário levar em consideração a existência de dois princípios. Para ele, “nenhuma sociedade se põe tarefas para cuja solução ainda não existam as condições necessárias e suficientes, ou que pelo menos não estejam em via de aparecer e se desenvolver” (p. 36). Além disso, o autor compreende que “nenhuma sociedade se dissolve e pode ser substituída antes que se tenham se desenvolvido todas as formas de vida implícitas em suas relações” (p. 36). Karl Marx afirmava, no prefácio à *Crítica da economia política*, que,

Uma sociedade jamais desaparece antes que estejam desenvolvidas todas as forças produtivas que possa conter, e as relações de produção novas e superiores não tomam jamais seu lugar antes que as condições materiais de existência dessas relações tenham sido incubadas no próprio seio da velha sociedade. Eis porque a humanidade não se propõe nunca senão os problemas que ela pode resolver, pois, aprofundando a análise, ver-se-á sempre que o próprio problema só se apresenta quando as condições materiais para resolvê-lo existem ou estão em vias de existir. (MARX, 2008, 48).

É nesse sentido que Gramsci, à luz de Marx, sustentava que nenhuma sociedade propõe tarefas e problemas para os quais não existam as condições necessárias e suficientes para a sua solução. Nessa linha de pensamento, o autor sustentava que uma sociedade não pode se desenvolver, ou mesmo ser substituída, sem que estejam garantidas as condições para o desenvolvimento de todas as formas de vida requeridas em suas relações. Nesta perspectiva, Marx (2008) também compreendia que uma formação social só poderia desaparecer mediante o desenvolvimento de todas as forças produtivas nela contidas. Para Marx, jamais aparecem relações novas de produção sem que exista no seio da antiga sociedade o amadurecimento das condições materiais para a sua existência. Ou seja, a humanidade tende sempre a considerar objetivos que pode alcançar, mediante a gestação de condições materiais que possibilitem a sua realização.

Na nota 195 (GRAMSCI, 2014, p. 290), aparece mais uma vez a proposição de que “a sociedade não se propõe problemas para cuja solução ainda não existam as premissas materiais”. Segundo Gramsci (2014), o problema da formação de uma vontade coletiva decorre desta proposição. Isso implica em compreender como se

formam as vontades coletivas permanentes e como essas vontades se relacionam com objetivos imediatos e mediatos concretos, numa linha de ação coletiva.

Para Gramsci, “o Estado é certamente concebido como um organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal” (2014, p. 42). Nessa visão, os interesses dos grupos dominantes são coincidentes com os interesses dos grupos subalternos, mas isso até um certo ponto.

Contudo, nessa busca de equilíbrio entre o grupo fundamental e os grupos dominados, prevalecem os interesses do grupo dominante. Gramsci, citando Hegel, afirma que o “Estado tem e pede consenso, mas também educa este consenso através das associações políticas e sindicais, que, porém, são organismos privados, deixados à iniciativa da classe dirigente” (2014, p.121). A defesa de Hegel apontava para um governo com o consenso dos governados, mas um consenso organizado. Nas palavras do filósofo social italiano,

se a classe dominante perde o consenso, ou seja, não é mais dirigente, mas unicamente dominante, detentora da pura força coercitiva, isto não significa exatamente que as grandes massas se destacaram das ideologias tradicionais, não acreditam no que antes acreditavam, etc. A crise consiste justamente no fato de que o velho morre e o novo não pode nascer: neste interregno, verificam-se os fenômenos patológicos mais variados. (GRAMSCI, 2014, p. 187)

A classe dominante, à medida que perde o consenso, deixa de ser dirigente, permanecendo apenas a condição de classe dominante, posto que ainda possui a força coercitiva. Entretanto, Gramsci entende que tal situação não representa um descolamento das grandes massas em relação ao poder das ideologias tradicionais, mas que agora deixaram de acreditar nas coisas que antes acreditavam. Para ele, a crise representa um hiato entre a morte do velho e o novo que ainda não pode nascer, sendo que, neste intervalo de tempo, muitos fenômenos poderão ocorrer.

Trata-se de um problema de educação das massas, de sua conformação, segundo as finalidades a serem alcançadas. Neste caso, o Estado torna-se homogêneo e, com isso, o grupo dominante cria um conformismo social necessário para o projeto de manutenção do poder e do *status quo* do grupo dirigente. Para Gramsci,

estamos sempre no terreno da identificação de Estado e Governo, identificação que é, precisamente, uma representação da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, uma vez que se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção) (GRAMSCI, 2014, p. 248)

Essa identificação de Estado e Governo, que, segundo Gramsci (2014), é uma representação da forma corporativo-econômica, ainda se faz muito presente entre nós na atualidade, sobretudo no campo das políticas públicas. Para esse autor, na noção geral de Estado entram vários elementos que nos remetem à noção de sociedade civil, que significa compreender o Estado como sendo a junção da sociedade política e da sociedade civil, que, por sua vez, nos permite vislumbrar um processo de hegemonia e coerção. Mais adiante, Gramsci afirma que por “Estado deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho privado de hegemonia ou sociedade civil” (2014, p. 258). A esse respeito Gramsci compreende que

todo Estado é ético na medida que uma de suas funções mais importantes é elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes. A escola como função educativa positiva e os tribunais como função repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes neste sentido: mas na realidade, para este fim tende uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades chamadas privadas, que formam o aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes. (GRAMSCI, 2014, p. 288)

O Estado é educador, é ético visto que ele tem uma função bem explícita que é de elevar a grande massa da população a um nível moral e cultural condizente com as necessidades do desenvolvimento das forças produtivas e, por conseguinte, dos interesses das classes dominantes. Gramsci (2014) coloca em relevo a escola como função educativa e os tribunais como função repressiva, como sendo as atividades estatais mais importantes para se atingir a finalidade já mencionada. Mas, além da escola e dos tribunais, existe um conjunto de outras iniciativas e atividades consideradas privadas que conformam o aparelho de hegemonia política e cultural das classes dominantes, necessárias ao processo de dominação política e econômica da burguesia.

A expressão de Maquiavel “educar o povo”, segundo Gramsci (2014), apresenta o significado de torná-lo convencido e consciente de que é possível existir uma única política com a finalidade de se alcançar uma determinada finalidade

desejada. Assim sendo, faz-se necessário obedecer exatamente o príncipe que emprega os métodos adequados para se atingir os fins almejados. Vimos que Maquiavel propunha “educar o povo” num sentido diferente da forma como normalmente concebemos essa expressão. Para Gramsci, “a posição de Maquiavel deve ser aproximada daquela dos teóricos e dos políticos da filosofia da práxis, que também procuraram construir e difundir um realismo popular, de massa, e tiveram de lutar contra uma forma de jesuitismo adaptada aos novos tempos” (2014, p. 311). Pode-se acrescentar ainda que

A democracia de Maquiavel é um tipo adequado aos tempos em que ele viveu, ou seja, é o consenso ativo das massas populares em favor da monarquia absoluta como limitadora e destruidora da anarquia feudal e senhorial e do poder dos padres, como fundadora de grandes Estados territoriais nacionais, função que a monarquia absoluta não podia realizar sem o apoio da burguesia e de um exército permanente, nacional, centralizado, etc.(GRAMSCI, 2014, p. 311)

Gramsci segue afirmando que o elemento da espontaneidade é característico da história das classes subalternas que não alcançaram a consciência de classe “para si” e que nem sequer suspeitam de que a sua história possa ter alguma importância e valor. O autor entende que existe uma multiplicidade de elementos de direção consciente nos movimentos das classes subalternas, mas que não conseguem ultrapassar o nível da consciência popular, do senso comum, da concepção de mundo ainda presentes no modo de pensar e agir dessas classes.

4 A PRODUÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO MÉDIA NO BRASIL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 (LDBEN), promulgada no dia 20 de dezembro de 1996, no título V, que trata dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino e no Capítulo I – da Composição dos Níveis Escolares, estabelece, em seu art. 21, que a educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

De acordo com o Capítulo II dessa lei, a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Na seção IV da LDBEN, o ensino médio é definido como a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, tendo como finalidades:

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

A LDBEN previa que, progressivamente, esse nível passasse a ser obrigatório como acontece com o ensino fundamental. Hoje, através da Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009, a educação básica passou a ser obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Esse nível de ensino é de prioridade dos estados, segundo determina a LDBEN.

4.1 INDICADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2017, realizado pelo Ministério da Educação - MEC e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, no Brasil, temos 184,1 mil escolas de educação básica, sendo que a maior rede de educação básica do país está sob a responsabilidade dos municípios, que concentram cerca de 2/3 das escolas (112,9 mil). Já a participação das escolas da rede privada passou de 21,5% em 2016 para 21,7% em 2017. Como demonstra o censo, a maior parte das escolas (67%) localiza-se em áreas urbanas. A maioria das escolas brasileiras oferta o ensino fundamental (71,5%), e 15,5% das escolas ofertam o ensino médio.

De acordo com as informações extraídas do Censo Escolar, o ensino médio é oferecido em 28,5 mil escolas no território brasileiro. Tivemos um aumento de 3,9% de escolas que oferecem essa etapa da educação básica, no período de 2013 a 2017. A rede estadual é responsável pelo maior número de escolas de ensino médio, ou seja, 68,2% pertencem a essa rede, que tem por incumbência legal, a obrigação de ofertar com prioridade essa etapa educativa. A rede privada possui 29% das escolas de ensino médio no país.

O censo aponta que 89,7% das escolas de ensino médio estão localizadas na zona urbana e 10,3% na zona rural, o que indica a menor participação da zona rural na educação básica. Há 48,6 milhões de matrículas distribuídas nas 184,1 mil escolas de educação básica no Brasil. A rede municipal possui 47,5 % das matrículas da educação básica e apresentou um aumento de 0,7 p.p. em relação ao ano de 2016. A rede estadual responsável pelo ensino médio participa com 33,4% das matrículas, seguida da rede privada 18,3% das matrículas e, por fim, a rede federal que participa com menos de 1% do total de matrículas da educação básica brasileira. Em relação as matrículas nos cursos técnicos de nível médio houve um aumento de 2,2% no último ano. O número de matrículas de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades cresceu consideravelmente na educação básica nos últimos anos.

No ensino médio brasileiro, temos um total de 7,9 milhões de matrículas. Na última etapa da educação básica, a matrícula segue uma tendência de queda observada nos últimos anos. Segundo o censo escolar, essa tendência de queda se deve tanto a uma redução da entrada de alunos oriundos do ensino fundamental quanto pela melhoria de fluxo no ensino médio, que apresentou um aumento de 2,8 p.p. na sua taxa de aprovação de 2013 a 2017. A matrícula no 9º ano do ensino

fundamental teve queda de 14,2% de 2003 a 2017, fato que explica a redução da entrada de alunos no ensino médio. No que tange à matrícula integrada à educação profissional, o censo escolar indica que houve um aumento de 4,2%, passando de 531, 843 em 2016 para 554,319 matrículas em 2017.

O censo escolar da educação básica 2017 demonstra que as redes, estadual e privada detêm respectivamente 84,8% e 12,2 % do total de matrículas no ensino médio. Os dados divulgados pelo MEC/INEP apontam que a rede federal participa com apenas 2,4% das matrículas nesse segmento educacional e que apenas 4,5% das matrículas do ensino médio estão na zona rural. As informações provenientes deste último censo deixam claro que a taxa de distorção idade-série no ensino médio ainda permanece num patamar bastante elevado. A taxa atual é de 28,2%, sendo que em 2016 era de 28%.

No ensino médio, de acordo com o censo escolar, temos uma taxa equivalente a 7,9% de alunos matriculados que permanecem 7 horas diárias ou mais em atividades escolares, fato que caracteriza esses alunos como de tempo integral, sendo que, em 2006, esse percentual era de 6,4%. Temos ainda que o número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades no ensino médio quase dobrou de 2013 a 2017, sendo que em 2017 98,9% estavam incluídos em classe comum.

O percentual em relação à matrícula total no ensino médio de 1,2 é considerado baixo se comparado ao percentual do ensino fundamental, que gira em torno de 2,8%. Vale ressaltar que, segundo o censo realizado, os municípios do estado de São Paulo se destacam com as menores taxas de distorção idade-série do ensino médio. Assim sendo, 38,6% dos municípios desse estado apresentam taxas inferiores a 10%, que, se comparadas a taxa nacional, é bem mais baixa.

O censo mostra que 2,2 milhões de docentes atuam na educação básica brasileira, sendo que a maior parte desses professores atua no ensino fundamental, um percentual de 68,3%. Houve aumento de docentes que atuam na educação infantil (16,4%) e diminuição dos docentes que atuam no ensino médio, que caiu 2,5% desde 2015.

Nos dados do censo, as professoras são maioria na educação básica, sendo que a maior parte delas (52,2%) está na faixa etária de 40 anos de idade; 79,3% dos docentes que atuam na rede pública de ensino estão distribuídos em escolas federais, estaduais e municipais. Desse total de docentes, 24,3% trabalham na rede privada.

No que diz respeito à formação, 78,4% dos professores que estão na educação básica possuem nível superior completo, sendo que, dentre esses docentes graduados, 94,7% possuem licenciatura.

O censo destaca que os estados do Espírito Santo e Paraná apresentam o maior número de municípios com um percentual alto de professores que possuem pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. No primeiro estado, 50% possuem esse tipo de formação e, no segundo estado, 98,2% já atingiram o nível da pós-graduação.

Especificamente em relação ao ensino médio, 509,8 mil professores atuam nessa etapa educacional, sendo que, em 2016, foi registrada uma diminuição no número de docentes que lecionam no ensino médio, algo em torno de 1,9%. De forma majoritária, os docentes presentes no ensino médio (77,7%) estão vinculados à rede estadual de educação e 20,2% vinculam-se a rede privada de ensino. Acompanhando a dinâmica dos dados divulgados no atual censo, os professores do ensino médio atuam massivamente em áreas urbanas (94,4%). Nas áreas rurais temos um percentual de 7% de docentes.

Predomina no ensino médio a atuação de docentes do sexo feminino, mas a participação masculina é maior nessa etapa. Deste modo, 59,6% dos docentes são do sexo feminino e 40,4 pertencem ao sexo masculino. A maior parte desses professores (52,9%) está na faixa de 40 anos de idade ou mais. A formação desses docentes é de nível superior completo (93,5%) e destes (86,8) tem nível superior completo com licenciatura. Ainda existem docentes cursando o nível superior (3,9%).

Como mostra o Indicador de Adequação de Formação Docente para essa etapa de educação, o pior resultado está na disciplina de Sociologia, uma vez que apenas 27,1% dos professores têm formação mais adequada (Grupo 1 do indicador). O indicador de formação apresenta os melhores resultados nas disciplinas Biologia, Língua Portuguesa, Educação Física, Matemática e Geografia, com percentuais superiores a 70%.

4.2 A CONCEPÇÃO DE ENSINO MÉDIO

A realidade tem demonstrado que o ensino médio tem sido tratado como etapa de nível técnico ou como ensino propedêutico para prosseguir os estudos no ensino superior ou com uma terminalidade insuficiente, no que se refere à formação humana (FERREIRA, 2011). Como forma de enfrentamento dessa dualidade estrutural

presente no ensino médio, é importante proporcionar uma formação básica, necessária à participação dos indivíduos, a partir do modo como está organizada a sociedade em que vivem e de um conjunto de conhecimentos sistemáticos sem os quais não se forma para a cidadania.

É fundamental refletir sobre a concepção que fundamenta o ensino médio que figura no sistema educacional brasileiro como uma etapa intermediária. Ferreira (2011) afirma que “um sistema de ensino existe para formar seres humanos que se tornem cidadãos, com capacidade de ir e vir, de decidir sobre a sua vida e sobre os destinos da nação”.

Cunha (2017), ao analisar a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º Grau, determinada pela Lei nº 5692/1971, interpretou que as mudanças ocorridas no âmbito da educação secundária tinha como objetivo conter o aumento de demanda para o ensino superior. Segundo ele, os planejadores da ditadura militar pretendiam desviar para o mercado de trabalho, supostamente carente de técnicos de ensino médio, parte dos jovens que aumentavam ano após ano o número de demandantes de vagas nas universidades públicas. Esse mecanismo apresentava uma dimensão discriminatória da profissionalização no Ensino de 2º Grau e revelava uma incongruência entre o ensino secundário e o ensino superior. Para Cunha (2017), “esses planejadores supunham que a demanda de técnicos era generalizada e suficientemente grande para absorver os novos diplomados em cursos profissionais. E isso em todos os setores da atividade econômica”. Além disso, esse autor considera que

a especialização profissional ainda mais precoce no 2º Grau não chegou a provocar grandes turbulências por dois fatores. Primeiro, o fato de que as escolas privadas, as principais abastecedoras de calouros para as grandes e boas universidades públicas, ignoraram totalmente a política de profissionalização universal e compulsória no 2º Grau, e prosseguiram na preparação de vestibulandos. Segundo, as facilidades de expansão do Ensino Superior privado, em instituições universitárias e isoladas, que aliviou a pressão sobre as universidades públicas. (CUNHA, 2017, p. 375)

Temos, portanto, duas questões interessantes de serem analisadas e que explicam uma certa calma no que diz respeito ao processo de implantação da especialização profissional precoce no 2º grau. As escolas privadas ignoraram solenemente a política de profissionalização universal e compulsória no 2º grau e continuaram sendo responsáveis pelo envio de grandes levas de alunos que ingressavam no ensino superior, uma vez que permaneceram na preparação de

vestibulandos. Por outro lado, o crescimento do ensino superior privado cumpria a função de aliviar a pressão sobre as universidades públicas, que não tinham como responder por toda a demanda existente.

