



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E PRÁXIS  
PEDAGÓGICA

PEDRO HENRIQUE SILVA SANTOS MACHADO

**LEI Nº 13.415/2017: O CONTRA-ATAQUE TECNICISTA E A  
INTENSIFICAÇÃO DA DUALIDADE ESTRUTURAL NO  
ENSINO MÉDIO BRASILEIRO**

**Salvador**  
**2022**

PEDRO HENRIQUE SILVA SANTOS MACHADO

**LEI Nº 13.415/2017: O CONTRA-ATAQUE TECNICISTA E A  
INTENSIFICAÇÃO DA DUALIDADE ESTRUTURAL NO ENSINO  
MÉDIO BRASILEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Orientador:  
Prof. Dr. Rodrigo da Silva Pereira

**Salvador  
2022**

UFBA/SIBI - Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

Machado, Pedro Henrique Silva Santos.

Lei nº 13.415/2017 : o contra-ataque tecnicista e a intensificação da dualidade estrutural no ensino médio brasileiro / Pedro Henrique Silva Santos Machado. - 2022.

156 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo da Silva Pereira.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2022.

1. Ensino médio. 2. Brasil. [Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017]. 3. Reforma do ensino. 4. Política e educação. 5. Capitalismo. I. Pereira, Rodrigo da Silva. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 373.19 - 23. ed.

PEDRO HENRIQUE SILVA SANTOS MACHADO

**LEI Nº 13.415/2017: O CONTRA-ATAQUE TECNICISTA E A  
INTENSIFICAÇÃO DA DUALIDADE ESTRUTURAL NO ENSINO  
MÉDIO BRASILEIRO**

Dissertação apresentada como requisito para  
obtenção do grau de mestre em Educação,  
Faculdade de Educação, Universidade  
Federal da Bahia.

Salvador, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

Banca Examinadora



**Prof. Dr. Rodrigo da Silva Pereira – Orientador**

Doutor em Políticas Públicas e Gestão da Educação pela Universidade de Brasília  
UNB. Universidade Federal da Bahia.



**Prof. Dr. Marcelo Siqueira Maia Vinagre Morcazel**

Doutor em Comunicação pela PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.



**Prof. Dr. Dante Henrique Moura**

Doutor em Educação pela UCM – Universidad Complutense de Madrid.

## **AGRADECIMENTOS**

Esta pesquisa foi feita por muitas mãos e cabeças, em especial, de colegas trabalhadoras e trabalhadores da educação.

Um agradecimento especial ao orientador, Rodrigo, pela quase infinita compreensão frente aos impasses que surgiram no decorrer dessa jornada.

Às e aos colegas do GEPPOLE, sobretudo, Micaela, Catarina, Mary e Edna, que me acompanharam desde o início, e contribuíram significativamente para as reflexões contidas no texto.

À incrível pedagoga e militante, Paula Vielmo, pelo inestimável e constante apoio.

Às Meiras, pelo carinho, acolhimento e café na reta final.

Deveis saber, portanto, que existem duas formas de combater: uma, pelas leis; outra pela força. A primeira é própria do homem; a segunda dos animais. Como, porém, muitas vezes, a primeira não seja suficiente, é preciso recorrer a segunda.

(Maquiavel, O Príncipe, Capítulo XVIII, 1513).

Sim, frente às consequências decorrentes da natureza associal dessa vida burguesa, dessa propriedade privada, desse comércio, dessa indústria, dessa espoliação recíproca dos diversos círculos burgueses, frente a essas consequências a *lei natural* da administração é a impotência.

(Karl Marx, Glosas críticas ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”. De um prussiano”, 1844, grifo do original)

Em outros termos: a prática política apoia-se na verdade do poder; a prática educativa, no poder da verdade. Ora, a verdade (o conhecimento), nós sabemos, não é desinteressada.

(Demerval Saviani, Onze teses sobre educação e política, 1983)

## RESUMO

MACHADO, S. S. Pedro. **Lei Nº 13.415/2017: contra-ataque tecnicista e a intensificação da dualidade estrutural no Ensino Médio brasileiro.** Orientador: Prof. Dr. Rodrigo da Silva Pereira. 2022. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

A dissertação tem por objetivo analisar as alterações impostas ao Ensino Médio, pela Lei Nº 13.415, sancionada em Fevereiro de 2017, a partir da categoria da dualidade estrutural, caracterizada nas bases materiais das relações de produção capitalistas presentes na sociedade brasileira. O objeto da pesquisa consiste nos artigos: 1º, 2º, 3º, 4º, que fazem alterações na Seção IV, Capítulo I, Título V da Lei Nº 9.394/1996 (LDB), tratando do Ensino Médio, e os artigos 13 a 20, que instituem a política de fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentada no materialismo histórico dialético, que busca apreender as alterações a partir da tessitura de relações em que estão inseridas na sociedade brasileira, enquanto fenômeno educativo que se propõe a direcionar o processo formativo a partir de uma dada visão de mundo formulada dentro de uma perspectiva de classe. O levantamento bibliográfico realizado para caracterizar a dualidade estrutural no contexto brasileiro foi formulado a partir das convergências e divergências que envolvem a categoria, somada a uma interlocução sobre as particularidades nas relações de produção e a divisão social do trabalho no modo de produção capitalista brasileiro. A análise documental, buscou refletir sobre a historicidade das alterações apresentadas no conteúdo da legislação, evidenciando a disputa entre projetos de sociedade que pretende definir. Para tanto, se utiliza de agrupamentos temáticos, organizados conforme a análise categorial, observando a pertinência relacional apresentada entre as informações do texto, e das fontes secundárias obtidas através do levantamento bibliográfico. As conclusões apontam para uma retomada do pressuposto pedagógico tecnicista e seu desenvolvimento nos marcos contemporâneos, o neotecnismo, atualizando a mediação excludente entre o Estado e a acumulação no modo de produção capitalista dependente, necessária para tornar a força de trabalho superexplorável intensificando a dualidade estrutural no Ensino Médio. Esta retomada é caracterizada pela ampliação dos mecanismos de contratação precária do trabalho jovem, através da descaracterização da escola como *locus* da educação profissional, por meio de uma descentralização em uma realidade demarcada por desigualdades educacionais entre os entes federativos, apontando para uma participação da iniciativa privada no orçamento público destinado à educação para separar a formação profissional do conhecimento científico. Revelando um condicionamento da força de trabalho para a superexploração através da

extração de mais-valia direta ao invés do desenvolvimento da produtividade, em uma nova fase da acumulação capitalista.

**Palavras-chave:** Ensino Médio; Política Educacional; Dualidade Estrutural; Capitalismo Dependente.

## ABSTRACT

MACHADO, S. S. Pedro. **Law N° 13.415/2017: technician counterattack and the intensification of structural duality in Brazilian High School.** Advisor: Prof. Dr. Rodrigo da Silva Pereira. 2022. 157f. Dissertation (Master in Education) – Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2022.

The dissertation aims to analyze the changes imposed on High School, by Law N° 13.415, enacted in February 2017, from the category of structural duality, characterized in the material bases of capitalist production relations present in Brazilian society. The object of the research consists of the articles: 1st, 2nd, 3rd, 4th, which make changes to Section IV, Chapter I, Title V of Law No. 9.394/1996 (LDB), dealing with High School, and the articles 13 to 20, which establish the policy to promote Full-Time High School Education (EMTI). This is a qualitative research, based on dialectical historical materialism, which seeks to apprehend changes from the fabric of relationships in which they are inserted in Brazilian society, as an educational phenomenon that proposes to direct the training process from a determined vision of world formulated within a class perspective. The bibliographic survey carried out to characterize the structural duality in the Brazilian context was formulated from the convergences and divergences that involve the category, added to a dialogue about the particularities in production relations and the social division of labor in the Brazilian capitalist mode of production. The documental analysis sought to reflect on the historicity of the changes presented in the content of the legislation, highlighting the dispute between projects of society that it intends to define. For that, it uses thematic groupings, organized according to the categorical analysis, observing the relational relevance presented between the information of the text, and of the secondary sources obtained through the bibliographic survey. The conclusions point to a resumption of the technician pedagogical assumption and its development in contemporary landmarks, neotechnicism, updating the excluding mediation between the State and accumulation in the dependent capitalist mode of production, necessary to make the workforce super-exploitable, intensifying the structural duality in the High school. This resumption is characterized by the expansion of the mechanisms of precarious hiring of young work, through the decharacterization of the school as a locus of professional education, through a decentralization in a reality demarcated by educational inequalities between the federative entities, pointing to a participation of the private sector. in the public budget earmarked for education to separate professional training from scientific knowledge. Revealing a conditioning of the workforce for super-exploitation through the extraction of

direct surplus value rather than the development of productivity, in a new phase of capitalist accumulation.

**Keywords:** High School; Educational Politics; Structural Duality; Dependent Capitalism.

## RESUMEN

MACHADO, S. S. Pedro. **Ley N° 13.415/2017: contraataque tecnicista y la intensificación de la dualidad estructural en escuela secundaria brasileña.** Asesor: Prof. Dr. Rodrigo da Silva Pereira. 2022. 157f. Disertación (Maestría en Educación) – Facultad de Educación, Universidad Federal de Bahía, Salvador, 2022.

La disertación tiene como objetivo analizar los cambios impuestos a la Enseñanza Media, por la Ley N° 13.415, promulgada en febrero de 2017, a partir de la categoría de dualidad estructural, caracterizada en las bases materiales de las relaciones de producción capitalista presentes en la sociedad brasileña. El objeto de la investigación está constituido por los artículos: 1°, 2°, 3°, 4°, que modifican la Sección IV, Capítulo I, Título V de la Ley n° 9.394/1996 (LDB), que trata de la Enseñanza Media, y los artículos 13 a 20, que establecen la política de promoción de la Educación Secundaria de Tiempo Completo (EMTI). Se trata de una investigación cualitativa, basada en el materialismo histórico dialéctico, que busca aprehender los cambios a partir del tejido de relaciones en el que se insertan en la sociedad brasileña, como fenómeno educativo que se propone orientar el proceso de formación a partir de una determinada visión de mundo formulada dentro de una perspectiva de clase. El levantamiento bibliográfico realizado para caracterizar la dualidad estructural en el contexto brasileño fue formulado a partir de las convergencias y divergencias que envuelven la categoría, sumado a un diálogo sobre las particularidades en las relaciones de producción y la división social del trabajo en el modo de producción capitalista brasileño. El análisis documental buscó reflexionar sobre la historicidad de los cambios presentados en el contenido de la legislación, destacando la disputa entre proyectos de sociedad que pretende definir. Para eso, utiliza agrupaciones temáticas, organizadas de acuerdo al análisis categorial, observando la relevancia relacional presentada entre la información del texto, y de las fuentes secundarias obtenidas a través del levantamiento bibliográfico. Las conclusiones apuntan a una reanudación del presupuesto pedagógico tecnicista y su desarrollo en hitos contemporáneos, el neotecnismo, actualizando la mediación excluyente entre el Estado y la acumulación en el modo de producción capitalista dependiente, necesaria para hacer superexplotable la fuerza de trabajo, intensificando la dualidad estructural en la escuela secundaria. Esta reanudación se caracteriza por la ampliación de los mecanismos de contratación precaria del trabajo joven, a través de la descaracterización de la escuela como locus de formación profesional, a través de una descentralización en una realidad demarcada por las desigualdades educativas entre las entidades federativas, apuntando a una participación de el sector privado separar en el

presupuesto público destinado a la educación la formación profesional del conocimiento científico. Revelando un condicionamiento de la fuerza de trabajo para la superexplotación a través de la extracción de plusvalía directa en lugar del desarrollo de la productividad, en una nueva fase de acumulación capitalista.

**Palabras clave:** Escuela Secundaria; Política Educativa; Dualidad Estructural; Capitalismo Dependiente.

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1	Fases históricas e Marcos Institucionais das Alterações no atual Ensino Médio.....	54-55
Quadro 2	Divisão Temática Lei N° 13.415/2017 de 16 de Fevereiro de 2017.....	89
Quadro 3	Agrupamentos Temáticos a partir da divisão temática da Lei e Levantamento Bibliográfico SciELO.....	90
Quadro 4	Alterações no Artigo 23 da LDB a partir da Lei N° 13.415/2017.....	91-92
Quadro 5	Alterações relacionadas ao currículo do Ensino Médio feitas pelo Artigo 4° da Lei N° 13.415/2017.....	103
Figura 1	Relações entre Neotecnicismo e a Lei N° 13.415/2017.....	125

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento

CEB – Câmara de Educação Básica

CEENSI – Comissão Especial para a Reformulação do Ensino Médio

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSED – Conselho de Secretários de Educação

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

DCNEPTNM – Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

DEM – Democratas

DRU – Desvinculação de Receitas da União

EC – Emenda Constitucional

EMTI – Política de Fomento a Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral

IF – Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MNDEM – Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio

MP – Medida Provisória

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PISA - Programme for International Student Assessment

PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SEB – Secretaria da Educação Básica

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

TCH – Teoria do Capital Humano

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1 – A DUALIDADE ESTRUTURAL, O ENSINO MÉDIO, SUAS DISPUTAS E SENTIDO NO BRASIL.....</b>	<b>22</b>
1.1 – SOBRE A DUALIDADE ESTRUTURAL E O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO.....	22
1.2 – CONCEPÇÕES DE ENSINO MÉDIO E DISPUTAS.....	45
1.3 – O SENTIDO DA DEPENDÊNCIA NA DUALIDADE ESTRUTURAL DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	52
<b>Capítulo 2 – LEI 13.415/2017: TRANSFORMAÇÕES NA ÚLTIMA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E CONTINUIDADES NO SENTIDO DA DEPENDÊNCIA NA DUALIDADE ESTRUTURAL.....</b>	<b>61</b>
2.1 – O SURGIMENTO DA LEI 13.415/2017: UMA MANOBRA AUTORITÁRIA TORNA-SE POLÍTICA EDUCACIONAL.....	63
2.2 – TRÊS RELAÇÕES A PARTIR DA LEI 13.415/2017 E CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO EM QUE SURGE.....	72
2.2.1 – Relações com a agenda neoliberal.....	72
2.2.2 – Relações com o modo de produção capitalista.....	78
2.2.3 – Relações com a juventude.....	81
2.3 – AJUSTES, CONTRAIDEOLOGIAS E O SENTIDO DA DEPENDÊNCIA NA LEI 13.415/2017.....	84
<b>Capítulo 3 – O QUE NOS DIZEM AS ALTERAÇÕES PREVISTAS NA LEI 13.415/2017 SOBRE O ENSINO MÉDIO?.....</b>	<b>90</b>
3.1 – FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR ATRAVÉS DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS E BNCC.....	91
3.2 – ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EMTI).....	106
3.3 – ITINERÁRIO FORMATIVO PROFISSIONALIZANTE E NOTÓRIO SABER.....	113
<b>Capítulo 4 – A PEDAGOGIA TECNICISTA CONTRA-ATACA: REAFIRMAÇÃO DA DOMINAÇÃO DE CLASSE NO CAPITALISMO DEPENDENTE E A INTENSIFICAÇÃO DA DUALIDADE ESTRUTURAL NO ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>120</b>
4.1 – TECNICISMO, NEOTECNICISMO E A LEI Nº 13.415/2017.....	120

4.2 – A INTENSIFICAÇÃO DA DUALIDADE ESTRUTURAL.....	129
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>135</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>145</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), através do Programa de Pós-graduação em Educação na linha de Política e Gestão da Educação (PPGEDU), a partir do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GEPPOLE). Tem como objeto investigar as relações entre a Lei Nº 13.415/2017 e a dualidade estrutural no Ensino Médio brasileiro.