Um desses planejadores da ditadura militar – Roberto Campos – já preconizava, antes mesmo de ser aprovada a Lei 5692/1971, a necessidade de dotar o ensino médio de um caráter terminal, não propedêutico, fazendo alusão ao modelo alemão, no qual a escola secundária e técnica possui em si mesma, um valor terminal. Esse aspecto explica, de certa forma, a baixa percentagem de universitários naquele país. A escola secundária apresentava um aspecto voltado para a prática e era nesse sentido que Campos pensava que deveria ser o ensino secundário no Brasil, com um caráter fortemente instrumental, prático e voltado para o mercado de trabalho. Para ele, a educação secundária, num país subdesenvolvido, deve voltar-se para o atendimento à educação de massa, enquanto o ensino superior deve continuar sendo um ensino de elite.

Segundo Germano (1993, p. 159), “o ciclo da reforma da educação brasileira se estende também para o ensino primário e médio, cujo marco principal é a Lei 5692/71 que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus”. Essa reforma da educação primária e secundária foi antecedida pela reforma universitária ocorrida em 1968, sob a batuta do governo ditatorial militar, que teve o seu início a partir do golpe de Estado Civil-militar ocorrido em 1964 e que se estendeu até o ano de 1985. Germano explica que

o golpe de Estado de 1964 depõe o presidente João Goulart e põe fim à democracia populista iniciada em 1946. Fruto de uma coalizão civil militar, o golpe configura a ascensão de um novo bloco no poder, que envolve uma articulação entre o conjunto das classes dominantes, ou seja, a burguesia industrial e financeira nacional e internacional -, o capital mercantil, latifundiários e militares, bem como uma camada (de caráter civil) de intelectuais e tecnocratas. O espectro de interesses representados por esse conjunto autoriza-nos a qualificá-los como uma elite. (GERMANO, 1993, p. 17)

Na visão do referido autor, “é evidente que o golpe de 64 teve um caráter burguês”. Essa percepção se assenta nas articulações realizadas pelo Ipes (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais), no apoio dos liberais da UDN (União Democrática Nacional), que confirmam a decisiva participação das classes dominantes do país, das multinacionais e do Governo dos Estados Unidos e também das Forças Armadas, que

se incumbiram de executar o golpe. A partir de 1964, no Brasil, “o Estado caracteriza-se pelo elevado grau de autoritarismo e violência”, afirma Germano (1993).

É neste contexto ditatorial, de instalação do “Estado do terror” e da violência, que a Lei 5692/71 foi forjada, provocando um conjunto de mudanças no ensino de 2º grau, nomenclatura utilizada neste período. A referida lei teve uma rápida tramitação no Congresso Nacional e foi aprovada num curto espaço de tempo, diferente da lei 4024/1961, que precisou esperar por longos anos para ser aprovada, após grandes embates terem ocorridos entre os defensores do ensino público e aqueles setores considerados privatistas, que defendiam os interesses do ensino particular. Segundo Germano (1993, p. 160), “o clima reinante no país se caracterizava, ao mesmo tempo, por uma combinação de medo e repressão do Estado e de euforia em decorrência do crescimento econômico”, que chegava na ordem de 10% ao ano. Germano afirma que

é evidente que nesse contexto não foram travadas disputas entre os partidários da escola privada e os da escola pública, entre a Igreja e Estado, conforme ocorreu por ocasião da elaboração das Constituições de 1934 e de 1946, bem como durante a tramitação da Lei 4024/61. Com efeito, a nova Lei preservou o espaço do ensino religioso e conservou, outrossim, ampliando inclusive o princípio privatista ao admitir em consonância com a Emenda Constitucional nº 01 de 1969 assinada pela Junta Militar, amparo técnico e financeiro à iniciativa privada e ao omitir os percentuais mínimos que a União deveria destinar à educação. (GERMANO, 1993, p.160-161)

Nesse sentido, esses grupos de pressão não se confrontaram à medida que os privatistas tiveram os seus interesses contemplados, e aqueles que defendiam a escola pública e o aumento de verbas para a educação estavam desarticulados e, ao mesmo tempo, se envolvendo nas lutas contra o Regime Militar. Um outro aspecto interessante que relaciona a reforma universitária de 1968 e a reforma da educação primária e secundária de 1971 diz respeito à existência da figura do “excedente”, que, por sua vez, se tornou o pivô de grandes mobilizações que exigiam do Estado a ampliação do número de vagas no ensino superior.

Esse “excedente” era representado por aqueles alunos que concluíam o ensino de 2º grau, se submetiam ao concurso vestibular, eram classificados e aprovados, porém não conseguiam acesso no ensino superior pela inexistência de vagas. Os estudantes, segundo Germano (1993), “reagem, sobretudo a partir de 1966, contra o autoritarismo e a política educacional dos militares”. Em 1967, as mobilizações continuaram acontecendo tendo como foco os acordos MEC-USAID, o processo de

privatização do ensino e a necessidade de ampliação do número de vagas e verbas para a educação.

Toda essa movimentação dos estudantes fez com que em 1968 tivéssemos a Passeata dos 100 mil. Portanto, no campo específico da educação, colocavam-se, na ordem do dia, a expansão do ensino superior e a reforma universitária. Neste contexto, é que ganhou força a mobilização dos alunos chamados de excedentes, que como já dissemos, eram aprovados no vestibular e não conseguiam entrar na universidade por falta de vagas. Esse fenômeno causou bastante descontentamento nos setores médios da população que almejavam ter acesso ao ensino superior. É preciso atentar para a figura do excedente, uma vez que esse contingente de alunos represados e sem acesso ao ensino superior acabou impactando também o ensino de 2º grau.

Roberto Campos afirmava que, se não houvesse esse excedente ao final da educação secundária, haveria, fatalmente, um excedente de pessoas no mercado de trabalho, caso todos esses alunos chegassem à universidade, concluíssem o ensino superior e não fossem absorvidos pelo mercado de trabalho. Reside, nesse fato, a sua defesa enfática por um ensino de 2º grau, hoje ensino médio, com aspecto de terminalidade, prático, instrumental e com vocação para preparar os jovens para o mercado de trabalho, estabelecendo, assim, um vínculo bem próximo entre a educação e setor produtivo.

A visão que imperava era que a educação secundária com marcas humanistas deveria ceder lugar para um formato de educação na qual estivessem presentes elementos tecnológicos e práticos, levando em consideração que uma pequena minoria selecionada no ensino secundário poderia ter acesso à universidade. Para a grande maioria, portanto, a educação secundária seria a opção possível, desde que tivesse um caráter de terminalidade, de formação final, sempre permeada de elementos utilitários e práticos. Germano (1993, p. 131) assim nos diz: “como se vê, trata-se de admitir explicitamente a perpetuação das diferenças sociais, através de um sistema educacional que preserve tais diferenças”.

Segundo o estudo de Germano (1993), a Lei 5692/71 pode ser pensada a partir de dois aspectos fundamentais, a saber: a extensão da escolaridade obrigatória, que passou a abranger o ensino de 1º grau, isto é, a junção do primário com o ginásio, e a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau. São duas questões interessantes, visto que a primeira realiza um prolongamento da

escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos, favorecendo a faixa etária dos 7 aos 14 anos, num período em que as massas populares encontravam-se excluídas da escola.

A outra medida generaliza o ensino profissionalizante no âmbito da educação secundária. Mas como compreender tais medidas levadas adiante por parte do Estado que atuava para acentuar a miséria social dos despossuídos, adotando políticas restritivas ao trabalho e que, ao mesmo tempo, favorecem ao capital? De acordo com Germano (1993, p.166), “a ampliação da escolaridade obrigatória – determinada pela Constituição de 1967, estabelecida em lei específica e incluída nos planos educacionais - consiste numa estratégia de hegemonia”. Além disso, essa recomendação foi acolhida em 1968 pelo Fórum *A educação que nos convém*, promovido pelo Ipes e pela PUC-RJ, sendo também contemplada no *Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária*.

O que fica perceptível em relação à reforma do ensino de 1º e 2º graus e a sua formatação através de Lei 5692/71 é a antecipação do Estado que toma a iniciativa, se antecipando às reivindicações sociais, ainda mais se levarmos em conta o contexto de expansão econômica e de forte concentração de renda, demonstrando a vontade de proporcionar uma igualdade de oportunidades, ao ampliar a escolaridade obrigatória de uma população, até então, excluída da escola.

O Estado Ditatorial Militar se apresentava como aquele que tinha interesse em melhorar as condições de vida das grandes massas do povo. Dito de outra forma, o Estado acenava com medidas que representavam a busca por equidade num período em que cresciam as desigualdades sociais. Com efeito, afirma Germano (1993, p. 166), “tratava-se de procurar ampliar e consolidar as bases de legitimação do Estado, num contexto em que a correlação de forças era francamente favorável à dominação existente”. Essas ações educacionais, então, se relacionam com uma questão de hegemonia. Como afirma Germano,

a análise da política educacional, no entanto, não deve se restringir, como afirmamos antes, ao estudo das intenções manifestas. É preciso levar em conta a realidade concreta em suas múltiplas dimensões. Ora, a política educacional diz respeito à ação do Estado com relação ao aparelho de ensino, a qual, só pode ser analisada adequadamente num contexto em que se configure o comportamento da sociedade política com relação às diferentes classes sociais. (GERMANO, 1993, p. 168)

As intenções manifestas apontavam no sentido de buscar equidade num período em que havia um substancial crescimento das desigualdades sociais. Como

dissemos anteriormente, a decisão legal de ampliar a escolaridade obrigatória para a grande parte da população historicamente excluída da escola tinha o propósito de proporcionar uma igualdade de oportunidades. É por isso que insistimos na análise de uma política pública de educação precisa sempre levar em consideração o contexto de implantação/implementação em suas múltiplas dimensões e as determinações que lastreiam essa política pública. No Brasil, o acesso à escola apresenta uma relação direta com a distribuição da renda e com a desigualdade social.

Mas, já que estamos falando em intenções manifestas, vontades e discursos que acabaram orientando a reformulação da escola de 1º e 2º graus em 1971, aqui no Brasil, o que levou o Estado a adotar a profissionalização compulsória e de forma generalizada nesta faixa de escolaridade? A visão absolutamente “utilitarista, imediatamente interessada da educação escolar, sob forte inspiração da Teoria do Capital Humano”, como nos explica Germano (1993). Essa perspectiva adotada estabelece uma relação direta entre o sistema educacional e o sistema produtivo, ocupacional, com o mercado de trabalho, mas sempre subordinando a educação às necessidades do mercado, do emprego.

Visto assim, a educação só teria sentido se, de alguma forma, conseguisse contribuir com o mercado do trabalho, habilitando ou qualificando as pessoas. Deriva dessa visão o caráter terminal almejado para o nível secundário de educação, através da disseminação da profissionalização compulsória estabelecida pela Lei 5692/1971. A compulsoriedade e a terminalidade carregavam em si a possibilidade, segundo os articuladores da política educacional do Regime Militar, a possibilidade de aligeirar a saída de um grande contingente de alunos do sistema escolar para ingressar no mercado do trabalho, diminuindo, portanto, a demanda de alunos que deixariam de pleitear uma vaga no ensino superior. Ou seja, diminuiria o número de “alunos excedentes”, aquele contingente de concluintes do ensino secundário aptos a ingressar nas instituições de ensino superior.

Assim sendo, fica evidente que a reforma do 2º Grau realizada em 1971 estava fortemente ancorada com a “contenção do fluxo alunos para as universidades, assumindo uma função discriminatória, apesar do discurso igualitarista e da generalização da profissionalização para todos”, como sustenta Germano (1993, p. 176). Esse mesmo autor segue afirmando que

Outro aspecto a destacar, e que reforça a função discriminatória e a contribuição da política educacional para a reprodução das classes sociais, diz respeito à seguinte inversão: nos países de capitalismo avançado é frequente o aumento nos anos de escolaridade para, entre outras coisas, conter a força de trabalho supérflua, mantendo-a afastada do mercado. Entre nós, com a reforma do 2º grau, ocorre o inverso. A força de trabalho supérflua é transformada também em população escolar supérflua, cuja manutenção no sistema escolar custa muito caro para o Estado comprometido com o financiamento de setores que considera verdadeiramente prioritários. Em consequência, trata-se de abreviar a escolarização - dos mais pobres - empurrando-os mais cedo para o mercado de trabalho, apesar do gigantismo do exército industrial de reserva existente no país. (GERMANO, 1993, p. 176-177)

Ainda assim, as intenções manifestas, bem como o discurso das autoridades, tentava apresentar para a sociedade uma busca pela equidade social, ampliar o acesso à escola pública, como direito daqueles sujeitos que, até então, se encontravam alijados do processo educacional. Desse modo, o que realmente orienta a execução desta política educacional é a manutenção da estrutura da desigualdade social, através do estabelecimento de uma relação direta e imediatamente interessada com a produção capitalista.

O que está em jogo é a subordinação do sistema educativo com o sistema ocupacional, com o mercado de trabalho. Mas como assegurar igualdade escolar num país onde predomina uma apropriação desigual da riqueza material? Numa ótica liberal, trata-se de uma estratégia de introduzir alterações na ordem econômica, sem que ocorram transformações estruturais, conforme a *Teoria do Capital Humano*.

Essa abordagem concebia que a distribuição desigual da renda era decorrente dos diferentes níveis de escolarização alcançado pelas pessoas. Dessa maneira, assinala Germano (1993, p. 182), “a educação era admitida como um fator igual ou mesmo mais importante do que a propriedade privada dos meios de produção para explicar os diferenciais de renda, a desigualdade social”. Mas os defensores dessa postura teórica omitem uma questão importante: o fato de que a escolarização desigual tem como substrato a desigualdade social, determinada pela apropriação privada da riqueza socialmente produzida.

É interessante notar que, no que tange à adoção da profissionalização universal e compulsória de caráter terminal, o Brasil já fez uma opção caduca, uma vez que, desde a década de setenta do século passado, havia uma tendência contrária nos países de economia capitalista no tocante à qualificação da força de trabalho. Nesta época, estudos já apontavam que as indústrias e empresas exigiam trabalhadores

com uma formação mais sólida em matemática, língua e ciência. Neste contexto, o que se entendia por qualificação básica dizia respeito à capacidade de ler, escrever, qualificação, conhecimentos básicos sobre tecnologia e instituições, e operações básicas fundamentais.

Essas eram as exigências de formação básica da força de trabalho que quisesse ser inserida num sistema ocupacional fortemente industrializado. Essa qualificação deveria ser adquirida preferencialmente no sistema de educação formal. Diante disso, é possível constatar que a adoção da profissionalização universal, compulsória e de caráter terminal para o nível de ensino secundário brasileiro já foi criada num período em que o mundo começava a conceber outras perspectivas para a qualificação da força de trabalho, em consonância com as exigências de um sistema ocupacional bastante industrializado e que começava a ganhar contornos de maior complexidade.

Além dessa caduquice presente na implantação do ensino de 2º grau voltado para a profissionalização compulsória, universal e de caráter terminal, por intermédio da Lei 5692/71, com características dissonantes das expectativas de preparação da força de trabalho presentes nas principais economias capitalistas do mundo, outro aspecto que contribuiu com o insucesso dessa experiência de profissionalização no Brasil diz respeito à questão de limites de recursos, uma vez que, na escola profissionalizante, o custo por aluno chegava a ser 60% maior que no antigo secundário. Conforme Germano (1993, p.184), “além de ser uma escola cara, o Estado - negando na prática a teoria do capital humano - não investiu de forma suficiente na expansão e equipamento da rede escolar. O Estado, portanto, gastou pouco”.

Em 1980, a porcentagem das verbas destinadas ao 2º grau girava em torno de 8,4 %. Essa reforma que tinha uma função contenedora, exatamente por apresentar um caráter terminal, não logrou muito êxito em estancar a demanda de alunos para a universidade, posto que os diferentes segmentos sociais não aceitaram a profissionalização compulsória. As classes médias e alta da sociedade brasileira, a partir de sua visão de mundo, não concebiam muito bem a ideia de uma educação para o trabalho, bem como a classe trabalhadora do campo e da cidade, pois entendia que ir à escola poderia significar a liberação do trabalho braçal.

Nestes termos, a profissionalização compulsória acabou sendo rejeitada pelo conjunto da sociedade pelas razões explicitadas. Além disso, mesmo apresentando

um caráter compulsório e universal, Germano (1993, p. 187) afirma que “a profissionalização não foi implantada efetivamente na maioria das escolas da rede pública - notadamente as estaduais e municipais - por falta de recursos, tendo sido pura e simplesmente descartada da rede privada devido ao seu elevado custo”. Considerando os vários elementos que foram progressivamente levando a reforma do nível secundário e da Lei 5692/71, o MEC foi redefinindo a proposta de profissionalização, que, de obrigatória, passou a ser mais suavizada através das “habilitações básicas” (Parecer do CFE nº 76/75), que significavam uma formação profissional genérica para ser completada nas empresas.