A mais recente mudança no Ensino Médio tem sido objeto de discussão nas mais diversas instâncias da sociedade brasileira. As alterações que são impostas, dado o contexto político em que surgem, as justificativas apresentadas para a sua realização e o seu conteúdo, têm suscitado um profícuo debate sobre as finalidades, problemas estruturais e os interesses socialmente construídos em torno desta etapa da educação básica.

A investigação conduzida por esta pesquisa tem por intuito analisá-las, a partir da tessitura de relações sociais em que se inserem, buscando apreender o movimento contraditório de mudanças e permanências que enseja realizar na organização da educação básica brasileira, através das alterações que são impostas pela Lei ao Ensino Médio.

De acordo com Cury (2000, p. 67), compreender a educação, a partir da totalidade das relações sociais formuladas através do modo de produção capitalista, significa compreendê-la demarcada pela disputa entre classes sociais nas dimensões econômicas, políticas e ideológicas apresentadas pelo fenômeno educativo no conjunto da sua definição frente ao todo, “sem isso, a educação passa a ser visualizada e difundida como uma abstração, ou melhor, como uma dissimulação de seus reais componentes”.

A dimensão política, enfoque prioritário desta análise, se articula a organização da produção capitalista ao participar da divisão social do trabalho, buscando legitimá-la ao preparar as novas gerações conforme a lógica do projeto societário vigente. Sob essa premissa, a classe dominante ao tentar reduzir os conflitos que surgem nas relações sociais, uniformizando todos os espaços de socialização, explicita o caráter contraditório intrínseco à educação revelando uma disputa entre concepções de mundo distintas, que surgem a partir da afirmação dos interesses da classe dominada (Ibidem).

Tal dimensão política, presente na educação, implica em dissimular o caráter contraditório das relações sociais, ao apresentar a visão de mundo dominante como universal. E dessa maneira, falseando a totalidade das relações sociais para apresentá-las como perenes e imutáveis. Contudo:

Sua eficácia não é *a priori* igualmente válida para todos os países e regiões. Ela depende de como as forças sociais em conflito conseguem redirecionar o processo educativo, na busca de uma hegemonia política sobre a sociedade. Dessa forma, a relatividade histórica dessa eficácia se liga à relatividade contraditória das relações sociais. As relações sociais são contraditórias, e isso transparece nos momentos de crise, quando não é possível o controle absoluto das consequências que ele gera (CURY, 2000, p. 68).

Compreender a dimensão política da educação, a partir desta perspectiva de totalidade, ganha relevância nesta investigação por permitir situar teórica e politicamente o contexto de surgimento das alterações no Ensino Médio impostas pela Lei Nº 13.415/2017.

Ao assumirmos a totalidade das relações sociais em que estas alterações se inserem, colocamos em perspectiva o movimento contraditório dentro de uma materialidade historicamente traçada pelas relações de produção, ou seja, “o movimento histórico pelo qual as gerações sucessivas transformavam os resultados adquiridos pelas gerações que as precederam” (MARX, 2017, p. 109).

Portanto, partindo dessa apreensão sobre o movimento de transformação das relações sociais, que situaremos a dimensão política da educação em que se inserem as mudanças na última etapa da educação básica pretendidas pela Lei.

Mascaro (2018) aponta que o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (PT), em 2016, caracteriza-se como um golpe, por revelar uma reconfiguração na dinâmica social das relações capitalistas, onde, embora não tenha ocorrido necessariamente uma tomada do Estado, o conflito entre as classes é socialmente fustigado, pela insuficiência na reprodução das formas institucionais voltadas para a acumulação em um contexto de crise.

Diferente das rupturas institucionais anteriores, que se valeram de um rompimento com o ordenamento constitucional previamente estabelecido, o golpe de 2016 se escora no ordenamento constitucional criado em 1988. Essa especificidade evidencia a continuidade do arranjo institucional, e de classe, empreendido no decorrer da redemocratização após a Ditadura Militar, que visa encerrar todo ensejo de sociabilidade progressista no capitalismo dependente brasileiro.

Tomando-se a dimensão do golpe de 2016 como um novo e distinto arranjo da economia e da política no Brasil, vê-se que ele está crivado de demandas tanto mundiais quanto nacionais de conflitos e resoluções imperiosas. Por se tratar de uma crise interna do capitalismo, que não põe em causa suas estruturas últimas, e sim tenta resolver seus impasses mantendo suas formas sociais gerais, ela será uma crise de relações entre frações e classes,

instituições e agentes, que devem mudar para que se mantenha o fundamental. Assim, a crise e o golpe dentro de um mesmo padrão de estruturação capitalista, mas com novas modulações na reação entre as frações de classe burguesas brasileiras e exteriores, levam a perdas e ganhos que geram linhas de reacomodação do capitalismo. A natureza do golpe presente será, então, intimamente ligada às próprias estratégias de acumulação, tanto do capital nacional quanto dos internacionais, e das eventuais fissuras entre seus interesses específicos (MASCARO, 2018, p. 88).

Destarte, o governo iniciado por Michel Temer (MDB), é caracterizado por uma atenuação na crise das relações de produção no contexto brasileiro, deflagrando um conjunto de medidas que intensificam a dominação de classe necessária para a manutenção do modo de produção capitalista exercida na tessitura de relações sociais em que se insere a educação.

Leher, Vitória e Motta (2017) apontam que as alterações na educação pública brasileira são indissociáveis da conjuntura política instaurada pela coalização de forças políticas que tomam o poder após o golpe de 2016.

O desgaste político do ciclo neodesenvolvimentista, iniciado nos governos Lula (2003-2011), evidenciado pelas manifestações de 2013, dando lugar a direita tradicional encabeçada pelos partidos da ordem (PSDB, MDB e DEM) associada aos movimentos de extrema direita fomentada por *think thanks*<sup>1</sup> nacionais e internacionais (Institutos Millenium, Liberdade, *Mont Pelèrin Society*, *Students for liberty*, *Heritage Foundation*), diluíram as políticas públicas voltadas para melhorias da renda e do trabalho implementadas na fase de ascensão das exportações de produtos básicos nos países de capitalismo dependentes (Ibidem).

A solução para a crise econômica apresentada por esta coalização, envolve uma reforma não consentida do Estado, que compele cortar gastos sociais para proteger o pagamento de juros e serviços da dívida pública:

Somente um governo não eleito, mas com forte apoio do Congresso poderia da conta dessa tarefa: retirar ganhos sociais da Constituição de 1988. De fato, com a PEC 55<sup>2</sup> o governo pretende colocar um fim na vinculação de benefícios da seguridade ao valor do salário-mínimo, nas verbas constitucionalmente asseguradas para educação e saúde, gratuidade nos estabelecimentos oficiais, regime jurídico único para os servidores, aposentadorias do regime geral e dos regimes próprios da previdência, universalidade do Sistema Único de Saúde, preservação das áreas indígenas, função social da terra, tudo, enfim, que diz respeito a direitos sociais. Tais medidas aprofundarão a condição capitalista dependente, notadamente a

---

1 *Thinks Thanks* são instituições voltadas para a formulação e disseminação de políticas públicas a partir de demandas apresentadas pela sociedade.  
2 Atualmente, já aprovada, como Emenda Constitucional 95.

exploração e a expropriação dos trabalhadores, o saqueio dos recursos naturais, a simplificação das cadeias produtivas (LEHER, VITTÓRIA e MOTTA, 2017, p. 17-18).

O projeto político adotado por esse governo, e que fundamenta as alterações no Ensino Médio analisadas por esta pesquisa, é orientado pela agenda neoliberal. Freitas (2018) afirma que a concepção de sociedade apontada pelo neoliberalismo vê a educação sob a lógica do livre mercado, assumindo que é capaz de produzir avanços sociais através da depuração de ineficiências por meio da concorrência.

Sob essa perspectiva, a eficiência da atividade educacional só pode ser atingida concorrendo sob o controle empresarial, sem nenhuma intervenção do Estado. E para alcançar tal objetivo, são introduzidos parâmetros de funcionamento por meio de avaliações externas ao sistema público de ensino que alinham a sua dinâmica de funcionamento a lógica empresarial. Caso a qualidade educacional aferida nesses termos não seja atingida, as escolas devem ser fechadas e seus estudantes transferidos para outras escolas públicas com melhores resultados ou terceirizadas para empresas privadas que ofertam serviços no sistema público de ensino.

Essa lógica opera com duas finalidades: criar mercados através da terceirização da educação pública; e destruir os sistemas públicos de ensino por meio da transferência de recursos para a iniciativa privada.

A expansão desse padrão de se pensar e fazer educação, seja dentro de um país, seja ao redor do mundo, num cenário de globalização rentista e tecnológica, permitiu criar uma ‘escala de operação’, tornando os processos educativos mais atrativos aos investimentos transnacionais, à atuação de indústrias e prestadoras de serviço dos países centrais, que podem ampliar sua operação também na periferia do sistema – reproduzindo o ciclo de colonização científica, cultural e tecnológica. Não por acaso, seu motor está localizado na Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e em órgãos de financiamento internacional (BIRD e Banco Mundial) (FREITAS, 2018. p. 39).

Tal movimento tem sido denominado de reforma empresarial da educação, e não ocorre de maneira similar em todos os países, tendo em vista as contradições locais e resistências organizadas internamente. A finalidade atribuída à educação por esse movimento, visa implementar reformas que assegurem o desenvolvimento das habilidades básicas necessárias para produção sob as novas tecnologias, contudo, “garantir que tal iniciativa se

contenha dentro da sua visão de mundo que se traduz em um *status quo* modernizado” (FREITAS, 2018, p. 42).

Libâneo (2012) aponta que um dos marcos iniciais dessa agenda na esfera internacional pode ser encontrado na Declaração de *Jomtien* em 1990, proposta na “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, financiada pelo Banco Mundial (BM), que passou a ser adotada como cartilha no Brasil para a elaboração dos planos de educacionais.

Sob essa premissa, a função social da instituição de ensino passa a ser questionada, argumentando que a escola tradicional é restrita a espaços e tempos precisos, sendo incapaz de se adaptar aos novos contextos e oferecer conhecimento para toda a vida. O seu insucesso é atribuído ao funcionamento baseado em “conteúdos livrescos, exames e provas reprovações e relações autoritárias” (LIBÂNEO, 2012, p. 17), o que tornaria necessário buscar um outro tipo de escola, aberta em espaços e tempos para atender necessidades básicas de aprendizagem.

Contudo, as reformas educacionais empreendidas sob essa concepção, expõem o dualismo da escola brasileira, onde: “num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada para os filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, à missões sociais de assistência e apoio as crianças” (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

Ocorre em decorrência disto, a adoção de um verdadeiro pensamento único nos países pobres, pautado na construção de uma escola voltada para a reestruturação capitalista, que reduz à esfera de socialização realizada no espaço escolar a obtenção de necessidades mínimas de aprendizagem. Restringindo o acesso à cultura e ao conhecimento científico, produzido historicamente pela humanidade.

A agenda adotada a partir do Governo Temer, evoca a atualidade do caráter dependente na dimensão política do desenvolvimento capitalista presente na política educacional apresentada por Nunes (1979), ao analisar as transformações que ocorreram no ensino secundário entre os anos 1950 e 1960. Afirmando que a dependência não diz respeito apenas a uma situação política, econômica e sociocultural, a autora pontua que ela também se expressa na disputa empreendida pela classe dominante no estabelecimento de um projeto educacional que contemple os seus interesses.

De maneira que, a pesquisa conduzida por esta investigação, se justifica ao buscar analisar alterações impostas ao Ensino Médio como a afirmação de um projeto de sociedade.

Expresso na dominação de classe exercida no modo de produção capitalista dependente, e que se apresenta na mais recente reformulação da última etapa da educação básica. Possibilitando através deste esforço, objetar uma síntese do debate sobre as implicações que traz a tessitura de relações sociais que se insere, discutindo o surgimento, contexto e disputas que promulga.

O movimento contraditório traçado pelas relações de produção no Brasil, acentuado a partir da crise no modo de produção capitalista, que implicaram no golpe de 2016, e incide nas alterações previstas pela Lei Nº 13.415/2017, dada a dimensão política que se insere a educação, expõe o direcionamento do processo educativo em um dado sentido para a classe trabalhadora.

Conforme destaca Kuenzer (1997), o Ensino Médio brasileiro, dada as determinações inseridas pelas mudanças nas bases materiais das relações de produção, assume em cada época uma relação peculiar entre trabalho e educação. Esse aspecto lhe confere uma dualidade tendo em vista uma dupla função: preparação para a continuidade de estudos e a preparação para o mundo do trabalho. Tal dualidade não resulta apenas de aspectos pedagógicos, pois, por se tratar de uma sociedade dividida entre classes sociais distintas e com necessidades por conhecimento específicas, também assume um caráter intrinsecamente político.

Para Araújo (2019), as alterações em curso, por meio da divisão em itinerários formativos revela uma estratégia de diferenciação escolar, que aprofunda as desigualdades educacionais ao estreitar as possibilidades de futuro dos jovens pobres.

Ao alterar a diretriz de organização única, criando cinco itinerários formativos diferentes, e possibilitando que parte do Ensino Médio seja integralizada por meio do reconhecimento de competências realizadas à distância, em instituições com possível notório reconhecimento. Somado ao fato, de tornar na prática, 40% da carga horária flexibilizada com oferta definida pelos sistemas de ensino, deixando obrigatórias apenas 1.800 horas restritas ao ensino de Português e Matemática, o que se tem é uma agressão à última da etapa da educação básica (Ibidem).

Além disso, a reforma inaugura um “vale-tudo” na educação profissional e tecnológica de nível médio. Admitindo em um dos itinerários formativos a profissionalização através de saberes e competências adquiridas por meio de experiências de trabalho, fora do ambiente escolar, por meio de cursos ofertados com recursos públicos para instituições sem qualquer regulamentação. Tudo isso, em consonância com a visão minimalista e instrumental do Ensino Médio prevista pelas recomendações dos organismos multilaterais (Ibidem).

Minimiza-se o Ensino Médio e retira-se a relevância de matérias importantes para a formação da juventude, que favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico-racional e das amplas capacidades humanas necessárias ao comportamento humano e cidadão. Conceitualmente a reforma agride a ideia educação básica também quando propõe a sua diferenciação em função da condição socioeconômica dos alunos, dificultando aos jovens pobres, particularmente aos jovens trabalhadores, a possibilidade de uma trajetória escolar de base científica (ARAÚJO, 2019, p. 117).

Com base no que foi exposto até então, é perceptível que a mudança no Ensino Médio imposta pela Lei Nº 13.415/2017 evoca a relação entre o desenvolvimento capitalista dependente e a política educacional. Levando em conta a dominação de classe expressa na agenda realizada pelo governo Temer (NUNES, 1980; LEHER, VITÓRIA e MOTTA, 2017), ao mesmo tempo em que destaca a formação dual presente na educação básica, considerando a relação entre, a última etapa do sistema de ensino, com a tessitura de relações sociais que estão presentes, e as alterações que pretende realizar (LIBÂNEO, 2012; KUENZER, 1997; ARAÚJO, 2019).