A revogação da obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau ocorreu em 1982, através da Lei 7.044. Em resumo, a profissionalização nunca foi implantada nos termos da Lei 5692/71, deixando como legado a colocação na vala comum as boas escolas técnicas, ao lado de outras que não tinham nenhuma condição para ser considerada para tal, o enfraquecimento da formação de magistério e, principalmente, a proliferação de escolas técnicas de baixíssimo nível. Conforme Germano,

tal política impôs, outrossim, uma sobrecarga às escolas técnicas federais, acarretou uma degradação sem precedentes na escola pública de nível médio em geral e fortaleceu a rede privada de ensino. No tocante às habilitações o que observamos foi o predomínio de modalidades (sobretudo nas escolas particulares, como também nas estaduais e municipais) que visavam atender, fundamentalmente, as determinações legais. Desse modo, o que contava realmente era a conveniência interna, a disponibilidade de recursos (financeiros e humanos), as opções mais baratas etc., e não uma possível necessidade de profissionais de que o mercado de trabalho estava ávido. Tanto é assim que prevaleceram as seguintes modalidades: Técnico em Contabilidade, Técnico em Secretariado, Técnico Assistente de Administração, Magistério, Técnico em Eletrônica. (GERMANO, 1993, p. 188)

As intenções manifestas e o discurso das autoridades proclamavam a busca por equidade social, através da ampliação do acesso à escolarização básica para todas as pessoas que, durante muito tempo, foram marginalizadas em relação esse direito fundamental que é a educação. Imbuídas desse espírito, as autoridades responsáveis pela organização e implementação de políticas públicas educacionais promoveram uma reforma do ensino de 1º e 2º graus em 1971, tendo o foco na escolarização obrigatória e na profissionalização compulsória.

Como vimos, essa reforma não foi bem sucedida à medida que foi iniciada num período histórico brasileiro em que os seus pressupostos básicos já estavam sendo

repensados pelas principais economias capitalistas, sobretudo no que diz respeito à concepção que orientava o processo de qualificação/preparação da força de trabalho e as demandas apresentadas pelo mercado de trabalho. É por isso que dissemos que a política educacional em questão já nascera caduca.

Além disso, vimos que houve muita resistência por parte do Estado em financiar adequadamente a política de profissionalização, considerada cara demais, ainda que esta estivesse teoricamente amparada pelos pressupostos da teoria do capital humano e, nesse sentido, os gastos em educação não seriam considerados despesas e sim um investimento, que teria como resultado principal o acesso ao conhecimento como um instrumento, uma ferramenta que agregaria mais valor à força de trabalho.

Durante a implementação dessa política de profissionalização, houve uma forte rejeição a ideia de uma profissionalização compulsória, universal e terminal, vinda das classes médias, alta e, também, da trabalhadora do campo e da cidade. As primeiras não aceitavam a possibilidade de uma terminalidade mais precoce já no ensino médio, porque não aceitavam uma visão de educação voltada para o trabalho. Os trabalhadores, por sua vez, enxergavam, no acesso à educação formal, a possibilidade de se afastarem do trabalho braçal, do trabalho manual, uma vez que, em nossa sociedade, historicamente tem prevalecido uma concepção de trabalho intelectual, voltada para aqueles poucos aos quais cabe a função de pensar, articular, organizar a ação, enquanto aos outros tantos, responsáveis pelo trabalho manual, cabe apenas a atitude de executar, tornando-se um “apertador de parafuso”.

Além do mais, vimos que a política educacional que estamos analisando acabou deixando um legado que acarretou uma sobrecarga muito grande sobre as boas escolas técnicas federais, contribuindo decisivamente para o aniquilamento e a degradação da escola pública de ensino médio em geral e o fortalecimento da rede privada de ensino. Em relação à matrícula de alunos no 2º grau, pode-se afirmar que houve aumento considerável, tendo em vista que, no período de 1972 a 1985, as vagas foram mais que duplicadas. De acordo com Germano,

se compararmos com a matrícula do 1º grau, no entanto, constataremos a baixa representatividade do 2º grau. Em 1983, por exemplo, a matrícula final do 1º grau era da ordem de 20.762.741 alunos, enquanto a do 2º grau montava apenas a 2.946.657 alunos. Podemos confirmar esta baixa representatividade ao constatarmos que em 1982 existiam 198 mil estabelecimentos de 1º grau enquanto o número de estabelecimentos de 2º grau era de pouco mais de 8 mil, isto é, apenas 4,3 do total das escolas de 1º grau. (GERMANO, 1993, p. 18)

Outros números em relação à participação da rede pública apontam que, em 1982, no ensino de 1º grau, 87% da matrícula e 95% das unidades escolares pertenciam à rede pública. No ensino de 2º grau, a matrícula cai para 60% e para 50% no que concerne aos estabelecimentos escolares. Ainda no ensino de 2º grau, havia uma distorção idade-série bastante considerável. Um dado que chama atenção se refere ao baixo nível de escolaridade da população brasileira na faixa etária de 16 a 18 anos, sendo que, em 1987, chegava aos 37% de matrículas na escola secundária, enquanto na Coreia esse índice atingia 95%, no ano de 1986, segundo Germano (1993).

Vale destacar que, enquanto houve o aumento do acesso, ou seja, a expansão da matrícula no 2º grau, tivemos uma queda nas taxas de eficiência, uma vez que os índices de reprovação e evasão apresentaram uma tendência de crescimento. Um dado relevante diz respeito à manutenção das desigualdades regionais e sociais em relação à matrícula, considerando que a Região Sudeste do país concentrou quase 50% do total matrículas ofertados nesse nível de ensino.

De acordo com Germano (1993, p.190), “a reforma educacional do Regime foi particularmente perversa com o ensino de 2º grau público”. Houve a destruição do seu caráter propedêutico que, de alguma forma, favorecia o acesso ao ensino superior, elitizando cada vez mais o acesso à universidade pública; a profissionalização foi considerada um fracasso; e foi notável o fortalecimento da rede privada, que se credenciou como uma instância preparatória para os exames vestibulares. Podemos concluir que houve uma falência da política educacional implementada pelo Regime Militar no que tange ao ensino de 1º e 2º graus, que tinha como arcabouço principal a ampliação da escolaridade obrigatória na faixa etária de 7 aos 14 anos e a profissionalização compulsória no âmbito do 2º grau. O autor supracitado é categórico ao afirmar que

os princípios mais importantes contidos na reforma educacional proposta pelo Regime Militar não chegaram a se efetivar. Muitas vezes, ocorreu o inverso do que ali se propunha. Para que esses princípios fossem efetivados seria necessário cumprir as seguintes grandes metas: a) universalização e ampliação da escolarização obrigatória no 1º grau; b) profissionalização no 2º grau; c) organização do ensino superior sob a forma prioritária de universidade e não de escolas isoladas. Isso aumentaria consideravelmente os gastos com educação. (GERMANO, 1993, p. 193)

Para que se efetivassem todos os princípios contidos na proposta educacional em tela, seria absolutamente necessário ampliar de forma significativa os gastos com educação. Mas o que se verificou foi uma diminuição paulatina dos recursos empregados no setor educacional durante o Regime Militar. Pode-se afirmar que houve um descomprometimento com o financiamento da educação pública brasileira, exatamente num momento o crescimento econômico favorecia o aumento de recursos para a educação.

Essa falta de compromisso com a educação pública brasileira tinha o intuito de evitar o deslocamento de recursos destinados para o capital, golpeando duramente a rede escolar pública. Assim sendo, a valorização da educação expressa no discurso oficial, na prática, significou a sua profunda desqualificação, que tinha como pano de fundo também a vontade de privatizar o ensino médio e superior, muito embora essa tendência já estivesse na pauta das políticas educacionais desde a Constituição de 1934, através de mecanismos como a isenção de impostos de estabelecimentos de ensino privados e ajuda financeira às escolas que pertenciam à rede privada, fortalecendo, dessa maneira, os grupos defendiam os interesses privatistas no campo educacional.

Havia, portanto, uma contradição entre o ideário de ampliação das oportunidades educacionais exteriorizado na política educacional oficial do governo militar e a ação de desobrigar ou flexibilizar o financiamento da educação pública. Conforme Germano,

podemos depreender que o Estado, ao se desobrigar de financiar a educação pública, abriu espaço para que a educação escolar fosse explorada como negócio lucrativo, com as empresas contando para isso com facilidades, incentivos e subsídios fiscais e creditícios e até mesmo a pura e simples transferência de recursos públicos para a rede privada de ensino. (GERMANO, 1993, p. 205)

Ainda que as intenções declaradas nos documentos oficiais, na legislação vigente na época, apontassem uma perspectiva de democratização da educação através da ampliação do acesso à educação fundamental e obrigatória, bem como a profissionalização compulsória do nível médio com vistas a instalação de uma terminalidade, o que se verificou foi um movimento do Estado no sentido de soltar as amarras que o obrigavam a financiar a educação pública, abrindo um caminho pavimentado para a visão da escola como algo realmente lucrativo, um negócio

rentável à medida que o poder público acenava com a oferta de incentivos e subsídios fiscais, chegando ao limite de se realizar a drenagem de recursos públicos para o ensino particular. Ao promover a desqualificação do escola pública através do corte de investimentos, o Estado brasileiro garantia que mais recursos fossem destinados para que se intensificasse o processo de acumulação do capital.

Em síntese, ressalta Germano (1993, p. 208) que “a política educacional posta em prática pelo Estado Militar não cumpriu seus próprios princípios e metas, mesmo do ponto de vista quantitativo, nos três níveis de ensino, na medida em que se desobrigou de financiar a educação pública e incentivou o incremento da privatização do ensino”. Diante do exposto, podemos dizer que essa tendência privatizante observada durante o regime militar contribuiu fortemente para a desqualificação da escola pública, favorecendo o aumento da desigualdade educacional e, conseqüentemente, do fosso existente entre as classes sociais.

No Brasil pós-1964, escreve Germano (1993, p. 250), “as políticas sociais se prestaram muito mais a favorecer a acumulação do capital, do que suprir as necessidades e demandas dos subalternos”. Os princípios que orientaram a implantação dessas políticas sociais estavam apoiados na negação dos direitos sociais, na exclusão da maioria das pessoas ao acesso aos direitos sociais básicos, tais como habitação, saúde e educação. Na verdade, a execução dessas políticas sociais buscava garantir a manutenção de privilégios e concentração da renda dos setores dominantes, das elites internas e externas, dando continuidade a um longo ciclo de injustiça social.

Faz-se necessário, portanto, distinguir a fase da elaboração da fase de implementação da política social de um modo geral e mais especificamente da política educacional. Essa atitude analítica é importante para que possamos perceber as possíveis discrepâncias existentes entre o momento da elaboração e da implementação, colocando em relevo os objetivos proclamados e as ações concretamente realizadas pelo Estado. Como já dissemos anteriormente, a política educacional não pode ser adequadamente analisada se considerarmos apenas as intenções declaradas, o discurso oficial, enfim, tudo aquilo que foi proclamado.

No que diz respeito à política social e educacional do Estado Militar, em especial à reforma do 1º e 2º graus feitas a partir da Lei 5692/1971, o que se apresentava como sendo o objetivo maior era a busca pela equidade social, num processo que visava a democratização da educação escolar pública via ampliação do

acesso, aumento da escolaridade obrigatória para segmentos sociais historicamente alijados desse bem social, de forma que fosse garantida a todas as pessoas igualdade de oportunidades ao ingressarem no mercado de trabalho. Mas tudo isso estava apenas na ordem do discurso.

O resultado concreto dessa política educacional em apreço, isto é, a política educacional pós-64 acabou se configurando como um mecanismo que intensificou a exclusão social e educacional de parcelas significativas da população, ainda que tenha havido um aumento expressivo de matrículas, sobretudo no 1º grau. Na visão de Germano (1993, p. 267), “a exclusão da escola resulta antes de tudo da exclusão social e econômica de significativas parcelas da população brasileira condenadas a viver em condições miseráveis, em virtude da brutal concentração da renda existente no país”. O discurso do Estado, dos formuladores das políticas sociais e educacionais proclamavam a equidade, a democratização da educação, mas, na prática, intensificavam a desigualdade social, a desqualificação e a degradação da educação básica deste país, além de legitimar mecanismos que fizeram da educação uma mercadoria, um negócio rentável.

Do contrário, como explicar a existência, no ano de 1985, de 20 milhões de pessoas analfabetas no país? E como entender que, nesse mesmo período, 60,6 % da população economicamente ativa fazia parte de um contingente de pessoas que nunca estudaram, que ficaram fora da escola ou mesmo que permaneceram na escola por pouquíssimos anos, configurando como uma população de analfabetos funcionais? Podemos mencionar o crescimento exponencial da evasão e da repetência apresentando números piores do que países como Etiópia e Paquistão.

Este estado de coisas relativas à política educacional que estamos analisando de maneira breve, reflete, na verdade, “uma forma de manifestação do Estado capitalista, entre nós, durante a ditadura militar (1964-1985), que se mostrou bastante despótica com os despossuídos”, como explica Germano (1993, p. 276). Esse formato de Estado cumpriu as funções e atendeu às demandas diretamente ligadas ao capital, ao tempo em que deixou de cumprir as funções relacionadas com a garantia dos direitos sociais, em especial a educação, ainda que num Estado burguês. Dito isso, é preciso reconhecer e concordar com esse autor, quando ele diz que “o Brasil ainda não concretizou, do ponto de vista dos direitos sociais e políticos, os princípios básicos postos há mais de 200 anos pela Revolução Burguesa na Europa” (GERMANO, 1993).

As questões aqui elencadas acerca da política educacional implantada pelo Estado Militar com foco no ensino de 1º e 2º graus estruturada na Lei 5692/71 nos ajudam a compreender melhor a reforma do ensino médio em curso, a partir da Lei 13415/2017 que novamente propõe uma série de alterações que também precisam ser compreendidas levando em consideração as intenções manifestas, o discurso dos seus formuladores, os aspectos que estão subjacentes nas entre linhas desse texto legal, que passou a denominar essa etapa de educação básica de “Novo Ensino Médio”, conforme descrito nesse trabalho.

Corroboramos com o pensamento de Cunha (2017), para quem a atual legislação do ensino médio se aproxima muito da legislação de 1971 que impôs uma profissionalização compulsória para o 2º grau, atuando, assim, como um mecanismo de contenção, de freio, evitando que os jovens da classe trabalhadora tenham acesso ao ensino superior. Essa ideia de contenção revela um face bastante discriminatória e diferenciadora, à medida que pretende impor o ensino médio como um marco de terminalidade educacional para a maioria dos jovens brasileiros para quem estaria supostamente reservado o mercado de trabalho, para aqueles que lograrem concluir esse nível de ensino. Os estudos de Marchand corroboram com essa visão, ao dizer que,

com a reforma do ensino de 1º e 2º graus, a educação média passou a ter um caráter de terminalidade; os alunos que concluíssem tal nível de ensino deveriam ser capazes de ingressar no mercado de trabalho, diminuindo, conseqüentemente, a demanda pelo ensino superior. Presente estava também a função de frear a demanda de acesso ao ensino superior, caracterizando, assim, mais uma forma de desigualdade, discriminação social, pois acabava por abreviar a escolarização dos mais pobres, que teoricamente, teriam condições de ingressar no mercado de trabalho mais cedo, sem ter necessidade de cursar o ensino superior. Apesar de todas as tentativas de imposição da profissionalização compulsória, ela nunca foi implantada de acordo com a Lei n. 5.692 e com as habilitações definidas pelo Parecer n. 45 de 1972 do Conselho Federal de Educação. (MARCHAND, 2007, p. 89)

Tivemos, portanto, uma reforma na qual a educação média passou a apresentar um caráter de terminalidade, de forma que os alunos concluintes desse nível de ensino estivessem aptos a ingressar no mercado de trabalho, reduzindo significativamente a demanda por vagas no ensino superior. Esse mecanismo atuava como um freio, uma barreira de contenção para aqueles que almejavam se matricular na universidade. Esse mecanismo tinha um forte teor discriminatório que acentuava

as desigualdades existentes na sociedade, pois acabava abreviando o itinerário escolar das pessoas mais pobres.

É evidente que, na atual reforma do ensino brasileiro, não há previsão de uma profissionalização compulsória, universal e terminal como na lei de 1971; todavia, sabemos que existe um eixo formativo que ainda se volta para a profissionalização e que esta fragmentação do currículo em diversos eixos formativos e, conseqüentemente, a retirada do “tronco comum” de formação podem enviesar o itinerário escolar desses alunos, promovendo um esvaziamento na formação, forçando-os a optar ou, até mesmo, cursar um determinado eixo que a escola poderá oferecer, uma vez que já sabemos de antemão que serão poucas as escolas que terão condições de ofertar todos os cinco eixos formativos ao mesmo tempo para que o aluno possa escolher. Mesmo que isso viesse a ocorrer, é preciso avaliar a condição que esses jovens têm para escolher uma área de conhecimento ou eixo numa idade considerada ainda inadequada para isso.

Pensamos que a compulsoriedade, a perspectiva de contenção, de conceber o ensino como sendo uma etapa meramente terminal, não estão explicitadas nas intenções manifestas do texto legal (Lei 13415/2017), mas poderão aparecer no decorrer do processo de implantação da atual reforma. Precisamos ter a preocupação ao analisarmos criteriosamente as intenções manifestas na legislação, no discurso dos planejadores e os desdobramentos reais a partir do momento em que uma determinada política social ou educacional começa a ser colocada em prática, uma vez que isso pressupõe um conjunto de estratégias, de mecanismos e, sobretudo, de recursos financeiros. Como vimos na reforma educacional promovida pelo Regime Militar, houve um subfinanciamento, um descompromisso financeiro com a implantação das medidas propostas e, por isso, o resultado não poderia ser outro, a não ser a desqualificação da escolarização ofertada para aqueles que já experimentavam a desigualdade social, econômica e educacional.