Tal relação, considerando que, a dimensão política na educação no modo de produção capitalista tem eficácia relativa à historicidade das relações contraditórias promovidas pelas forças sociais, em conflito pelo direcionamento do processo educativo (CURY, 2000), e, o movimento que perfaz o golpe de 2016, traduz uma dinâmica de crise demarcada para mudanças que permitam a manutenção da forma social na acumulação capitalista brasileira (MASCARO, 2018), nos permite indagar: como as alterações previstas pela Lei Nº 13.415/2017 se relacionam com as especificidades da dualidade estrutural presente no Ensino Médio brasileiro?

Portanto, o objetivo geral desta investigação consiste em analisar as relações entre a Lei Nº 13.415/2017 e as especificidades da dualidade estrutural no Ensino Médio brasileiro, buscando: 1) Caracterizar a dualidade estrutural no Ensino Médio brasileiro; 2) Aprender os elementos sociopolíticos que perfazem o contexto da sua promulgação; e 3) Analisar o conteúdo das alterações impostas pela Lei ao Ensino Médio, a partir da caracterização da dualidade estrutural e os encadeamentos que incute na tessitura de relações sociais.

A Lei Nº 13.415/2017 é em essência uma lei educacional, incidindo em aspectos de todo o sistema de ensino. Trata, desde a formação e contratação de professores, veiculação de programas educacionais, até os componentes curriculares que fazem parte de todas as etapas da educação básica.

Contudo, o objeto desta investigação consiste na mudança que a Lei faz na organização do Ensino Médio, ou seja, as alterações que faz através dos artigos 1º, 2º, 3º e 4º na Seção IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Nº 9.349/1996 (LDB), no seu artigo 24, a inclusão do artigo 35-A, as mudanças feitas no artigo 36, no decorrer dos parágrafos 6º a 11. E os artigos 13 a 20 que tratam da instituição da Política de Fomento à Implementação da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).

A metodologia segue uma abordagem qualitativa, partindo de um esforço para analisar o objeto através das suas interconexões e mediações com o todo social (MINAYO, 1996), percorrendo a dinâmica da realidade através das transformações engendradas pelas contradições do movimento histórico que envolvem o Ensino Médio no Brasil, até as alterações dispostas no conteúdo da Lei.

Para tanto, foram utilizados de três procedimentos metodológicos, o levantamento bibliográfico, a análise documental e a análise de conteúdo. A adoção dos procedimentos se deu visando abordar os objetivos apontados pela questão que orienta esta pesquisa de forma complementar e consubstanciada, explorando a bibliografia produzida até então sobre o tema, para municiar a análise sobre as alterações impostas pela Lei.

O levantamento bibliográfico realizado a partir desta finalidade foi dividido em três etapas. A primeira delas buscou referenciais que possibilitassem: a) discutir a episteme relacionada a estrutura dual do sistema de ensino em termos de criticidade e contextualização; e b) apresentar elementos que caracterizam as relações sociais no modo de produção capitalista brasileiro.

A segunda etapa, tendo em vista destringir as problemáticas que perpassam a trajetória do Ensino Médio no Brasil, consistiu em uma busca a partir das palavras-chave: Ensino Médio; Política Educacional; e Trabalho, nas Revista Brasileira de Educação (RBE) e Revista Brasileiras de Políticas e Administração da Educação (RBPAAE), dado o impacto alcançado por esses periódicos nas discussões sobre política educacional.

Na terceira etapa, com o intuito de explorar a já profícua bibliografia produzida sobre o tema, utilizamos os termos de busca: Reforma do Ensino Médio, na biblioteca digital de livre acesso *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) no período entre 2016 a 2020. A escolha da plataforma se deu por conta dos critérios de seleção dos periódicos, pautados não somente pela relevância das contribuições que trazem em na sua respectiva comunidade científica, como pela área temática em que se inserem.

As três etapas do levantamento bibliográfico realizado para esta investigação, coadunam com a perspectiva de análise documental utilizada para abordar a Lei Nº 13.415/2017. Evangelista (2012) afirma que a tarefa do pesquisador ao analisar documentos é compreender os significados históricos que apresentam através das pistas, sinais e vestígios que oferecem.

Tal premissa, coloca o problema das temporalidades que envolvem este trabalho, onde se fazem presente as determinações históricas na produção das fontes primárias, as interpretações produzidas no tempo histórico das fontes secundárias ao analisá-las, e a relação do momento histórico do pesquisador com o tempo de ambas as fontes.

Dessa forma, a busca pelo sentido presente em dado documento e a construção do conhecimento realizada através dele, implica em transpor o entendimento presente na fonte, contemplando os projetos históricos em disputa pelo que ele pretende definir, e no que constitui a história. Portanto, a análise documental, sob essa perspectiva, implica em discutir a história, a consciência humana e as suas possibilidades de transformação.

Compreender as alterações impostas ao Ensino Médio, pela Lei Nº 13.415/2017, a partir dessa premissa, demandou historicizar, mediante ao constante diálogo entre as categorias apontadas pela bibliografia analisada, as relações sociais em que elas se inserem, e o projeto de sociedade expresso nesta etapa do sistema de ensino brasileiro.

Através deste diálogo, as fontes secundárias obtidas, especialmente na terceira etapa do levantamento bibliográfico, possibilitaram transpor o sentido estrito presente nas alterações apresentadas pelo documento, revelando o direcionamento na processualidade histórica da realidade educacional brasileira que impõe.

O procedimento da análise de conteúdo empregado nos permitiu organizar essa interlocução no decorrer dos capítulos. Bardim (1977), destaca, dentre as técnicas utilizadas, a reorganização das informações presentes em um texto para possibilitar que a inferências de outros aspectos da realidade, que não compõe a mensagem, a análise categorial, onde as informações são reagrupadas conforme as possibilidades de agrupamentos temáticos e de acordo com a pertinência relacional que apresentam.

O primeiro capítulo tem por finalidade discutir o aporte teórico reflexivo que norteará a investigação, apresentando as referências bibliográficas encontradas para apresentar os aspectos que perfazem a dualidade estrutural do sistema de ensino na sociedade brasileira e como ela se relaciona com o percurso histórico da última na educação básica. Nele, expõe-se um panorama sobre a categoria dualidade estrutural e os elementos que possibilitam

relacioná-la a realidade educacional brasileira, atrelada a uma reflexão sobre como ela se apresenta no Ensino Médio através das suas concepções, disputas e sentido histórico.

No segundo capítulo, aborda-se a bibliografia encontrada na terceira etapa do levantamento bibliográfico realizado para esta investigação, buscando apresentar os elementos sociopolíticos presentes no surgimento das alterações impostas ao Ensino Médio. Ele é norteado por indagações acerca da concepção de mundo que orienta a formulação dessas alterações, e como ela são respondidas pelas publicações que tratam sobre o tema, e aponta para três relações nas alterações impostas à última etapa da educação básica presente na bibliografia já produzida sobre o tema, em um movimento de ajustes e continuidades no direcionamento do processo educativo.

O terceiro capítulo analisa o conteúdo das alterações impostas pela Lei Nº 13.415/2017 ao Ensino Médio, a partir das temáticas que ela aborda, comentadas pela bibliografia analisada. Tendo isso em vista, é dividido nos seguintes agrupamentos: Flexibilização através dos itinerários formativos e Base Nacional Curricular Comum (BNCC); Ensino Médio em Tempo Integral; e Itinerário formativo profissionalizante. A partir desta análise, apresentamos os limites presentes na essência das alterações impostas pela lei a última etapa da educação básica como uma afirmação da dominação de classe exercida no modo de produção capitalista dependente na realidade educacional brasileira.