É claro que essa falta de financiamento não foi algo casual, mas fazia parte de um conjunto de ações que tinham como princípio primeiro evitar o deslocamento de recursos destinados para fortalecer o processo de acumulação do capital.

4.3 A AFIRMAÇÃO DO DIREITO AO ENSINO MÉDIO

Em Marchand (2007), compreendemos que a afirmação do direito ao ensino médio na legislação brasileira, desde o período imperial à atualidade, relaciona-se a contextos sociopolíticos e educacionais. É possível perceber também que, até a elaboração da Constituição de 1988, a legislação nacional omitiu a afirmação desse direito ou ofereceu débeis garantias para tal afirmação, delimitando sua elitização. Com o incremento da industrialização e da urbanização, a partir da década de 20 do século passado e que passou por um intenso crescimento na década de 50, o processo de escolarização passou a ter mais visibilidade com vistas ao ingresso das pessoas no mercado de trabalho de uma forma um pouco mais qualificada.

Segundo essa autora, “o direito ao ensino médio é também característico dessa mutabilidade, pois foi com as transformações ocorridas na sociedade brasileira, principalmente a partir da metade da década de 40, que se passou a reivindicar esse direito” (MARCHAND, 2007, p. 82). No momento em que a formação de nível médio passou a ser considerada relevante para o desenvolvimento do país, cresceram as reivindicações para que esta etapa educacional fosse encarada como um direito. Portanto, a necessidade de mão de obra mais qualificada e cidadãos mais instruídos ensejou o fortalecimento do direito ao acesso ao ensino médio num contexto de crescente industrialização e surgimento das aglomerações urbanas.

No período imperial, no qual predominava o trabalho escravo, a economia era base agrário-exportadora, sob o domínio de uma aristocracia rural, e a educação secundária era concebida de outra forma. Nessa formação econômico-social, a oferta de educação de nível médio era direcionada para os membros da aristocracia rural que almejavam ocupar posições sociais privilegiadas, para quem o acesso ao ensino secundário significava algo menos importante, uma vez que esse segmento social objetivava o ensino superior que era socialmente valorizado.

Como a maioria da população da época era formada por escravos, trabalhadores rurais, sem nenhum acesso à escolarização, o ensino médio tornava-se algo distante, nem se quer cogitado. Nesse sentido, essa etapa educacional não fazia muito sentido, na medida em que as pessoas incluídas social e economicamente só percebiam o ensino secundário como uma etapa de passagem, sem muita relevância, visto que o objetivo era o ensino superior, cursado normalmente fora do país, devido à falta de oferta. E como dissemos, os trabalhadores encontravam-se

totalmente alijados do sistema educacional fundamental e médio. De acordo com Marchand,

durante o período imperial, a educação secundária, que tinha sua função reduzida à preparação para os exames de ingresso no ensino superior, se caracterizava pela falta de organização, falta de qualidade e falta de interesse no ensino público, para o que concorria o incentivo ao ensino privado. Com o advento da República, a situação do ensino secundário permanecia praticamente inalterada, sendo ofertado principalmente por entidades privadas e destinada aos filhos da elite, seguindo o curso de exclusão de grande parte da população. (MARCHAND, 2007, p. 83)

A finalidade da educação secundária estava assentada na ideia de preparação para a realização dos exames de ingresso na educação superior e não havia a visão de mera terminalidade, já que o foco era o acesso a etapa seguinte, que formaria os jovens em carreiras socialmente valorizadas. Como vimos, a educação secundária era marcada pela falta de organização, qualidade e falta de investimento no ensino público, beneficiando, assim, o ensino privado. Segundo a autora, lamentavelmente chegamos ao período republicano, sem que tal situação sofresse nenhuma alteração e desta forma continuaria.

Na República, o ensino secundário continuou sendo ofertado pela iniciativa privada e sendo direcionada para os filhos da elite, num movimento que insistia em deixar de fora da escola um grande contingente da população pobre, a quem não era conferido o direito de sequer iniciar o seu itinerário formativo escolar. Note-se que estamos nos referindo à fase imperial e à fase republicana, nas quais não houve expansão e ampliação da escolarização primária e secundária, permanecendo restritas a uma elite que almejava galgar acesso à educação superior, sobretudo como forma de manutenção do *status quo* de ocupar posições sociais e carreiras que lhe conferiam ilustração, distinção, unindo, pois, o poder econômico, com o poder político, social e cultural.

Nas investigações de Giovinazzo-Jr. (2015), observamos que, no Ensino Médio, é vislumbrado mais o que deve acontecer após a conclusão da etapa final da educação básica (continuidade dos estudos no Ensino Superior ou entrada qualificada no mercado de trabalho) do que aquilo que pode acontecer ou acontece no período de três ou quatro anos que os jovens (entre 14-15 e 17-18 anos) passam na escola. Nesse sentido, vislumbrar apenas aquilo que está além do ensino médio ou de sua

conclusão, de fato, pode invisibilizar os sentidos, as finalidades e os formatos reais dessa etapa de ensino.

Essa perspectiva de olhar para aquilo que vem depois impede que se reconheça os acontecimentos, as práticas, as intencionalidades e as relações que existem no períodos em que os jovens encontram-se efetivamente em escolas de ensino médio. As múltiplas juventudes que compõem o ensino médio não são bem compreendidas, caso a nossa preocupação central esteja fora do ensino médio. Trata-se de uma etapa transitória, passageira. O ensino médio acaba sendo pensado como uma etapa “em si” e não “para si”. Giovinazzo-Jr entende que,

Sendo a educação escolar uma prática social que envolve a formação intelectual, da personalidade e moral das novas gerações, torna-se relevante o exame daquilo que acontece nesse nível da educação básica. Portanto, considerar todas as dimensões da vida escolar (pedagógica, cultural, social e política) é um posicionamento que aponta para a necessidade de conceber o Ensino Médio como mais do que preparação (para o Ensino Superior ou para o trabalho), pois envolve um conjunto de experiências decisivas para a formação dos adolescentes e dos jovens. (GIOVINAZZO-JR, 2015, p. 6)

O autor amplia consideravelmente a concepção de educação escolar, apontando para uma prática social que vai na direção de uma formação intelectual, da personalidade e também moral dos jovens. No momento em pensamos educação escolar a partir das várias dimensões que a compõem, isto é, a dimensão pedagógica, cultural, social e política, temos que levar em consideração a possibilidade de que o ensino médio seja muito mais do que uma etapa de preparação, seja para a educação superior, seja para o ingresso no mercado de trabalho. Na realidade, essa etapa formativa em si representa um conjunto de experiências que são fundamentais no processo formativo dos adolescentes e jovens.

O mesmo autor considera que ainda predomina, no Ensino Médio, a ênfase na chamada formação intelectual, mesmo quando o objetivo é capacitar tecnicamente os alunos, como é o caso da educação profissional. É evidente que precisamos pensar essa formação intelectual relacionada com a perspectiva da “exclusão includente”, na qual a escolarização ou a “forma histórica” que a escola assume encontra nexos numa sociedade dividida em classes sociais e nas relações sociais de produção, que hierarquiza trabalho manual e trabalho intelectual, teoria e prática, ação e reflexão, o pensar e o agir. Para ele, o debate acerca do ensino médio “acontece há pelos 50 anos, sendo que a discussão sobre os objetivos e a natureza desse nível da educação

formal ainda estão por ser definidos ou estão imersos em um conjunto de incertezas” (GIOVINAZZO-JR., 2015).

Giovinazzo-Jr. (2015), ao analisar a reforma do Ensino Médio nos anos 1990, afirma que esta não mexeu com os mecanismos de seleção social do sistema de ensino, que continua reproduzindo a separação entre dois grupos de escola: aquelas para os pobres e aquelas para as classes médias. Melo (2006) salienta alguns condicionantes das reformas educacionais empreendidas nos países ditos em desenvolvimento nas últimas décadas, situando, nesse contexto, as reformas do ensino médio e da educação profissional promovidas no Brasil a partir de 1990 e a nova institucionalidade conferida à educação profissional.

Apesar de ser visto por muitos apenas como um estágio de aperfeiçoamento para o exame vestibular, o ensino médio tem como objetivo maior a formação geral do aluno e sua preparação para o trabalho e para a cidadania. Nesse sentido, ele pode ser ofertado em associação com o ensino técnico, por meio de cursos que capacitem para o exercício de uma profissão específica na Educação Profissional.

Nas análises realizadas sobre a Reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional, Guimarães (2005) identifica que, no debate público da Política Educacional dos anos 1990, apresentaram-se duas concepções pedagógicas em conflito que têm por influência interpretações diferenciadas sobre a relação trabalho e educação.

Por um lado, apresentava-se uma concepção pedagógica conservadora que propunha para o ensino médio uma escolarização clássica. Já para o ensino técnico, esta corrente propunha a preparação vocacional para o trabalho, de forma instrumental e no ambiente do trabalho. Do outro lado, apresentava-se uma concepção pedagógica vinculada a uma perspectiva dialética gramsciana, que defendia prioritariamente a educação política das classes trabalhadoras, insistindo numa educação que surge com a organização popular, com os projetos educativos dos cidadãos.

O ensino médio no Brasil foi implantado com intuito de preparar as elites para o ensino superior. Apresentando uma natureza propedêutica e uma oferta limitada perdurou até 1930, quando se instalou no país a necessidade de impulsionar o desenvolvimento nacional e, com ela, a escolarização atrelada à profissionalização. Segundo Pochmann,

Em mais de meio século de industrialização nacional registrado entre as décadas de 1930 e 1980, o Estado foi conduzido pela maior presença do regime autoritário. Com isso, os interesses dos “de baixo” foram secundarizados frente ao favorecimento das classes rica e média pelo Estado por meio dos monopólios sociais que, seletivamente, privilegiaram segmentos e setores no interior da economia e da sociedade brasileira. (POCHMANN, 2017, p. 317)

Como vimos, em mais de meio século de industrialização nacional, sob a batuta de regimes autoritários, o Estado brasileiro foi conduzido numa perspectiva em que “os de baixo” tiveram os seus interesses secundarizados e, até mesmo, expropriados, em favor das classes ricas e média, através de monopólios sociais. No caso dos interesses propriamente educacionais, podemos afirmar que o Estado brasileiro atuava como “Estado Educador”, numa visão gramsciana.

Nesse sentido, Pochmann (2017) aponta a existência, no Brasil, de alianças políticas de caráter conservador e autoritário, que impediram a realização das reformas clássicas do capitalismo contemporâneo, ou seja, a reforma agrária, tributária e social, além de um processo de seletividade das políticas públicas para determinados segmentos sociais e setores econômicos privilegiados. Ele afirma que “pela expansão capitalista o Estado se transforma concomitantemente com o avanço e diferenciação das classes sociais e suas frações em disputa pelo controle do aparelho estatal e de atuação na economia e na sociedade” (POCHMANN, 2017).

4.4 AS REFORMAS EDUCACIONAIS A PARTIR DOS ANOS 1990 NO BRASIL

De acordo com o pensamento de Costa (2011), as reformas educacionais que ocorreram no Brasil nas décadas de 1990 e 2000 e que estiveram presentes em grande número de países da América Latina tiveram forte impacto nas realidades nacionais. Essas reformas representaram o resultado das imposições feitas pelos países do capitalismo central e dinâmico, para que os países de capitalismo subordinado pudessem ingressar na segunda onda de globalização capitalista a partir dos anos 80.

Essa senha de ingresso foi estabelecida pelo Consenso de Washington (1989), que, numa ação prescritiva, indicava os rumos que as políticas sociais e econômicas nacionais deveriam tomar em nosso país. É evidente que o resultado desse processo veio na forma de maior intensificação da internacionalização do parque produtivo nacional, aumento da privatização de empresas públicas, em sua maioria produtivas,

lucrativas, detentoras de tecnologias avançadas, privatização do setor público e desindustrialização acelerada.

Além do mais, é perceptível que essa subordinação e o alinhamento com os ordenamentos dos organismos internacionais, em especial, a partir do estabelecimento do Consenso de Washington, trouxeram um agravamento econômico e social que se concretiza na forma de ausência do crescimento da produção, elevado desemprego e exclusão social exacerbada, ainda que tenhamos alcançado a estabilidade monetária.

No caso brasileiro, a primeira onda de reformas vivida a partir do início da década de 1990 teve forte orientação gerencialista, combinada aos processos de descentralização no âmbito do Estado, e foi marcada por medidas de focalização em uma das três etapas da educação básica: o ensino fundamental. As políticas educacionais para o Ensino Médio ocorridas durante o governo Fernando Henrique Cardoso foram delineadas mediante recomendações mundializadas. A configuração dessas políticas públicas remete a um processo amplo de reforma, cujo eixo central foi a reforma do Estado, compreendida no contexto das mediações transnacionais articuladas com mediações nacionais.

Zibas (2004) nos mostra que as três faces da reforma do Ensino Médio – a estrutural, a de gestão e a curricular – estão imbricadas na reestruturação mais geral do sistema de ensino básico, a qual, por sua vez, veio articulada ao discurso hegemônico sobre a necessidade de reconstrução do Estado – no sentido de reduzir sua função provedora e ampliar o espaço para a ação de agentes sociais em diversas áreas, inclusive as sociais.

No atual momento da sociedade brasileira, percebemos um conjunto de inflexões, de regressões no campo das políticas públicas educacionais, sobretudo na última etapa da educação básica: o ensino médio. Assim como as reformas promovidas a partir dos anos 1990, a reforma do ensino ou a contrarreforma ocorrida nesse segmento carrega consigo as recomendações mundializadas relacionadas com um processo amplo de reforma do Estado, envolvendo mediações internacionais e nacionais.

Como pano de fundo desse processo, encontramos um discurso hegemônico que implica a reconstrução do Estado, reduzindo a sua função provedora, incentivando a ação de agentes sociais na área social e educacional, como forma de

desobrigar o estado de cumprir o seu papel diante dos direitos sociais consagrados no texto constitucional.

Frigotto e Motta (2017) partem do pressuposto de que a reforma do ensino médio, levada a cabo, através da Medida Provisória nº 746/2016 e da Lei nº 13415/2017, “imprime sem reserva ou busca de consenso, a insanável contradição ético-político do pensamento e da moral capitalista do tipo dependente: perversamente autoritário”. Para esses autores, essa reforma está “imbuída de caráter ideológico instrumental, é conduzida como processo natural de modernização – fetichizada pelo determinismo tecnológico- inovador e está despida de relações de poder e historicidade” (FRIGOTTO; MOTTA, 2017). Nessa reforma, a história de luta voltada para a supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foi rasgada, sendo que os sujeitos históricos são substituídos por alunos abstratos e o jovens trabalhadores são deslocados de suas condições objetivas e materiais reais, conforme afirmam os autores citados.

No plano legal, a reforma do ensino médio iniciada com a MP 746/2016, seguida da lei 13415/2017, apoia-se na ideia de investir em capital humano visando aumentar a produtividade, modernizar a estrutura curricular, através de uma flexibilização por áreas de conhecimento e por melhorar os resultados de desempenho escolar dos alunos.

Esses argumentos sustentaram as ações governamentais, através do Ministério da Educação, que desembocaram nesta acelerada política de reformas que atingem o conjunto das escolas públicas brasileiras de ensino médio, nas quais está a maioria dos jovens da faixa etária de 15 aos 17 anos e muitos já na idade de 18 anos. Trata-se de uma reforma contra a maioria dos jovens, uma vez que 85% deles frequentam a escola pública. Segundo Cunha (2017), a MP 746/2016 atropelou as demandas generalizadas do campo educacional.

Até mesmo os defensores da flexibilização dessa etapa de ensino se posicionaram contra a chegada dessa reforma via medida provisória, com validade imediata e com o agravante de possuir um conteúdo propiciador de acirramento das desigualdades educacionais e sociais. Para Cunha (2017), trata-se da reedição da política educacional discriminadora do período de Fernando Henrique Cardoso, sendo que a concepção dessa medida provisória é de autoria de Maria Helena Guimarães de Castro, pautada na separação entre ensino técnico e ensino médio, apartação dissimulada nos itinerários específicos: quatro propedêuticos e um terminal. Deste

modo, retoma-se a antiga concepção de ensino médio como preparação para o ensino superior para uns, e formação para o trabalho para outros.

Há uma grande verossimilhança com a função contenedora atribuída ao ensino médio nos moldes da reforma feita a partir da Lei 5.692/1971, conforme já mencionamos em outra parte deste trabalho. A explicação dessa lei pode novamente ser encontrada não no ensino médio propriamente dito, mas sim no ensino superior, como nas reformas de 1970 e 1990.

É perceptível a estreita relação que existe entre a Emenda Constitucional (PEC) nº 55, que congela os investimentos públicos na área social por 20 anos, o Projeto de Lei (PL) nº 867/2015 que articula a movimento do Escola “sem” Partido, a MP 746/2016 e a Lei nº 13415/2017. Segundo Kuenzer,

Constitui-se um novo bloco hegemônico, que, inexoravelmente, e sem resistência efetiva, vai processando o ajuste em favor do capital. A reforma da previdência, o ajuste dos gastos públicos que penalizam a educação e a saúde, além de outros investimentos, a reforma da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), a aprovação do projeto de lei que regulamenta a terceirização indiscriminada e, na área da educação, o ajuste do ensino médio. (KUENZER, 2017, p. 352)

Do recente conjunto de reformas implantadas no Brasil, especialmente as mudanças no ensino médio, podemos afirmar que se trata de um processo que se contrapõe aos interesses da classe trabalhadora e ao processo de democratização da educação, do ponto de vista do acesso, da permanência e conclusão escolar. De acordo com Ferreti e Silva (2017), “da análise das audiências públicas anteriores a aprovação da MP 746/2016, ficou evidente o cenário da disputa em torno das finalidades, dos conteúdos e dos formatos que deve ter o ensino médio brasileiro”.

Na pesquisa que estamos articulando, interessa-nos compreender esse cenário de disputa de hegemonia, que envolve essas finalidades, esses conteúdos e formatos, que implicam uma forma histórica de escola, isto é, um tipo de escolarização num contexto societário cindido, que pressupõe um atendimento educacional segmentado e diferenciado, já mencionado. Na visão de Ferreti e Silva,

As justificativas para as propostas de reforma curricular aglutinam-se em torno de quatro situações, conforme atesta a Exposição de Motivos à MP nº 746/2016: o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e que seria a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho; a

necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional como justificativa para a introdução do itinerário “formação técnica e profissional”. (FERRETI; SILVA, 2017, p. 394)

Esse leque de justificativas para as propostas de reforma curricular evidenciam as disputas por hegemonia no ensino médio no Brasil. Na verdade, o que está em jogo são questões relacionadas à adequação curricular, às demandas econômicas de mercado, à melhoria de desempenho em avaliações de larga escala e à contenção do acesso ao ensino superior por meio da profissionalização. Tais disputas por hegemonia ocorrem em torno de um projeto formativo e de sociedade.

A reforma do ensino médio em curso sinaliza, portanto, um cenário de disputa por hegemonia político-ideológica que gira em torno das finalidades, do sentido e do formato do dessa etapa educativa. Essa disputa é histórica e ganha contornos diferentes conforme o contexto social e político em que ocorre. Segundo Ferreti e Silva (2017), na década de 1970, as políticas educacionais vinculavam o ensino médio aos interesses da economia capitalista, fato que ensejava uma formação de caráter mais instrumental em desfavor de uma formação humana em sentido amplo.

Conforme Kuenzer (2017), “a política proposta pelo Banco Mundial renasce na Lei 13.415/2017”, que apresenta um caráter autoritário tanto na forma quanto no seu conteúdo, sendo orientado pelo princípio da flexibilização. No fundo, o que está posta é a possibilidade de uma distribuição desigual e diferenciada da educação escolar e da formação profissional, com o objetivo de atender a um regime de acumulação flexível. Além disso, a organização curricular atualmente em vigor institucionaliza o acesso desigual e diferenciado ao conhecimento, no momento em que flexibiliza os percursos educativos.

Para Kuenzer (2017), o formato apontado pela nova legislação integra a acumulação flexível, tendo como finalidade a formação de subjetividades flexíveis, através de uma educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, inclusive, o itinerário voltado para a formação técnica e profissional. Devemos ficar atentos a esse processo, pois há o risco de que se estabeleça um tipo de formação para alguns, que tenha como resultado a inserção em trabalhos “qualificados e criativos”, visto que não serão atingidos pela reforma do ensino médio,

porque dispõe, em função de sua origem de classe, de outros espaços formativos, que não a escola pública.

Após o processo de redemocratização da sociedade brasileira, tendo como referência os anos de 1985 a 2016, tivemos um processo de sustentação política do regime democrático em que houve o predomínio da coalizão de classes e estratos sociais que não conseguiu realizar reformas substanciais na economia e na sociedade. Os governos elencados nesse período enfocaram mais a legitimidade democrática e o cumprimento da *Carta Magna de 1988*, em função de representar um marco inédito na história do país, sobretudo no que diz respeito à garantia dos direitos básicos e essenciais dos cidadãos brasileiros, além de moldar um padrão de políticas públicas, no período que ficou conhecido como “Nova República”.

Analisando os acontecimentos recentes na sociedade brasileira, do ponto de vista da economia, da política e sobretudo das políticas sociais, Pochmann (2017) sustenta que a chegada de Michel Temer ao poder central deste país representa a compreensão da alargada coalizão de classes sociais por meio de um conjunto de reformas institucionais, derrotadas sistematicamente nas últimas eleições presidenciais, que desconstituem o padrão de políticas públicas conformados desde a transição da ditadura militar.

As alterações constitucionais e a alteração da LDB, através do reforma do ensino médio, parecem responder a determinantes que condicionam o Estado democrático no capitalismo brasileiro, desde o advento da Nova República, a partir do ano de 1985.

Diante disso, há um reposicionamento da dinâmica de acumulação do capitalismo brasileiro, tendo como consequência uma trajetória de atuação de um Estado comprometido com um segmento social privilegiado e enriquecido, seja no âmbito nacional ou internacional. No atual quadro histórico brasileiro que estamos analisando, torna-se evidente o distanciamento do projeto de sociedade includente do ponto de vista das políticas públicas adotadas, a menos que tomemos como referência a ideia inclusão excludente, na perspectiva apresentada por Gentili (2003). As políticas implementadas no governo Temer sugerem a existência de um Estado que busca impulsionar ações institucionais que englobam não mais do que um terço da população brasileira.

Na visão de Pochmann (2017), “com a ascensão do governo Temer, o Brasil passou a conviver com sinais importantes de esgotamento do ciclo político da Nova

República”. Desta forma, ainda acrescenta esse autor: “o padrão de políticas públicas constituído nas últimas três décadas de experimentação democrática aponta para uma profunda inflexão impulsionada pelo retorno do receituário neoliberal ao país” (POCHMANN, 2017). Estamos diante da emergência de um novo projeto de governo do tipo conservador, classista e autoritário, que sinaliza o esgotamento do Bloco Histórico denominado de Nova República.

De acordo com Ferreira (2017), o governo Temer “que tomou de assalto o Estado brasileiro radicaliza a comunhão com o setor privado interno e transnacional”. Trata-se, então, de uma inflexão importante nas políticas públicas brasileiras, que guarda uma próxima relação com os centros decisórios do capitalismo transnacional e com a segunda onda de globalização, que favorecem o atendimento dos interesses da menor parcela da sociedade.

Moraes (2017) afirma 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”. A constituição de um tronco comum é mais eficaz e não há tronco comum sem uma base comum de conhecimentos, é o que asseguram Baudelot e Establet (2009): “Quanto menos desigual é uma sociedade, melhor é a sua escola”. Nessa linha de pensamento,

Os cinco países da OCDE (Austrália, Canadá, Finlândia, Japão e Coreia do Sul) que, em 2006, tiveram uma performance melhor do que a média em ciências superiores e têm um impacto do meio social sobre a performance dos alunos superior a média não praticam a diferenciação precoce dos alunos (BAUDELLOT & ESTABLET, 2009). Ou seja, não têm uma organização de ensino “flexibilizada” tal como colocada pela Lei nº 13.415/2017. (FERREIRA, 2017, p. 306)

Nesse sentido, a luta pela eficiência educacional e a luta pela igualdade social representam a única e mesma luta. Diante do exposto, podemos extrair que um sistema de ensino que promove um acesso desigual ao conhecimento, reproduz e reforça as desigualdades sociais obtém resultados negativos. Moraes (2017) insiste que se a desigualdade é inerente às formações sociais capitalistas, pois as formações que apresentam maiores desigualdades, tendencialmente terão resultados sofríveis nos exames de desempenho educacional internacionais. Nas palavras de Moraes,

A aprovação da Constituição Brasileira 1988 e da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei no 9394/96) expressa com clareza as tensões entre a ofensiva neoliberal e as pressões dos movimentos sociais organizados pela ampliação dos direitos e pela maior democratização da educação. (MORAES, 2017, p. 421)

Essas tensões entre a ofensiva neoliberal e as pressões dos movimentos sociais organizados em torno de ampliação de direitos e democratização da educação durante e a após a aprovação da LDB apontavam um cenário de disputa pela hegemonia da educacional nacional. Esse marco legal aprovado trouxe muitas expectativas no que tange aos direitos sociais básicos e fundamentais.

Caso as políticas públicas brasileiras tivessem refletido os preceitos legais presentes na *Carta Magna de 1988* e na LDB 9394/96, teríamos avançado mais na melhoria das condições de vida das pessoas, no campo da saúde, educação, seguridade social, entre outros. Obter avanços em relação à diminuição das desigualdades sociais e econômicas traria, sem sombra de dúvidas, mais avanços no campo das desigualdades educacionais, por exemplo. O texto da LDB traduz a disputa por reivindicações por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os níveis (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Levando em consideração essa disputa por reivindicações por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento nos vários níveis da educação brasileira, fica perceptível que, nas reformas neoliberais capitaneadas por Fernando Henrique Cardoso, houve predominância da contenção dos gastos públicos e direcionamento das políticas sociais para segmentos específicos e não cobertura universal de direitos essenciais.

Nos governos Lula e Dilma, houve a expansão dos ensinos médio, técnico e superior, visando ampliar o acesso de maiores segmentos populacionais, em particular os mais pobres, afirma Moraes (2017). Tal expansão ocorreu em concomitância com “grandes concessões aos proprietários das instituições privadas e ao ideário empresarial da educação funcional de mercado” (MORAES, 2017). Na sequência desses governos, tivemos o golpe parlamentar a partir de um conjunto de reformas autoritárias e conservadoras que visam a usurpação de direitos há muito tempo conquistados através de um processo efetivo de luta, de organização dos trabalhadores brasileiros.

A reforma do ensino médio por via dos instrumentos legais (MP 746/2016 e Lei 13415/2017), aprovados após o Golpe de Estado de 31 de agosto de 2016, instituiu a

contrarreforma na educação e o aprofundamento do “*apartheid* social e educacional” no Brasil (FRIGOTTO, 2016). Nesse contexto de retrocessos, de diminuição e expropriação do direitos sociais, enfim, num quadro de retorno aos “mínimos sociais”, devemos buscar compreender o ensino médio brasileiro a partir de análises que qualificam essa etapa da educação básica não pelo denominado fracasso, mas pela ausência de políticas públicas que promovam sua oferta universalizada e de qualidade como direito a ser garantido a todos os brasileiros.

Em sintonia com Moraes (2017), entendemos que padrões de qualidade educacional elevados e bom desempenho dos estudantes serão alcançados apenas por meio de políticas e recursos públicos que viabilizem escolas bem equipadas, professores valorizados e com carreira e condições de trabalho, corpo técnico estável e projeto pedagógico integrado de formação humana de base.

Para Ferreira (2017), a contrarreforma do ensino médio desencadeada por meio da MP 746/2016, transformada na Lei 13.415/2017, “guarda o mesmo espírito das políticas educacionais ocorridas na época da Ditadura Vargas, na Ditadura Militar e nos anos 1990”. Esses textos legais que estamos analisando apresentam conteúdos, finalidades, sentidos e formatos que apontam na direção de aprofundamento das desigualdades escolares. Esse processo de contrarreforma foi forjado num ambiente fortemente ligado aos interesses privatistas e mercantis. Para Ferreira (2017), “o governo democrático-popular (2003–2015) caracteriza-se por práticas políticas de inclusão social, que mesmo difusas, contaram com a participação de um conjunto mais ampliado da comunidade educacional”.

As políticas públicas voltadas para o ensino médio precisam convergir para a universalização dessa etapa da educação básica, no sentido de incluir todos aqueles que estão fora das escolas, com condições físicas, materiais e de trabalho, que garantam uma escola mais significativa para os jovens. No debate sobre o sistema educacional brasileiro, o ensino médio figura como a etapa que provoca os debates mais controversos. Isso ocorre em função dos problemas de acesso e permanência, pela qualidade da educação oferecida e pela discussão sobre sua identidade.

Para Ferreira (2017), “as reflexões sobre a escola secundária expressam que há um problema, ele é histórico e compartilhado por vários países”. No Brasil, se analisarmos essa questão em termos de acesso e permanência no Ensino Médio, ainda existe muito o que fazer, apesar da ampliação ocorrida desde a década de 1990, que elevou o número de matrículas para uma taxa de 82,5% entre os jovens de 15 a

17 anos. Vale ressaltar que há uma contingente bastante considerável de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos que não conseguiu completar a educação básica. Entende-se, no Brasil, que os jovens pertencentes a essa faixa etária deveriam estar inseridos no ensino superior.

Ferreira (2017) sustenta ainda que o “ensino médio ficou restrito à uma pequena elite e quando expandido, ainda de forma limitada, foi para atender estritamente às exigências da formação de mão de obra para o setor produtivo”. Esse fenômeno ocorreu em função de, no século XX, as políticas públicas voltadas para o ensino médio terem buscado se ajustar aos preceitos da Teoria do Capital Humano (TCH).

Outro desafio é transformar essa etapa numa referência de qualidade, vista aqui como uma categoria construída histórica e socialmente. Conforme o Documento Referência da CONAE 2014,

a “educação de qualidade” é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade. (CONAE, 2014)

É interessante notar que a educação tem sido historicamente estruturada para contribuir para o pilar da regulação quanto para o da emancipação. Numa educação de caráter emancipador, a definição de “qualidade” decorre do desenvolvimento das relações sociais (políticas, econômicas e culturais). A dualidade presente no ensino médio, desde 1930, se configurou pela oferta de diversas modalidades, pela segmentação e diferenciação dos processos educativos que tratam as classes sociais de forma desigual. O Documento da CONAE 2014 nos mostra que a “educação é intrinsecamente articulada às relações sociais mais amplas, podendo contribuir para sua manutenção, como para sua transformação”.

4.5 DISPUTAS DE HEGEMONIA PELOS SENTIDOS, PELAS FINALIDADES E PELOS FORMATOS DO ENSINO MÉDIO: REFORMA OU CONTRARREFORMA?

Como afirmamos anteriormente, no momento de problematização deste trabalho, ao apresentar e descrever a reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017) antecipamos a tese de que se trata de uma reforma com sentidos de contrarreforma,

levando em consideração um conjunto de fatores por nós elencados e em consonância com o referencial teórico presente, sobretudo, nesse subcapítulo que trata das reformas educacionais ocorridas a partir dos anos 1990 no Brasil.

Com Frigotto e Motta (2017), vimos que na reforma do ensino médio, levada a cabo, por meio da Lei nº 13.415/2017, “a história de luta voltada para a supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foi rasgada”. Para Frigotto (2016), reforma do ensino médio ocorrida em 2017 “instituiu a contrarreforma na educação e o aprofundamento do ‘apartheid social e educacional’” no Brasil. Na visão de Ferreira (2017), a contrarreforma do ensino médio (Lei 13.415/2017) “guarda o mesmo espírito das políticas educacionais ocorridas na época da Ditadura Vargas, na Ditadura Militar e nos anos 1990”.

Os autores supramencionados compreendem que a atual reforma do ensino médio apresenta características de contrarreforma em função de que toda uma história de luta pela supressão da dualidade estrutural ainda presente no Ensino Médio foi atropelada, por guardar um espírito das políticas educacionais realizadas pela Ditadura Vargas, pela Ditadura Militar e também dos anos 1990.

Esses aspectos apontam para um processo regressivo capaz de inverter pautas, lutas e que atinge diretamente os direitos dos sujeitos da escola média, sobretudo os alunos das classes trabalhadoras. Inicialmente, afirmamos que se tratava de uma reforma com sentidos de contrarreforma, mas, como já apontam os autores citados, é possível encarar a reforma do ensino médio ocorrida no Brasil no ano de 2017 como uma contrarreforma. No intuito de estabelecer uma melhor compreensão sobre essa temática, também buscamos apoio teórico nos estudos de Gramsci (2014), Carlos Nelson Coutinho (2012), e Elaine Behring (2003).

Coutinho (2012, p. 117), em artigo intitulado *A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma?* defende que “antes de falar em revolução passiva, seria útil tentar compreender muitos fenômenos da época neoliberal através do conceito de contra-reforma, que também faz parte, ainda que só marginalmente, do aparato categorial de Gramsci”. Segundo Coutinho, Gramsci recolhe o termo revolução passiva do historiador napolitano Vincenzo Cuoco, atribuindo, no entanto, um novo conteúdo:

Trata-se de um instrumento-chave de que Gramsci se serve para analisar inicialmente os eventos do Risorgimento, ou seja, da formação do Estado burguês moderno na Itália. Mas o conceito é também utilizado por Gramsci como critério de interpretação de fatos sociais complexos e até mesmo de inteiras épocas históricas, bastante diversas entre si, como, por exemplo, a Restauração pós-napoleônica, o fascismo e o americanismo. (COUTINHO, 2012, p. 118)

O conceito de revolução passiva, na visão de Gramsci, se apresenta como um instrumento-chave que serve para analisar inicialmente os eventos do Risorgimento ou mais apropriadamente a formação do Estado Burguês moderno na Itália. Além disso, o conceito de revolução passiva é utilizado por Gramsci como forma de interpretação de fenômenos sociais complexos e também épocas históricas inteiras, a exemplo da Restauração pós-napoleônica, o fascismo e o americanismo. Coutinho (2012) ainda acrescenta que a noção de revolução passiva foi utilizada para analisar momentos fundamentais da história brasileira. Os vários usos desse conceito foram metodologicamente autorizados por Gramsci, dado que ele estendeu a noção de revolução passiva para inteiras e diferentes épocas históricas.