O quarto capítulo apresenta uma síntese da discussão realizada no decorrer de todo o texto, visando evidenciar as relações apresentadas pelo conteúdo da Lei e as análises elaboradas pela bibliografia. Discute a retomada do pressuposto pedagógico tecnicista, em consonância com a agenda neoliberal imposta através do golpe de 2016, e como tal reorientação aponta para uma intensificação no sentido histórico atribuído a dualidade estrutural no Ensino Médio.

Ao final dessas sucessivas aproximações com objeto investigado, concluímos que as alterações impostas pela Lei ao Ensino Médio, dão continuidade em um sentido histórico atribuído a esta etapa do sistema de ensino brasileiro, que traduz a dominação de classe externa articulada internamente exercida no modo de produção capitalista dependente no direcionamento do processo educativo. Tal continuidade revela uma dualidade intensificada, pautada para o condicionamento da força de trabalho para torná-la superexplorável através da qualificação desqualificada promovida pela atualização de um complexo de desigualdades educacionais.

## **Capítulo 1. A dualidade estrutural, o Ensino Médio, suas disputas e sentido no Brasil**

O ponto de partida desta investigação é analisar como o Ensino Médio brasileiro se insere em uma totalidade de relações sociais contraditórias, demarcadas pelo modo de produção capitalista (CURY, 2000). Desta forma, poderemos situar a processualidade que perpassa a recente reformulação empreendida pela Lei 13.415/2017 para última etapa da educação básica, compreendendo os interesses socialmente formulados em torno das suas atribuições no direcionamento do processo educativo.

O objetivo deste capítulo é discutir a dualidade estrutural, categoria da sociologia da educação que surge nos anos 1960, a partir de elementos que perfazem a sociedade brasileira e incidem na atuação do Estado no Ensino Médio. Ele consiste apenas em um esforço teórico e reflexivo, sem pretensão alguma de esgotar a toda discussão suscitada pelas relações apresentadas no decorrer do texto, voltado para identificar as categorias que tornam possível analisar o Ensino Médio e as particularidades observáveis no contexto brasileiro.

Na primeira seção, discutimos um conjunto de análises sobre a categoria dualidade estrutural, somadas aos elementos que configuram a realidade social brasileira e a última etapa da educação básica. A segunda discute quais concepções e disputas podem ser identificadas em torno desta etapa no ensino médio. E por fim, na terceira, são apresentados os elementos caracterizam a dualidade estrutural no Ensino Médio brasileiro.

Esperamos, ao final da discussão realizada pelo capítulo, apresentar uma caracterização da dualidade estrutural a partir dos elementos que caracterizam a tessitura de relações sociais em que se insere o Ensino Médio no Brasil.

### **1.1. Sobre a dualidade estrutural e o Ensino Médio brasileiro**

A discussão sobre a dualidade estrutural que pretendemos apresentar tem por intuito abarcar de maneira sucinta os pontos de convergência e discordâncias que envolvem o debate sobre a categoria. Seu pressuposto reside nas apreensões a partir do materialismo histórico dialético sobre o exercício da dominação política empreendida pelo Estado, enquanto instituição que assume a mediação dos interesses da classe dominante nas contradições socialmente construídas pelo modo de produção capitalista.

Acerca desta dominação política, é pertinente situar a dimensão ideológica que compõe o intento da classe dominante através da política educacional em uniformizar os espaços de socialização conforme a lógica do projeto societário contemplado pelos seus interesses enquanto classe (CURY, 2000).

Partimos da compreensão de que a forma como a humanidade pensa e representa o mundo, a ideologia, é intrínseca à materialidade das relações sociais que produz:

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. (...) Os homens são produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações sociais mais desenvolvidas (MARX e ENGELS, 2007, p. 93-94).

Portanto, a ideologia que compõe a dominação política exercida através do Estado, e que se expressará na trajetória histórica percorrida pelo direcionamento do processo educativo do Ensino Médio brasileiro que analisaremos, é indissociável da formação social materialmente estabelecida nesta realidade.

Na sociedade de classes, Mészáros (2014) salienta que a ideologia dominante tem, de forma bastante compreensível, uma grande vantagem na determinação das formas de explicar a realidade, tendo em vista que possui o controle das instituições culturais e políticas da sociedade. Neste sentido, a cisão interna causada pelos interesses de classe distintos, formam consciências práticas distintas, que se inter-relacionam e são constantemente confrontadas ao tentar explicar a realidade:

Na verdade, a ideologia não é uma ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, não pode ser superada nas *sociedades de classe*. Sua persistência se deve ao fato de ela ser constituída objetivamente (e constantemente reconstituída) como *consciência prática inevitável das sociedades de classes*, relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que tentam controlar o metabolismo social em todos os seus princípios e aspectos (MÉSZÁROS, 2014, p. 65, grifos originais).

Assim, assumimos que o componente ideológico presente na dominação política realizada pelo Estado, e que se expressará no Ensino Médio, tanto é intrínseco a materialidade das relações sociais de produção em que está inserido, quanto, por estar permeado pelas

contradições presentes na sociedade de classes, traduz uma consciência prática que se inter-relaciona e posiciona determinados interesses de classe.

Gurgel e Ribeiro (2011) destacam que as transformações ocorridas nas relações de produção no decorrer do século XX, implicam em modificações na forma de dominação exercida pelo Estado moderno, indo além do caráter predominantemente coercitivo identificado por Marx e Engels no século XIX, e são analisadas por outros intelectuais da mesma orientação epistemológica.

A partir das contribuições trazidas por Gramsci (1968), é possível explicar a gênese das políticas públicas dentre as funções do Estado. Na perspectiva do autor italiano, através do alastramento das desigualdades sociais uma nova cultura é criada dentre a classe explorada, sendo necessário para a dominação política não somente a coerção física exercida pelas forças armadas e policiais, como também o convencimento através da aceitação da ordem vigente por meio do consenso, denominando o equilíbrio entre ambos de hegemonia.

A incapacidade da classe dominante de apresentar novas formas de sociabilidade implica na aceitação de parte das exigências da classe dominada, tal processo se realiza por meio de reformas, responsáveis pela modernização dos Estados nacionais.

A partir das contribuições trazidas por Gramsci sobre a busca pelo consenso dentre a classe dominada, não se valendo mais apenas dos meios coercitivos para o exercício da dominação, Althusser (1987) propõe uma distinção entre dois tipos de aparelhos presentes na estrutura estatal: os repressivos, compostos pelos tribunais, exércitos, polícias, prisões; e os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), dos quais fazem parte a família, os sistemas de ensino, a mídia, a cultura, o sistema legislativo, judiciário, dentre outros.

Nos permanentes entraves lançados pela luta de classes, os AIE expressam as contradições próprias da classe dominante que lhes condiciona. Nesse sentido, as ações do Estado se inserem no intuito de gerar condições ideológicas para a reprodução da classe dominante, e por meio delas, é assegurada a reprodução dos valores da ordem social capitalista.

Através dessas contribuições sobre os AIE, propostas por Althusser, Baudelot e Establet (1986) apresentam que a reprodução da divisão social do trabalho na sociedade capitalista corresponde há uma dualidade estrutural no interior do sistema de ensino. A formação Secundária Superior (SS) é voltada para do trabalho intelectual através de trajetórias escolares longas, e a Primária Profissionalizante (PP), voltada para o trabalho manual através da formação profissional pautada pela inserção rápida na vida laboral.

Nogueira (1990, p. 56) destaca que os sistemas de ensino no continente europeu e Estados Unidos naquele período, os anos 1960, passavam por expansões consideráveis através da ação política do Estado, atribuídas ao aumento da relevância que assume o desenvolvimento tecnológico para as relações de produção e a formação da mão-de-obra qualificada. Um conjunto de análises sociológicas realizadas através de pesquisas quantitativas, tomavam os sistemas de ensino como objeto de estudo, apresentando “um fato estatístico irrecusável: as disparidades sociais quanto às oportunidades de acesso e sucesso na escola”.

Fruto desse contexto de análises sobre o papel dos sistemas de ensino na sociedade capitalista, a dualidade estrutural proposta por Baudelot e Establet é, de acordo com Pimenta (2015), uma crítica ao projeto ideológico republicano e burguês da escola única teorizado pela abordagem funcionalista, representada primordialmente por Durkheim.

Em contrapartida a perspectiva em essência integradora conferida pela abordagem funcionalista ao sistema de ensino, a dualidade estrutural aponta para uma função material e ideológica de integração/reprodução dos indivíduos na sociedade burguesa, que é objetivamente cindida pelo antagonismo entre classes sociais no modo de produção capitalista e por isso, contraditória em sua essência.

Snyders (2005) aponta que se deve a Baudelot e Establet o desvelamento da ilusão ideológica da unidade escolar que assume existir um tipo único de escolaridade, ao demonstrarem que os sistemas de ensino conduzem a duas vias fundamentalmente distintas através da divisão social do trabalho, cindida pelo antagonismo entre classes sociais. Contudo, destaca que é necessário apreender a escola enquanto espaço de transformação, sobretudo, devido ao trabalho desenvolvido pelos professores, para inseri-la de fato na luta de classes.

Neste sentido, Saviani (2018) conclui que Baudelot e Establet compreendem a escola na luta de classes, sem encará-la como palco e alvo da luta de classes. Assumindo que, por ser um aparelho da burguesia no confronto ideológico contra a classe trabalhadora, é impossível que se constitua enquanto instrumento de elaboração e difusão ideológica por parte da classe dominada.

Freitag (1980, p. 34) afirma que as contribuições da escola enquanto AIE, possibilitam compreender a multifuncionalidade do sistema educacional, frente a complexidade da sociedade capitalista, revelando a dialética interna na estrutura global do modo de produção. Ela revela a condição sob a qual ocorre a qualificação para o trabalho, demonstrando que a escola “na medida em que qualifica os indivíduos para o trabalho, inculca-lhes uma certa

ideologia que os faz aceitar a sua condição de classe, sujeitando-os ao mesmo esquema de dominação vigente”.

Todavia, ao não explicar as condições históricas e estruturais que permitem os AIE e, em especial, a escola, se tornarem indispensáveis para a reprodução material e social das relações de produção, não são abordados os mecanismos que intentam anular os dinamismos que perfazem a luta de classes (Ibidem).

Dessa forma, ao reformular a tema gramsciano da hegemonia, a teoria dos AIE e, por consequência, a dualidade estrutural nos termos propostos por Baudelot e Establet, admite-se a importância da educação enquanto instrumento de dominação, ignorando a sua importância estratégica como instrumento de libertação da classe dominada, através da disputa política realizada na sociedade civil.

O lugar do sistema educacional é a sociedade civil. É aqui que se **implantam** as leis. Se estas já representavam uma forma de materialização da concepção de mundo, a sua verdadeira concretização se dá quando for absorvida pelas instituições sociais que compõe a sociedade civil. Essas, por sua vez, a inculcam aos dominados de tal maneira que estes a transformam em padrões de orientação do seu próprio comportamento. O ‘senso comum’ é pois a forma mais adequada de atuação das ideologias. A escola é um dos agentes centrais de sua formação. A implantação da legislação educacional na sociedade civil significa criar ou reestruturar o sistema educacional no ‘espírito da lei’, ou seja, de acordo com os interesses da classe dominante traduzidos em sua concepção de mundo e reinterpretadas na lei (FREITAG, 1980, p. 41, grifos do original).

Podemos concluir, a partir da discussão realizada até então, que a dualidade estrutural nos termos propostos por Baudelot e Establet, possibilita explicar as contradições que perpassam os sistemas de ensino na sociedade capitalista. Todavia, as críticas apresentadas por Snyders (2005), Saviani (2018) e Freitag (1980) apontam para limites para apreensão do dinamismo que perfaz a dimensão política na mediação por parte do Estado dos interesses da classe dominante e nas reações elaboradas pela classe dominada.

Dessa forma, compreendemos que a dominação de classe mediada pelo Estado e se faz presente no sistema de ensino, reproduz e é alvo de disputa através da cisão entre classes sociais no modo de produção capitalista. Portanto, a dualidade estrutural constata as desigualdades educacionais decorrentes desta cisão e, por ser alvo de disputa, evidencia a força motriz do movimento contraditório que perpassa as mudanças no sistema de ensino.

Nos resta apresentar quais elementos da realidade brasileira possibilitam compreender a especificidade que essa categoria pode assumir em nossa última etapa da educação básica. Neste sentido, é oportuno apontar para os elementos nas relações de produção na sociedade capitalista, cujo os sistemas de ensino reproduzem através da dualidade estrutural, e que terão pertinência na reflexão que pretendemos apresentar.

A própria produção capitalista, em decorrência da exploração da classe trabalhadora, tem por resultado a apropriação das transformações realizadas através do trabalho pela classe capitalista. Esta, por sua vez, através da divisão social do trabalho, estabelece a eliminação ou redução dos custos de aprendizagem sobre o processo produtivo, por meio de operações parciais e simplificadas na divisão social do trabalho, “pois tudo o que encurta o tempo de trabalho necessário para a reprodução da força de trabalho estende, ao mesmo tempo, os domínios do mais trabalho” (MARX, 2017, p. 424).

Contudo, os processos de produção e troca que fundamentam a base material da vida humana em sociedade, apresentam particularidades, afinal “as condições sob as quais os seres humanos produzem e trocam mudam de país para país e, em cada país, de geração para geração. A economia política não pode, portanto, ser a mesma para todos os países nem a mesma para todas as épocas históricas” (ENGELS, 2015, p. 177).

Partindo desses elementos apresentados por Marx e Engels acerca das relações de produção no modo de produção capitalista, como eles possibilitam caracterizar a sociedade capitalista brasileira? E como tais elementos podem caracterizar a dualidade estrutural no Ensino Médio brasileiro?

Para responder ao primeiro questionamento precisaremos recorrer a três clássicos do pensamento social brasileiro, Caio Prado Jr (2011), Florestan Fernandes (1975; 2020) e Ruy Mauro Marini (2017).

Para Caio Prado Jr (2011, p. 29), há um sentido historicamente traçado a partir da colonização brasileira que revela dada orientação através de uma longa trajetória. A essência da nossa formação social tem bases materiais voltada para “para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde ouro e diamantes; depois algodão e, em seguida, café, para o comércio europeu. Nada mais que isso”.

Toda estrutura e atividades do país irão se dispor nesse sentido, nas relações sociais demarcadas pela colonização europeia e o trabalho escravizado surge “o branco europeu para especular, realizar um negócio; inverterá seus cabedais e recrutará a mão de obra de que precisa: indígenas ou negros importados”. E dessa forma, tal sentido presente no início da

nossa formação social “se gravará profunda e totalmente nas feições e na vida do país” (Ibidem).

Florestan Fernandes (1975) afirma que as relações de produção no capitalismo brasileiro se caracterizam pela dependência, que consiste em uma forma de dominação de classe externa articulada internamente a partir de três realidades. A primeira se dá por meio da constante redefinição das condições permanentes de intensificação da dominação externa. A segunda, na existência de grupos internos que se favorecem dessa condição em dimensões sociais, culturais e políticas através do controle autoritário apartado de qualquer participação efetiva da classe trabalhadora na vida política.

E por fim, a terceira se dá na intensificação da apropriação dual do excedente produzido nacionalmente através da acumulação capitalista, que tem por consequência o despojamento constante da classe trabalhadora, assalariada ou não.