A noção de revolução passiva enquanto um instrumento-chave interpretativo revelou-se importante para se analisar e compreender fatos sociais complexos e épocas históricas inteiras e também diferentes. Após esse entendimento inicial, Coutinho (2012) faz a seguinte indagação: “Mas quais são, segundo Gramsci, os traços principais de uma revolução passiva?”. Conforme Coutinho,

ao contrário de uma revolução popular, “jacobina”, realizada a partir de baixo – e que, por isso, rompe radicalmente com a velha ordem política e social –, uma revolução passiva implica sempre a presença de dois momentos: o da “restauração” (trata-se sempre de uma reação conservadora à possibilidade de uma transformação efetiva e radical proveniente “de baixo”) e da “renovação” (no qual algumas das demandas populares são satisfeitas “pelo alto”, através de “concessões” das camadas dominantes). (COUTINHO, 2012, 118)

Uma revolução de caráter popular, “jacobina”, se realiza sempre a partir de baixo e se caracteriza pelo rompimento radical com a velha ordem política e social. A revolução passiva, por sua vez, implica a presença de dois momentos: restauração e renovação. O primeiro termo significa uma reação conservadora à possibilidade de uma transformação efetiva e radical que se constrói a partir “de baixo”. No segundo termo, as demandas populares são satisfeitas “pelo alto”, através de concessões das camadas dominantes. Nesse sentido, o aspecto restaurador não significa que o

aspecto renovador seja anulado, isto é, que modificações efetivas possam ocorrer. Coutinho (2012, p. 119) afirma que “a revolução passiva, portanto, não é sinônimo de contra-revolução e nem mesmo de contra-reforma: na verdade, numa revolução passiva estamos diante de um reformismo ‘pelo alto’”. Segundo Coutinho, as características principais de uma revolução passiva são:

1) as classes dominantes reagem a pressões que provêm das classes subalternas, ao seu “subversivismo esporádico, elementar”, ou seja, ainda não suficientemente organizado para promover uma revolução “jacobina”, a partir de baixo, mas já capaz de impor um novo comportamento às classes dominantes; 2) essa reação, embora tenha como finalidade principal a conservação dos fundamentos da velha ordem, implica o acolhimento de “uma certa parte” das reivindicações provindas de baixo; 3) ao lado da conservação do domínio das velhas classes, introduzem-se assim modificações que abrem o caminho para novas modificações. Portanto, estamos diante, nos casos de revoluções passivas, de uma complexa dialética de restauração e revolução, de conservação e modernização. (COUTINHO, 2012, p. 120)

O autor deixa bem claro que a revolução passiva não é sinônimo de contrarrevolução e nem de contrarreforma. Para ele, a revolução passiva pode ser definida como um reformismo pelo alto. No caso de uma revolução passiva, as classes dominantes reagem às pressões oriundas das classes subalternas, que podemos classificar como uma forma de “subversivismo” esporádico ou elementar, mas que ainda não consegue ser organizado o suficiente para promover uma revolução “jacobina”, num movimento que vem “de baixo” e que já é capaz de alterar o comportamento das classes dominantes.

Vimos que, no processo de revolução passiva, a reação das classes dominantes às pressões das classes subalternas tem como finalidade principal a manutenção dos fundamentos da velha ordem, ao tempo em que acenam com o acolhimento de uma certa parte das reivindicações apresentadas pelos “de baixo”. Para Coutinho (2011, p. 315), “o conceito de revolução passiva parece exato não só para a Itália, mas também para os outros países que modernizaram o Estado através de uma série de reformas ou de guerras nacionais, sem passar pela revolução política do tipo radical-jacobino”. Trata-se, portanto, de uma revolução sem revolução, ou seja, uma revolução passiva. De acordo com Coutinho o conceito de revolução passiva pode ser compreendido a partir de dois princípios fundamentais da ciência política:

1) nenhuma formação social desaparece enquanto as forças produtivas que nela se desenvolvem ainda encontram lugar para um novo movimento progressista; 2) a sociedade não se põe tarefas para cuja solução ainda tenham germinado as condições necessárias etc. (COUTINHO, 2011, p. 315)

Assim sendo, as revoluções passivas indicam a existência de uma complexa dialética que envolve restauração e revolução, conservação e modernização. Coutinho (2011) segue afirmando que,

um verdadeiro processo de revolução passiva tem lugar quando as classes dominantes, pressionadas pelos de baixo, acolhem – para continuar dominando e até mesmo para obter o consenso passivo por parte dos subalternos – “uma certa parte das exigências que vinham de baixo”, nas palavras já citadas de Gramsci. (Coutinho, 2011).

Segundo Coutinho (2012, p. 120), ao contrário de “revolução passiva”, Gramsci emprega muito pouco nos Cadernos do cárcere o termo “contra-reforma”. Esse termo, na maioria dos casos, era utilizado para fazer alusão ao movimento da Igreja Católica, no Concílio de Trento, para fazer frente ao Reforma Protestante e suas consequências políticas e culturais. Para Coutinho (2012), “Gramsci caracteriza a contra-reforma como uma pura e simples “restauração”, diferentemente do que faz no caso da revolução passiva, quando fala em uma revolução-restauração”.

Há, portanto, na revolução passiva uma combinação entre o velho e o novo. Nestes termos, a diferença entre a revolução passiva e a contra-reforma está na premissa de que na primeira existem restaurações e acolhimento das demandas oriundas dos “de baixo”. Já a contra-reforma se caracteriza fortemente pela presença do velho e o não acolhimento do novo. Isso posto, podemos afirmar que na revolução passiva há um movimento que engloba o instituído e o instituinte e em relação à contra-reforma temos a preponderância daquilo que é instituído, ou seja, dos elementos que representam o “velho”, a manutenção do *status quo* e do poder vigente.

Coutinho afirma essa diferença parece ser muito sutil, mas que carrega um significado histórico que não se deve subestimar. Vale destacar ainda que a “outra importante observação de Gramsci refere-se ao fato de que a contra-reforma não se define como tal, como um movimento restaurador, mas – tal como o faz o neoliberalismo de nossos dias – busca apresentar-se também ela como uma “reforma. Coutinho (2012, p. 121).

De acordo com Carlos Nelson Coutinho (2012, p.122), “a palavra ‘reforma’ foi sempre organicamente ligada às lutas dos subalternos para transformar a sociedade e, por conseguinte, assumiu na linguagem política uma conotação claramente progressista e até mesmo de esquerda”. Elaine Behring (2008), em seu livro *Brasil em Contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*, sustentou a ideia de que esteve em curso no Brasil dos anos 1990 uma contrarreforma do Estado, e não uma “reforma” como era defendida no período histórico apontado.

A autora argumenta que se trata de uma contrarreforma estruturada a partir de um conjunto de mudanças regressivas que atingiram os trabalhadores e a população brasileira como um todo, principalmente os que se encontravam em situação de exclusão social e econômica. A referida contrarreforma, realizada aqui no Brasil dos anos 1990, ainda apresentava características antinacionais e antidemocráticas. Segundo Behring,

a preocupação em desvelar os processos societários atuais, por meio da análise da contra-reforma do Estado, está intimamente articulada a uma direção: a de pensar as possibilidades de que o Brasil “moderno” deixe de sê-lo apenas para uns poucos, passado a ser acessível e usufruto de todos – o que seria a direção estratégica de uma efetiva reforma, se não utilizamos o termo de acordo com sua apreensão ressemantificada e ideológica, mas com referência ao debate clássico sobre reforma e revolução. Uma reforma, nesta concepção, seria grávida de possibilidades revolucionárias. (BEHRING, 2008, p. 282-283)

Uma reforma grávida de possibilidades revolucionárias, neste caso, significa pensar as possibilidades de um Brasil “moderno” se torne acessível para todos do ponto de vista material e espiritual, e não apenas para um reduzido segmento da sociedade.

Na visão de Behring (2008), o Brasil é um país que experimentou um processo de modernização que ocorreu através de uma via não-clássica, ou seja, uma modernização na qual não houve a incorporação dos “de baixo” e que foi aprofundada pela reforma ocorrida nos anos 1990, fato que implica a falta de políticas públicas “com a perspectiva de um Estado como mediador civilizador”. Para a autora, no momento em que elege o mercado como locus da coesão social, se impõe uma concepção de Estado capaz de desencadear processos decisórios, intervenções e políticas direcionadas exatamente para o fortalecimento do mercado. Essa forma de Estado não leva mais em consideração o keynesianismo, uma vez que não mais desenvolve intervenções anticíclicas e nem leva mais em consideração o liberalismo,

ou seja, o Estado mínimo smithiano. Trata-se, segundo Netto (1993), do Estado “máximo para o capital e mínimo para os trabalhadores”.

De forma mais acentuada, a partir da década de 1990, o neoliberalismo se manifesta no Brasil, inscrevendo a nossa economia em novo lugar de subordinação na nova ordem capitalista, afetando sob os mais variados aspectos, o ensino público brasileiro. Nesse sentido,

é exatamente nesse contexto regressivo que a oferta educacional brasileira, historicamente incompleta e profundamente desigual (nas diferentes frações do território nacional e para as diversas frações de classe), entra em um ciclo de expansão em que a nova escala de cobertura do ingresso de crianças e jovens nas diferentes etapas de ensino não elimina e até mesmo alimenta e renova as antigas assimetrias. (ALGEBAILLE, 2017, p. 66)

Algebaile (2017) nos convida a olhar para as condições gerais de oferta e escolarização consolidadas no curso da história, no Brasil e também para as mudanças regressivas em curso ocasionadas pelo golpe político-institucional, que vem promovendo ataques aos elementos de proteção social vinculados ao trabalho, a educação e demais áreas sociais. A autora, mencionando a expansão da escolarização obrigatória na faixa etária de 4 a 17 anos, isto é, toda a educação básica, nos adverte que não existem garantias de que tal expansão venha a romper com o “padrão histórico de desigualdades seguidamente recriadas”.

Essa questão nos remete, segundo Algebaile (2017), para um contexto de expansão e de mutação da escolarização que se concretiza na forma de um processo de universalização do acesso que culmina com um maior aprofundamento das desigualdades de formação escolar, que vem constituindo historicamente um modo de produzir a escola no Brasil, tendo como consequências a alteração “dos significados sociais da escola”, bem como alterações nas formas de luta em prol da escola e do ensino público.

Uma alternativa possível nesse processo de defesa do ensino público e enfretamento dos ataques feitos contra a educação pública, seja o fortalecimento de um “formação ampliada”, ou seja, uma “formação histórica”, que não se restrinja à formação institucional, do conjunto de forças que se articulam em torno de um “projeto hegemônico de escola, de ensino e de escolarização”.

Trata-se, portanto, de fomentar a organização dos segmentos que querem um “ensino público de novo tipo”, através do confronto com os setores conservadores da

sociedade que buscam o fortalecimento de um modo de produzir escola desfavorável aos trabalhadores. Isso coloca a escola como espaço de disputa e de formação dessas forças que lutam pela escola pública, mas uma escola pública produzida na ótica da emancipação e fortalecimento dos interesses dos setores subalternos da sociedade brasileira.

CONCLUSÕES

A presente tese de natureza teórico-documental representa o resultado de um trabalho elaborativo e de pesquisa que teve o seu início no mês de setembro do ano de 2017, quando iniciamos as atividades do Doutorado Interinstitucional celebrado entre a Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus VI – Caetité e a Universidade Federal do Rio de Janeiro – Faculdade de Educação, através do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE.

A nossa trajetória acadêmica neste Dinter contou com aulas presenciais na cidade de Caetité, sendo que, para tanto, foi necessária a vinda de alguns professores representantes do PPGE, que ministraram relevantes disciplinas obrigatórias pertencentes ao currículo do Programa, ainda em 2017.

No ano de 2018, nós, doutorandos, fomos morar no Rio de Janeiro e por lá permanecemos até o final do referido ano. Cumprimos um conjunto de créditos teóricos obrigatórios e optativos, tivemos a oportunidade de participar presencialmente dos nossos grupos de pesquisa, ao tempo em que demos continuidade ao processo de reformulação dos nossos projetos de tese, que seriam apresentados para uma Banca Examinadora, no final deste período de permanência no Rio de Janeiro, na UFRJ. Particpei do Grupo de Pesquisa Comemarx – Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação, que importantes contribuições ofereceu para a minha trajetória acadêmica e de pesquisa.

Nesse período, foi possível intensificar o diálogo com a minha orientadora, a professora Vania Motta, acerca da definição de um objeto de estudo que iria me acompanhar durante a realização de todo o doutorado, através da sugestão de referenciais teóricos valiosos para a elaboração da pesquisa. Foi Vania que me apresentou a tese de doutoramento de Eveline Algebaile, assim como me orientou a cursar a disciplina sobre Florestan Fernandes na UFF. Além disso, fui aluno de Vânia Motta num significativo componente curricular que ela ministrou e que se intitula *Estudos de Gramsci*, que busquei incorporar nessa tese que construí, visto que se trata de um referencial teórico muito valioso, embora complexo, cujo o estudo deve ser feito de forma continuada.

A permanência no Rio de Janeiro também oportunizou a minha participação no componente curricular ministrado pela professora Kátia Lima e intitulado como *O pensamento sociológico de Florestan Fernandes*, na Universidade Federal

Fluminense – UFF em Niterói. Por ocasião da apresentação do projeto de tese, contamos com a valiosa participação da professora Eveline Bertino Algebaile - PPFH/UERJ e do professor Bruno Gawryszewski FE/UFRJ que representou o PPGE e o Colemarx.

Vivenciar a ambiência acadêmica da UFRJ, do Colemarx, do Seminário Anísio Teixeira, e dos inúmeros eventos acadêmicos propiciados por essa etapa do Dinter foi muito enriquecedor para a minha trajetória pessoal, acadêmica e de pesquisa. Todo esse processo relatado nos direcionou para a continuidade da pesquisa, sua reformulação, a escrita, que culminaria em dezembro de 2020, com a Qualificação de Tese, que representou um ponto alto em nossa caminhada.

Com o surgimento do Coronavírus, o agravamento da pandemia ocasionada pela rápida disseminação desse vírus e o acometimento das pessoas pela doença COVID – 19 e, principalmente, a má condução deste processo por parte do Governo Federal, com as suas atitudes e posições negacionistas, representaram, sem dúvida, um ponto fora da curva que interferiu em toda a dinâmica pessoal, social, econômica, cultural e também acadêmica. Diante disso e, em especial, do cancelamento do ano letivo nas escolas públicas brasileiras, precisei realizar adequações no rumo da pesquisa, na forma de realizar a pesquisa, que, certamente, ocorreram em todos os programas de pós-graduação pelo Brasil afora e no mundo.

Realizado esse breve histórico da nossa trajetória acadêmica no Dinter UFRJ – UNEB – Campus VI - Caetité, apresentamos, nesta conclusão, os “achados dessa pesquisa” que embasam a escrita desta tese de doutoramento. A perspectiva apresentada desde o início foi de compreender a “produção da escola” de ensino médio na Rede Estadual Baiana, a partir das disputas de hegemonia pelos sentidos, pelas finalidades e pelos formatos, após a promulgação e implementação de lei 13.415/2017, que instituiu a reforma nessa etapa da Educação Básica.

Almejamos identificar, analisar e compreender os desdobramentos da reforma do ensino médio, entendendo que esta temática se reveste de muita relevância acadêmica, social e educacional. Para tanto, uma indagação inicial foi feita: como será a “produção da escola” nessa etapa da educação básica na Rede Estadual Baiana? Como objetivo geral, buscamos analisar como se processa a implementação do Novo Ensino Médio, considerando a sua legislação regulamentadora, a Lei 13.415/2017 e o Documento Orientador instituído pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

Para alcançar o objetivo geral da pesquisa, apresentamos três objetivos específicos, a saber: apreender questões que permeiam historicamente a produção da escola de ensino médio no Brasil, tendo como referência as diversas reformas realizadas nessa etapa escolar e as disputas que as permeiam; identificar e analisar os condicionantes da formação escolar no ensino médio, problematizando-os a partir de sua relação com as bases político-econômicas da formação social brasileira, tendo em vista o tipo capitalista dependente que se constitui por meio do desenvolvimento desigual e combinado; analisar como se efetivam as disputas de hegemonia pelos sentidos, pelas finalidades e pelos formatos do Ensino Médio, considerando o Documento Orientador que instituiu o Novo Ensino Médio na Bahia.

Este é, portanto, o quadro geral que caracterizou e orientou a nossa pesquisa, bem como a escrita da presente tese, que tem em sua centralidade a convicção de que a escola é socialmente e historicamente produzida, levando-se em consideração os aspectos de uma sociedade capitalista, de caráter dependente e subordinado.

Partindo desta convicção inicial que aponta para uma escola que é produzida socialmente e historicamente, tendo em vista uma sociedade capitalista, de caráter dependente e subordinado, começamos a olhar para escola de ensino médio brasileira no intuito de captar as possíveis alterações feitas na LDB Nº 9.394/1996 a partir da Medida Provisória Nº 746/2016 e da Lei 13.415/2017 que culminaram com a instituição do Novo Ensino Médio no Brasil, através de um processo que envolveu a criação de Escolas-Piloto, num movimento de adesão das Redes Públicas Estaduais responsáveis legalmente pela oferta desta etapa da Educação Básica.

A produção da escola de ensino médio Brasil e, mais especificamente, em cada um dos Estados Federados tem a sua continuidade, em primeiro lugar, com a instituição de uma lei de alcance nacional que tem o poder de alterar a lei maior da educação brasileira que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996, seguida de um conjunto de resoluções do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação – CNE, como, por exemplo, as Diretrizes Nacionais para o Novo Ensino Médio, o Guia de Implementação do NEM e a Portaria nº 649/2018 que instituem o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabeleceram diretrizes, parâmetros e critérios para participação, dentre outros documentos legais que respaldaram e subsidiaram as Secretarias Estaduais de Educação neste processo de adequação legal e curricular.

O Novo Ensino Médio representa a corporeificação, a materialização da produção da escola, a partir de um processo regressivo que podemos caracterizar como uma contrarreforma em curso aqui no Brasil. Na parte introdutória deste trabalho, aventamos a possibilidade de que se trata de uma reforma com sentidos de contrarreforma, sendo que, no decorrer da pesquisa, chegamos à conclusão de que estamos mesmo diante de uma contrarreforma no ensino médio brasileiro, visto que toda uma história de luta pela supressão da dualidade estrutural ainda presente no Ensino Médio foi atropelada e por guardar um espírito das políticas educacionais realizadas pela Ditadura Vargas, pela Ditadura Militar e também nos anos 1990.

Essas alterações feitas no ensino médio brasileiro apontam para um processo regressivo capaz de inverter pautas, lutas e que atinge diretamente os direitos dos sujeitos da escola média, sobretudo os alunos das classes trabalhadoras. A contrarreforma se caracteriza fortemente pela presença do velho e o não acolhimento do novo. Num processo de contrarreforma, temos a preponderância daquilo que é instituído, ou seja, dos elementos que representam o “velho”, a manutenção do *status quo* e do poder vigente: “Gramsci caracteriza a contra-reforma como uma pura e simples ‘restauração’, diferentemente do que faz no caso da revolução passiva, quando fala em uma revolução-restauração”.

Os defensores da lei 13.415/2017 e do Novo Ensino Médio alegam que existe um baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, uma estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e que seria a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo; o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional como justificativa para a introdução do itinerário “formação técnica e profissional”. Diante da existência de um currículo supostamente rígido, com um número excessivo de componentes curriculares, aprova-se uma lei com cinco itinerários formativos. A promessa feita aos estudantes do NEM assenta-se na possibilidade de escolher livremente o seu percurso educativo, dentre os cinco itinerários previstos na Arquitetura Curricular.

Aparentemente, a proposta curricular do NEM respeita o estudante, as suas demandas e os seus interesses, fortalecendo, assim, a sua autonomia, bem como o seu projeto de vida, fato que poderia conferir um currículo mais flexível em

contraposição ao currículo supostamente rígido estabelecido pelas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (Resolução nº 2, de 2012), que apresentava uma estrutura curricular por áreas de conhecimento e com uma base formativa comum para todos os estudantes. Mas essa defesa dos proponentes do NEM não se sustenta, porque o que está em curso é, de fato, uma contrarreforma do ensino médio, na qual podemos identificar aspectos de restauração e a permanência do “velho”, que continuam reforçando a dualidade estrutural e histórica, sempre presente nessa etapa da educação básica brasileira.

A eliminação do “tronco comum” até então presente na formação dos alunos do ensino médio, o fracionamento do percurso formativo desses jovens em itinerários que devem ser desenvolvidos através de competências e habilidades, um currículo que considera a formação integral do aluno sob os aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, adotando um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida, carregam consigo, na verdade, um estreitamento formativo. O mais provável é que haja um reducionismo e um estreitamento formativo destes jovens que acabam por negar a função social da escola, isto é, democratizar o saber e criar as condições de produção do saber. Como nos lembra Foucambert (2010), “O problema fundamental não é o acesso ao conhecimento, mas o acesso a produção do conhecimento; e essa exigência não é adiável”.

Essa suposta liberdade de escolher um dos itinerários com o qual o aluno teria mais aptidão e interesse, na prática, poderá se tornar uma retórica vazia. Na realidade, quem pode verdadeiramente se beneficiar com esses arranjos curriculares são os sistemas de ensino dos Estados que poderão ofertar o ensino médio de formas distintas no que tange aos itinerários formativos.

Estamos diante de um marco legal e de uma arquitetura curricular que sinalizam para o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida, por meio da escolha orientada do que querem estudar, a valorização da aprendizagem, com a ampliação da carga horária de estudos e a garantia de direitos de aprendizagem comuns a todos os jovens. Mas o que está em jogo é a “produção da escola” de ensino médio, a partir das disputas de hegemonia pelos sentidos, pelas finalidades e pelos formatos, após a promulgação e implementação de lei 13.415/2017. Os proponentes da contrarreforma e do NEM apresentam argumentos que aparentemente podem favorecer a produção de uma escola e de um currículo que

respeita e acolhe as demandas dos jovens, que coloca em relevo o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes. Todavia, isso não condiz com a realidade.

O risco é de que haja supressão de direitos, um estreitamente formativo que pode acentuar ainda mais a dualidade e a desigualdade educacional que historicamente tem aliado a classe trabalhadora do processo educativo com qualidade social. Os elementos até aqui elencados vão indicando que temos uma construção histórica da escola de ensino médio em nosso país, que busca respaldo e legitimidade, em primeiro lugar, nas alterações legais, na estruturação de estruturas curriculares, na ampliação de carga horária, na oferta de uma formação geral básica (parte comum), em consonância com a BNCC, e de uma formação flexível (parte flexível), pautada em disciplinas eletivas, itinerários de “livre escolha”, projeto de vida e empreendedorismo.

Estamos presenciando um movimento de produção da escola que se consubstancia na proposta de criação do NEM. Trata-se de um processo reformador que nada pretende mudar, à medida que as alterações em curso no ensino médio brasileiro nos remetem para as reformas realizadas a partir dos anos 40 do século passado (Reforma Capanema), através da Lei Orgânica do Ensino Secundário e da Lei Orgânica do Ensino Industrial, que, segundo Saviani, pretendiam estabelecer uma escola para as “Elites Conductoras” e uma escola para o “Povo Conduzido”, estabelecendo alguns divórcios, como, por exemplo, entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, entre organizadores e executores, entre teoria e prática, etc.

Além disso, vislumbramos uma verossimilhança entre o atual processo reformador do ensino médio e o estabelecimento da profissionalização compulsória, muito bem descrito por Cunha (2017) e Germano (1993), ao analisarem a política educacional implementada durante o Regime Militar instaurado a partir do golpe civil-militar de 1964, que se materializou com a Reforma do Ensino Superior em 1968 e com a Lei nº 5692/1971, que reformou o Ensino de 1º e 2º graus.

A profissionalização compulsória estabelecida no ensino de 2º grau tinha uma função contenedora, ou seja, tornar o ensino secundário uma etapa terminal, encaminhando os jovens para o mercado de trabalho e, conseqüentemente, diminuir o número de estudantes aptos para o ensino superior, aumentando, assim, o que se chamava de “excedentes”. Essas duas reformas concretizadas em períodos históricos diferentes mostram que houve a produção de um tipo de escola, mas uma escola que é diferente a depender do segmento social que fará uso desse equipamento

educacional, além de se considerar as relações sociais de produção, a base produtiva em cada um desses períodos históricos, bem como o perfil exigido para ingresso no mercado de trabalho.

A análise das várias reformas realizadas no ensino secundário aponta que o processo de segmentação e diferenciação educacional tem sido uma tônica nas políticas públicas educacionais deste país e que isso tem impulsionado a produção da escola numa interface com a sociedade na sua totalidade.

No que tange à contrarreforma do ensino médio que tomou forma com a Lei 13415/2017 e, posteriormente, com a proposição do Novo Ensino Médio, presenciamos um processo que pouco envolveu a sociedade, sendo aprovada de forma célere pelo Congresso Nacional e que começou a ter validade por um instrumento de força do Poder Executivo Nacional, que é a Medida Provisória, com validade imediata até a sua aprovação final. Uma outra etapa importante diz respeito à definição de um marco legal complementar que sinalizava a necessidade de criação das Escolas-Piloto em cada um dos Estados Federados que realizaram a adesão ao NEM e estabelecendo um período de transição com duração de três anos, no intuito de que toda a Rede consiga fazer a travessia da política curricular. Em cada escola-piloto o NEM começa a tomar forma a partir da 1ª série.

Consideramos que a produção da escola de ensino médio tem continuidade a partir do envolvimento das Redes Estaduais de Educação, que selecionaram as escolas-piloto e, assim, procederam o movimento de adesão, levando em conta, sobretudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Novo Ensino Médio e a Portaria nº 649/2018, que contêm os critérios de adesão, participação e implementação.

O Estado da Bahia foi o ente federado que mais fez adesão ao Programa de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio, totalizando o número de 565 escolas-piloto em toda a Rede Estadual de Ensino. Como as políticas públicas na Bahia são realizadas preferencialmente numa perspectiva de territorialidade, no Núcleo Territorial de Educação – NTE 13 – Caetité, tivemos uma adesão total de 19 escolas-piloto, e, especificamente no município de Caetité, houve a adesão de uma escola-piloto. É a partir desse quadro que nós começamos a estudar a implantação do Novo Ensino Médio na Bahia, que começou em 2019, através de um processo de escuta da comunidade escolar e da análise da versão preliminar do Documento Orientador que trazia as diretrizes e bases para a implementação do NEM na Bahia.

Foi neste contexto que perguntamos: como será a “produção da escola” nessa etapa da educação básica numa escola-piloto em Caetité-Bahia? E também buscamos analisar como se processa a implementação do Novo Ensino Médio, considerando a sua legislação regulamentadora, a Lei 13.415/2017 e o Documento Orientador instituído pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

Na Rede Estadual Baiana, a construção do Documento Orientador para implementação do NEM é basilar. Ele representa um divisor de águas entre a estrutura curricular anterior e a arquitetura curricular organizada para essa nova fase do ensino médio a ser produzida nas escolas-piloto. As escolas puderam participar da elaboração deste Documento Orientador através da análise da versão preliminar, que, após esse processo, recebeu a sua versão final em 2020.

Estamos defendendo a tese que todo esse movimento perpassa pela seleção de escolas-piloto dentro da Rede, escuta de estudantes, professores e da comunidade escolar, realizada ao longo de 2018 e 2019; pela construção da Proposta de Flexibilização Curricular – PFC para conseguir receber a primeira parcela dos recursos federais como forma de deflagrar a implementação do NEM; pelo diagnóstico da Rede de Ensino; pela construção da Matriz Curricular para o período de 2020 a 2023; pela definição da oferta e flexibilização da carga horária nas escolas da Rede; pela formação de professores, presencial e à distância; pela definição da Governança, em 2019, a partir da constituição de Grupos de Trabalhos (GT), envolvendo diferentes áreas da Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Deve ser compreendido numa perspectiva de que está em curso a produção da escola, tendo em vista os preceitos legais, as proposições curriculares e, sobretudo, a realidade das escolas e dos sujeitos que contribuem com a forma escolar dessas instituições.

Consideramos que existe um processo de produção da escola em curso, à medida que o Documento Orientador teve uma construção compartilhada com os gestores da escola (diretores, vice-diretores e coordenação pedagógica) e professores, de todos os NTE que compõem a Rede e dois Encontros Estaduais onde o documento foi avaliado e aprovado em conjunto com os representantes da SEC-BA. A análise da versão preliminar deste documento e a análise da versão final publicada em 2020 demonstram que não houve uma simples transposição do Guia de Implementação do Novo Ensino Médio apresentado pelo MEC e das DCNEM. Cabe lembrar que estamos analisando a produção do NEM a partir das disputas de hegemonia pelos sentidos, pelas finalidades e pelos formatos, após a lei 13.415/2017.

Um aspecto que indica essa produção da escola em curso e que esse processo ocorre através das disputas de hegemonia na implementação do NEM na Bahia está contido no Documento Orientador de implementação do novo ensino médio, no qual se afirma que os professores das escolas-piloto durante a realização do planejamento pedagógico deverão levar em conta as habilidades e competências definidas na BNCC – Etapa do Ensino Médio até que haja a definição do Documento Curricular Referencial da Bahia - DCRB. Essa intenção aponta para um horizonte que busca um certo grau de autonomia da Rede de Ensino no que tange à definição de sua estrutura curricular, estabelecendo uma diferenciação em relação ao que está preconizado na BNCC – Ensino Médio e nas DCNEM, mais precisamente no que diz respeito à parte comum obrigatória, que implica uma prática educativa a partir de habilidades e competências.

A proposta político-pedagógica apresentada pela SEC afirma que a tarefa primordial da escola é comprometer-se com a vida fora dos seus muros, percebendo-se como potencial instrumento de transformação da sociedade. Esse posicionamento pretende ir além da ideia de desenvolver planejamentos e práticas pautados nas competências e habilidades, conforme a BNCC. Esse aspecto reforça, a nosso ver, um avanço em relação ao marco legal estabelecido pelo MEC para o Novo Ensino Médio, que valorizava muito uma prática educativa em consonância com as competências e habilidades.

No Documento Orientador da SEC - Bahia para o NEM, a construção do currículo deve ser pautada na isonomia dos direitos para todos e na formação da consciência crítica e uma prática social transformadora da realidade. Nesse sentido, é imprescindível o acesso dos estudantes baianos aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, como forma de humanização e libertação. Isso pode se concretizar através do acesso à Ciência, aos conhecimentos clássicos, à Arte, e à Cultura. O desenho curricular do NEM enfatiza “que, apesar da legislação federal estar organizada por competências e habilidades, não se pode perder de vista a necessidade de apropriação pelos nossos estudantes dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade” (BAHIA, 2019).

O percurso escolar dos jovens do novo ensino médio deve ser pautado pela garantia de que haja apropriação dos conhecimentos historicamente contruídos pela humanidade em contraposição à noção de competências e habilidades que implicam

práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores, mobilizados, articulados e integrados.

A organização curricular do NEM na Bahia considera a ideia de conteúdo cultural, sendo visto como algo que é prioritário, uma vez que o domínio da cultura representa um instrumento fundamental para a participação das massas populares. É imperativo que as camadas populares precisem dominar os conteúdos culturais como forma de fazer valer os seus interesses. Sem o domínio dos conteúdos culturais, as camadas populares ficam mais fragilizadas diante dos dominantes, que encontram na posse de tais conteúdos um elemento de consolidação e legitimação do seu poder de dominação.

A análise da implementação do NEM na Rede de Ensino Baiana, tendo o Documento Orientador como principal elemento de apoio, nos permite afirmar que o próprio processo de implementação representa uma produção da escola que está se processando, na qual podemos observar avanços, recuos, disputas de hegemonia, interesses divergentes, visões distintas da sociedade, do fazer educativo e a presença de referenciais teóricos também distintos, por vezes, contraditórios.

Nas Diretrizes Pedagógicas do Novo Ensino Médio na Bahia, são apontados alguns princípios orientadores do currículo, como, por exemplo, o trabalho, concebido como princípio educativo e como categoria fundante, através do qual o homem produz e reproduz a realidade que o circunda, atuando como elemento de mediação humana na natureza para suprir as suas próprias necessidades de sobrevivência, no que se inclui o próprio homem, como integrante da natureza. Nessa forma de escola que começa a ser estruturada, a categoria trabalho ganha destaque, é tratada como premissa para a organização e planejamento curricular nas escolas, num processo intencional e crítico de seleção dos conhecimentos, bem como valores, princípios pedagógicos e curriculares adotados pela escola.

As Diretrizes Pedagógicas do NEM apresentam uma compreensão histórica do mundo do trabalho como relação social fundamental, não reduzida à ocupação, tarefa ou emprego, mas que, ao mesmo tempo, não os exclui. A opção pela categoria trabalho como princípio educativo é importante, visto que representa o ponto de partida e chegada das ações educativas que interessam à luta hegemônica das classes populares, que acontece em variados espaços, como a escola, sindicatos, fábrica, entre outros.

Temos a expectativa de que, nessa escola que está sendo produzida a partir do novo ensino médio na Bahia, a atividade educativa não se torne um mero apêndice da produção mercantil, posto que, no documento orientador, existe uma externalização muito contundente em relação ao trabalho, encarado como um princípio educativo, uma categoria fundante e uma premissa singular para a organização e o planejamento curricular das escolas, que serão instadas também a ofertar itinerários formativos voltados para a formação profissional dos jovens.

Um aspecto contraditório presente na arquitetura curricular do NEM e, portanto, na produção da escola, envolve as competências e habilidades por um lado e, por outro lado, os temas geradores de origem freireana. Conforme o Documento Orientador, o desenvolvimento das competências e habilidades deve seguir as orientações da BNCC e o planejamento dessas mesmas competências e habilidades integradas, por área de conhecimento, devem ser planejadas considerando os temas geradores defendidos por uma concepção de educação libertadora, por uma Pedagogia do Oprimido, que entende que o educando é capaz de ler a palavra e também ler o mundo. A proposta é que planejamento e desenvolvimento aconteçam a partir de visões educacionais bastante diferentes.

Temos diretrizes pedagógicas que afirmam que o desenvolvimento das competências e habilidades deve ser feito considerando as orientações da BNCC. Já o planejamento dessas mesmas competências deve acontecer a partir dos temas geradores que têm origem numa concepção libertadora de educação, na Pedagogia do Oprimido, que entendem o ato educativo como um ato político e o ato político como um ato educativo. Esse aspecto é bastante preocupante porque a proposta curricular acena com a possibilidade de conciliar duas perspectivas educacionais que caminham em direção oposta.

No caso da pedagogia das competências, há um deslocamento da qualificação para as competências no plano do trabalho, sendo que isso produz, no plano pedagógico, outro deslocamento, isto é, uma migração de uma forma de ensino centrado em saberes disciplinares para um modelo de ensino pautado pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas, visando a produção. A prática educativa baseada em competências estabelece uma relação entre escola e mundo do trabalho, com vistas à institucionalização de novas formas de educar os trabalhadores no contexto político e econômico liberal.

O planejamento dessas competências e habilidades integradas, por área de conhecimento, devem ser planejadas considerando os temas geradores, pois a apreensão dos temas geradores favorece a tomada de consciência dos indivíduos acerca dos elementos de sua realidade imediata, segundo o Documento Orientador do NEM na Bahia. Podemos ir mais além e afirmar que uma investigação feita a partir do tema gerador e por intermédio de uma metodologia conscientizadora carrega consigo a possibilidade de inserir os homens numa forma crítica de pensar o mundo, de indagar os fatos, os acontecimentos e os fenômenos que explicam a nossa realidade concreta e, portanto, a nossa existência.

As diretrizes pedagógicas do NEM na Bahia apontam uma prática educativa que visa a produção, que estabelece uma relação entre a escola e o mundo do trabalho, de modo a estabelecer novas formas de educar os trabalhadores num contexto político e econômico liberal. Essas mesmas diretrizes sinalizam uma prática educativa que acolhe os temas geradores, pelo fato de que eles favorecem a tomada de consciência dos indivíduos sobre os fatos e acontecimentos de sua realidade imediata, pois uma metodologia conscientizadora, uma investigação que se realiza a partir de temas geradores, tem a possibilidade de inserir os homens e mulheres numa forma crítica de pensar o mundo que os rodeia. No decorrer da produção da escola na perspectiva do NEM, precisaremos acompanhar e analisar como se dará essa junção ou possível tentativa de conciliação de duas perspectivas educacionais que se apresentam em campos opostos.

A segunda parte da arquitetura curricular do novo ensino médio na Bahia é denominada de “Flexibilização Curricular”, considerada bastante desafiadora pelo Documento Orientador da SEC – BA. Além disso, precisa ter uma configuração dinâmica que responda às demandas e interesses dos estudantes e focalizar no processo de aprendizagem. Essa configuração deve considerar os aspectos territoriais, o projeto de vida dos estudantes, bem como a possibilidade de oportunizar diferentes vivências aos estudantes. Assim como a Parte Comum Obrigatória que compõe a arquitetura curricular do NEM, entendemos que a parte flexível também traz um conjunto de elementos que entram na conformação de um tipo de escola, ou seja, contribui com a produção da escola.

A parte flexível se estrutura a partir de unidades curriculares que são definidas como elementos curriculares com uma carga horária pré-definida, tendo como objetivo o desenvolvimento das competências e habilidades específicas, tanto na formação

geral básica como na parte flexível do currículo, que favoreçam uma formação integral dos estudantes.

Nesse movimento de constituição/produção da escola, a parte flexível do currículo apresenta também quatro Eixos Estruturantes (Investigação Científica; Processos Criativos; Mediação e Intervenção Cultural; Empreendedorismo), que têm como objetivo integrar os diferentes arranjos de flexibilização, oportunizando experiências educativas que promovam uma formação pessoal, cidadã e profissional.

Os eixos estruturantes buscam envolver os estudantes em situações de aprendizagem que favoreçam a produção de conhecimentos, criar, intervir na realidade, além de empreender projetos no presente e no futuro. O eixo voltado para o empreendedorismo busca mobilizar conhecimentos de diferentes áreas do conhecimento para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida. Nesta parte flexível do currículo, podemos perceber novamente um aceno para o desenvolvimento de competências e habilidades com vistas a uma formação integral do estudante, o que nos parece incongruente, uma vez que uma prática educativa pautada em competências e habilidades visa o setor produtivo da sociedade e a “educação” dos trabalhadores no contexto político e econômico liberal.

Além disso, verifica-se um foco em torno do empreendedorismo, que se constitui como um eixo estruturante que tem no seu escopo uma preocupação com a mobilização de conhecimentos provenientes das Áreas do Conhecimento para empreender projetos pessoais e produtivos que se articulem com o projeto de vida do estudante.

Tendo como referência as Diretrizes Pedagógicas, os Princípios Orientadores do Currículo, definidos no Documento Orientador do Novo Ensino Médio na Bahia, que “constituem-se como fundamentos gerais que deverão alicerçar a constituição das propostas curriculares de todas as Unidades Escolares do Estado da Bahia” e também a legislação regulamentadora (Lei 13.415/2017), buscamos analisar como se processa a implementação do Novo Ensino Médio e, conseqüentemente, a produção da escola nessa etapa da educação básica na Rede Estadual Baiana.

Trata-se de uma implementação que, de fato, está em processo. Estamos diante de uma produção da escola que também está em processo, está acontecendo. Tudo estava planejado para ser deslançado no ano de 2020, isto é, a proposta curricular do novo ensino médio começaria a ser colocada em prática nas turmas de alunos da 1ª série. Com a pandemia esse processo foi interrompido, havendo o

retorno das atividades letivas em 2021 com aulas remotas. Mas o nosso entendimento é que todas as ações realizadas até o presente momento representam um processo de implementação do novo ensino médio no Estado da Bahia e, desse modo, um movimento de produção da escola nessa etapa da educação básica.

A análise dessa trajetória de implementação do novo ensino médio descrita no Documento Orientador instituído pela Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia foi muito elucidativa para buscar respostas e uma melhor compreensão sobre o objeto de estudo definido para a nossa pesquisa e construção dessa tese de doutorado. A descrição e a análise do Novo Ensino Médio e de todo o marco legal que respaldou a sua criação e implementação, bem como o Documento Orientador que está balizando o NEM na Rede de Ensino Baiana, nos possibilitam afirmar que temos uma escola sendo produzida a partir de disputas de hegemonia pelos sentidos, pelas finalidades e pelos formatos do ensino médio, agora denominado de Novo Ensino Médio.

O nosso esforço se deu no sentido de tentar captar os elementos principais dessa escola em produção através de uma política pública educacional, que sabemos guarda um vínculo muito forte com a política social e, sobretudo, com uma construção do Estado que é também histórica. Gramsci (2014) afirma que por “Estado deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho privado de hegemonia ou sociedade civil”.

Queremos registrar que investigar a produção da escola, após a promulgação e implementação da Lei nº 13.415/2017, se mostrou uma ação bastante desafiadora, exatamente porque buscamos compreender um fenômeno que está em processo, que está acontecendo e, portanto, suscetível de idas e vindas, de avanços e retrocessos, com alterações constantes em função da dinâmica social e econômica, mas também do próprio processo de implementação de uma política pública. Buscamos, então, problematizar, no melhor sentido freireano da palavra, essa temática que nos parece desafiadora e, para tanto, incorporamos alguns elementos que consideramos *sine qua non* para o andamento de nossa pesquisa e escrita desta tese, a saber: as questões que permeiam historicamente a produção da escola de ensino médio no Brasil, tendo como referência as diversas reformas realizadas nessa etapa escolar e as disputas que as permeiam; os condicionantes da formação escolar no ensino médio, problematizados a partir de sua relação com as bases político-econômicas da formação social brasileira, tendo em vista o tipo capitalista dependente que se

constitui por meio do desenvolvimento desigual e combinado; e as efetivas disputas de hegemonia pelos sentidos, pelas finalidades e pelos formatos do Ensino Médio, considerando o Documento Orientador que instituiu o Novo Ensino Médio na Bahia.

Por fim, é possível concluir que a escola e demais instituições sociais são produzidas historicamente a partir das tensões, dos embates, das contradições, numa relação entre as intencionalidades das políticas educacionais e demandas da sociedade. E assim está sendo com a produção da escola a partir do Novo Ensino Médio Brasileiro, mais especificamente, na Bahia.

A despeito das “maravilhas” prometidas pelos defensores do Novo Ensino Médio, o que salta aos nossos olhos é o risco de haver um estreitamento das possibilidades formativas dos estudantes, através dos itinerários formativos e da flexibilização curricular, conforme vimos em Leão (2018).

Penso que devemos considerar o que nos ensina Paulo Freire sobre os limites e possibilidades da educação. Se ela não “pode tudo”, ou seja, colocar-se na condição de determinante frente a estrutura econômico-social capitalista, por outro lado, ela pode “algo”. Esse é o flanco que se abre para a prática educativa escolar. Considero muito valiosa também a afirmação de Gaudêncio Frigotto quando se refere também a um “espaço possível” que configura a escola como lugar de contradição e luta.

REFERÊNCIAS

ALCANTÁRA, Norma. **Lukács: ontologia e alienação**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola Pública e Pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil**. Rio de Janeiro, Niterói: UFF, 2004.

_____. **Mundo do trabalho e desigualdades na produção da escola no Brasil: assombramentos e desafios da atual “disjuntura”**. IV Seminário Internacional diálogos com Paulo Freire: políticas públicas, escola e estratégias de intervenção social, construção de possibilidades, 2017, Natal/RN. **IV Seminário Internacional diálogos com Paulo Freire: Políticas Públicas, Escola e Estratégias de Intervenção Social: Construção de Possibilidades**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, v. 1, p. 62-76, 2017a.

_____. **Os desafios da escola pública na relação com as políticas sociais**. e-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP- UERJ), v. 6, n. 12, ago. 2017b.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, Miguel G. **O direito do trabalhador à educação**. In: GOMEZ, Carlos Minayo *et al.* 6. ed. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, p. 106-125, 2012.

ARRUDA, Marcos. **A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral**. In: GOMEZ, Carlos Minayo *et al.* 6. ed. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, p. 59-80 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010**. Documento Referência. Construindo o Sistema Nacional de Educação Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação.

_____. Ministério da Educação. **Conae 2014** : Conferência Nacional de Educação : documento – referência / [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, [2013].

_____. Ministério da Educação. **Decreto-Lei nº 4244**, 09 de Abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Rio de Janeiro: 1942.

_____. Ministério da Educação. **Decreto-Lei nº 4073**, 30 de Janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Rio de Janeiro, 1942.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9394/96. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de Fevereiro de 2017. Brasília: MEC, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 649/2018 – Programa de Apoio Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, [2018].

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1432, de 28 de Dezembro de 2018 Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, [2018].

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 331, de 5 de Abril de 2018 – Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, [2018].

_____. Ministério da Educação. **Resolução MEC nº 3, de 21 de Novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, [2018].

_____. Ministério da Educação. **Resolução MEC nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília : Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2012.

BAHIA. Rede Pública de Ensino do Estado da Bahia. **Implementação do Novo Ensino Médio**. Documento Orientador, 2019.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CHAUI, Marilena. **Democracia e sociedade autotitória**. In: POCHMANN, Márcio; CASTRO, Jorge Abraão de (org.). **Estado social contra a barbárie**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, p.43 – 56, 2020.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. **O ensino médio no Brasil: expansão da matrícula e precarização do trabalho docente**. 34ª Reunião da ANPEd, Natal, RN, 02 a 05 de outubro de 2011.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Novos Rumos**, Marília, v. 49, n.1, p. 117-126, jan./jun. 2012.

_____. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Médio: Atalho para o passado**. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.373-384, abr./jun. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A gestão democrática na escola e o direito à educação**. RBPAAE, v. 23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007.

DALLABRIDA, Norberto. **Nascimento da escolarização moderna**: cotejo de duas leituras. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 93-110, jan./jun. 2004.

FERNANDES, Florestan. **Brasil em compasso de espera**: pequenos escritos políticos. São Paulo: Editora HUCITEC, 1980.

_____. **Capitalismo Dependente e as classes sociais na América Latina**. Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1973.

_____. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro : Zahar Editores, 1968.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.293-308, abr./jun. 2017.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Como se compreende o ensino médio no sistema nacional de educação**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 127-141, jan./jun. 2011.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. **Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016**: Estado, Currículo e disputa por hegemonia. Educ. Soc., Campinas, v. 38, n. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

FONTES, Virginia. **Determinação, História e Materialidade**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 2, p. 209-229, jul./out. 2009.

FOUCAMBERT, Jean. **A escola de Jules Ferry**: um mito que perdura. Tradução Lúcia Cherem e Nathalie Dessartre. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Reforma do Ensino Médio do (des) governo de turno**: decreta-se uma escola para os ricos e uma escola para os pobres. Movimento – Revista de Educação. Universidade Federal Fluminense, ano 3, n. 5, p. 329-332, 2016.

_____. **Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

_____. **Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador:** impasses teóricos e práticos. *In:* GOMEZ, Carlos Minayo *et al.* 6. ed. **Trabalho e conhecimento:** dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, p. 19-37 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na Década de 1990:** subordinação ativa e consentida á lógica do mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia Cardoso da. **Por quê 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. 385-404, abr./jun. 2017.

FUSINATO, Claudia Vanielle; KRAEMER, Celso. **A invenção histórica da escola e escolarização no Brasil.** XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação:** um estudo introdutório. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. **Educação e poder.** Introdução à Pedagogia do Conflito. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

GARCIA, Jeferson Diogo de Andrade; LAZARINI, Ademir Quintilio; BARBIERI, Aline Fabiane; MELLO, Rosângela Aparecida. **A origem da escola pública no século XIX.** *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 10, n. 21, p. 177-190, jan./abr. 2017.

GENTILI, Pablo. **A exclusão e a escola:** o apartheid educacional como política de ocultação. *In:* GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto.** Petrópolis, RJ : Vozes, p. 45-64, 2003.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e educação no Brasil (1964-1985).** São Paulo: Cortez, 1993.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GIOVINAZZO-JR., Carlos Antônio. **Formação no ensino médio, escola e juventude: preparar para quê?** 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

GOMEZ, Carlos Minayo. **Processo de trabalho e processo de conhecimento.** *In:* GOMEZ, Carlos Minayo *et al.* 6. ed. **Trabalho e conhecimento:** dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, volume 3. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; Coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GUIMARÃES, Edilene Rocha. **Política para o ensino médio e educação profissional**. 28ª Reunião da ANPEd, Caxambu, MG, 16 a 19 de outubro de 2005.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

KUENZER, Acacia Zeneida. **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.

LEÃO, Geraldo. **O que os jovens brasileiros podem esperar a reforma do ensino médio brasileiros?** Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 34, p. 1 – 23, 2018.

MARCHAND, Patrícia Souza. **Direito ao ensino médio no ordenamento jurídico brasileiro**. RBPAE, v.23, n.1, p. 81-104, jan./abr. 2007.

MARX, Karl. **Miséria da Filosofia**. Tradução de José Paulo Netto. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda, 2011.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo :Editora Expressão Popular, 2008.

MELO, Savana Diniz Gomes. **Continuidades e /ou rupturas nas políticas para o ensino médio e educação profissional**. 29ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 15 a 18 de outubro de 2006.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. **O ensino médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 405-429, abr./jun. 2017.

MOTTA, Vânia Cardoso da. **Da ideologia do capital humano à ideologia do capital social: as políticas de desenvolvimento do milênio e os novos mecanismos hegemônicos de educar o conformismo**. 2007. 379f. Tese (Doutorado em Serviço Social), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

_____. **Gerar capital social: tarefa da “educação periférica” segundo o Banco Mundial**. VI Seminário do Trabalho: Trabalho, Economia e Educação. Faculdade de Filosofia e Ciência – Marília/SP. Universidade do Estado de São Paulo – UNESP. Anais do VI do VI Seminário do Trabalho: Trabalho, Economia e Educação. 1. ed.

Marília: Ed. Gráfica Massoni, 2008. ISBN: 978-85-88905-82-5. Disponível: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6semináriodo trabalho/vaniacardosodamotta.pdf> Acesso em: 20 jun 2020.

_____. Motta, Vânia Cardoso. **da Ideologia do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo**. Trabalho, Educação e Saúde [online]. 2008, v. 6, n. 3 [Acessado 13 Dezembro 2021] , pp. 549-572. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1981-77462008000300009>>. Epub 23 Out 2012. ISSN 1981-7746. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462008000300009>.

MICHALISZYN, Mario Sergio. TOMASINI, Ricardo. **Pesquisa: orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos**. 5.ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2009

NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

NOSELLA, Paolo. **Trabalho e Educação: Do tripulium da escravatura ao labor da burguesia: Do labor da burguesia à poíesis socialista**. In: GOMEZ, Carlos Minayo. *et al.* 6. ed. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, p. 39 – 58, 2012.

POCHMANN, Márcio. **Estado e capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas do ciclo político da Nova República**. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 309-330, abr./jun. 2017.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução José Severo de Camargo Pereira. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

PETITAT, André. **Produção da escola produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Tradução: Eunice Gruman Consultoria, supervisão e revisão técnica desta iulic,,lu Tomaz Tadeu Da Silva IJ489p Petitat, André Produção da escola/produção da s :c idade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente / André Petitat ; trad. Eunice Gruman. -- [i/rto Alegre : Artes Médicas, Educação Sociologia Históm. I. Título. CDU 37:301.19(091,) Catalogação na publicação: Mônica Ballejo Canto CRB 10/1023 Artes Médicas : Porto Alegre / 1994

RAMOS, Marise Nogueira. **Pedagogia das Competências**. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Todos os direitos reservados. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, maio/ago. 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Cultura. Departamento do Patrimônio Histórico. *Pátria Amada Esquartejada/coordenação Júlio Assis Simões e Laura Antunes Maciel*. São Paulo: DPH, 1992.

SAVIANI, Dermeval. **Brasil de Fato**| São Paulo (SP), 8 de dezembro de 2018, às 10h57.

_____. **Escola e democracia**: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 37. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **O choque teórico da politecnia**. Trabalho, Educação e Saúde, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia da Educação**: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

SILVA, Jair Militão da. **Educação escolar e trabalho no Brasil**: O Ensino Médio. *In: Educação básica*: políticas, legislação e gestão: leituras (vários autores) São Paulo: Pioneira Thomson Learning, p. 175-191, 2004.

ZIBAS, Dagmar. **A reforma do ensino médio no Ceará**: apontando para o céu e tropeçando na realidade. 27ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 21 a 24 de novembro de 2004.