Isso se expressa através de uma revolução burguesa incompleta na sociedade brasileira, afinal, a dominação de classe subordinada a burguesia internacional faz com que para a classe dominante seja “vantajoso tirar proveito dos tempos desiguais e da heterogeneidade da sociedade brasileira, mobilizando as vantagens que decorriam tanto do ‘atraso’ quanto do ‘adiantamento’ das populações”. Ajustando seus interesses conforme adaptações ambíguas, “preferindo a mudança gradual e a composição a uma modernização impetuosa, intransigente e avassaladora” (FERNANDES, 2020, p. 255).

De acordo com Ruy Mauro Marini (2017, p. 326), o processo histórico de formação social do capitalismo dependente, não pode ser interpretado através da sua incompletude em relação ao desenvolvimento capitalista, “o que se tem é um capitalismo *sui generis*, que só adquire sentido se o contemplarmos na perspectiva do sistema em seu conjunto.”

Assumindo essa perspectiva, a expansão do comércio europeu no século XVI dá início a colonização latino-americana, e deve ser entendido em consonância com o surgimento do mercado mundial. Por conta deste elemento, existem trocas desiguais na esfera internacional da acumulação capitalista, dado o fato de os países colonizadores produzirem com maior facilidade determinadas mercadorias, em relação aos países colonizados.

As classes dominantes colonizadas, como forma de compensar tais perdas externas, buscam ampliar na produção interna a exploração do trabalho através do seu uso extensivo, a superexploração do trabalho. Isso se dá através de três mecanismos, o primeiro deles é o aumento da produtividade por meio da intensidade do trabalho e não da capacidade produtiva através do desenvolvimento tecnológico.

O segundo, remete a forma clássica de extração de mais-valia, através do aumento da jornada de trabalho. E o terceiro, na expropriação de parte do consumo da classe trabalhadora, mantendo a remuneração no limiar do estritamente essencial para a sua subsistência. Tal configuração, caracteriza um modo de produção fundamentado na acentuada exploração do trabalhador.

A partir dos pressupostos abordados pelos três autores, é possível assegurar que as relações de produção no modo de produção capitalista brasileiro se caracterizam por um sentido histórico traçado pela colonização (PRADO JR., 2011), que articula uma dominação política externa articulada internamente em um projeto de sociedade burguesa incompleto (FERNANDES, 1975; 2020), e se expressa fundamentalmente pela exploração acentuada da classe trabalhadora ao invés do aumento na produtividade pelo desenvolvimento tecnológico (MARINI, 2017).

Endossamos o lembrete de que, fuge as pretensões desta investigação esgotar toda discussão suscitada pelas relações propostas a partir desses pressupostos. Restringimo-nos em apenas apresentar elementos que possibilitam caracterizar as condições sob as quais se estabelecem as relações de produção referidas por Engels (2015) na particularidade da sociedade brasileira, assim como, a ênfase de que elas assumem diferentes formas no decorrer da história.

Para responder ao segundo questionamento, como tais elementos caracterizam a dualidade estrutural no Ensino Médio brasileiro, tomaremos como ponto de partida o elemento apresentado por Marx (2011), ao afirmar que na produção capitalista há uma constante de redução nos custos de aprendizagem através da divisão social do trabalho como forma de ampliação da mais valia ao encurtar o tempo necessário para a reprodução da força de trabalho.

Podemos identificar uma correlação entre esse elemento a partir do que foi exposto sobre as relações de produção no Brasil em dois dos três autores discutidos. Afinal, Florestan Fernandes (1975) aponta dentre as realidades que sustentam o capitalismo dependente brasileiro uma apropriação dual do excedente produzido, que tem por consequência o despojo da classe trabalhadora. E Marini (2017), ao propor a superexploração do trabalho como fator estruturante das relações de produção no capitalismo dependente, traz aspectos descritivos que possibilitam explicar as especificidades de tais relações.

Dessa forma, se a produção capitalista é demarcada pela redução de custos com aprendizagem visando encurtar o tempo para a reprodução da força de trabalho, nas relações

de produção na sociedade brasileira há uma caracterização traçada pela acentuada exploração do trabalho. Este é um dos aspectos que podem ser reproduzidos pela dualidade estrutural no Brasil, tendo em vista que, se a divisão social do trabalho é um dos elementos que constitui o modo de produção capitalista, a reprodução deste elemento a partir de escolarizações distintas na sociedade brasileira, traduz condicionamentos na força de trabalho para torná-la superexplorável.

Dados trazidos por Abrahão (2005, p. 853) nos trazem indícios para fomentar essa correlação. Ao analisar os gastos por aluno do Brasil em relação aos países que compõe a OCDE e outros países latinoamericanos, constata que “o Brasil, nos diversos níveis de ensino, gasta por aluno cerca de seis vezes menos que a média dos países da OCDE”.

Em 2001, a média dos países que compõe o bloco investiram cerca de 4,850 dólares para cada estudante na educação primária, o Brasil investiu 832 dólares. Na educação secundária, essa diferença se amplia em 7,5 vezes. Em comparação a outros países latino-americanos, o Brasil investia 2,5 vezes menos que a Argentina, 2 vezes menos que Chile e o Uruguai em todos os níveis e modalidades educacionais.

Em 2016, a realidade se manteve parecida, o gasto público médio por aluno dos países que compõe o bloco em todas as etapas do sistema de ensino foi de US\$ 10.400,00 por ano<sup>3</sup>, enquanto o Brasil US\$ 4.500,00, representando 43,3%, menos da metade (DIEESE, 2019). No Ensino Médio e técnico, a diferença é de US\$ 4.100,00 para US\$ 10,000, uma distância orçamentária de 59% entre, o gasto público médio brasileiro, e os dos países que compõe o bloco nesta etapa do sistema de ensino (OCDE, 2019).

Outra correlação identificável entre os autores, que pode contribuir para caracterizar as contradições reproduzidas pela dualidade estrutural no Brasil, diz respeito a dimensão política das relações sociais. Caio Prado Jr. (2011) destaca que as bases materiais do sentido histórico traçado pela colonização são fundamentadas através do trabalho escravizado, traço este que não pode ser menosprezado, ao considerar as desigualdades educacionais presente no contexto brasileiro.

Florestan Fernandes (1975; 2020) elucida de forma mais elaborada a dimensão política dessas relações desiguais, apontando para aspectos que perfazem a dominação de classe exercida no contexto brasileiro como o controle autoritário, que aparta a classe trabalhadora

---

3 Os dados são apresentados a partir da Paridade do Poder de Compra, método que possibilita a comparabilidade entre diferentes moedas em relação ao PIB.

de uma efetiva participação política e se beneficia em dimensões sociais, culturais e políticas da condição dependente.

Essa dimensão política pode ser traduzida na mediação hegemônica, realizada pelo Estado através do sistema de ensino referida por Freitag (1980), ao expressar a concepção de mundo da classe dominante materializada nos sistemas de ensino. A correlação identificada através de Florestan Fernandes e Caio Prado Jr, permite caracterizar um sentido histórico traçado pela colonização que implica numa forma de dominação política deliberadamente excludente, e que se beneficia da manutenção de restrições a classe dominada.

Cury (2008) nos ajuda a explicar como isso se faz presente na política educacional, ao tratar dos marcos legais sobre a educação no Brasil revela que os precedentes históricos refletem uma inclusão excludente e seletiva, “que articula fatores sociais, étnicos, espaciais, regionais e o acesso, a permanência e o desempenho qualitativo na escola” (p. 217).

De acordo com o Censo Escolar (BRASIL, 2021), em 2020 foram registradas 7,6 milhões de matrículas no Ensino Médio, tendo a sua maior oferta nas redes públicas estaduais, com 84,1%, seguida, por 12,3% na rede privada, e 3,1% na rede federal. No que diz respeito à distorção idade série, a diferença entre as redes públicas e privadas apresentada pelo Censo no 3º ano é 24,3% na rede pública e 5,6% nas redes privadas. E em relação ao acesso a recursos tecnológicos, tomando como critério o acesso à banda larga disponível para os estudantes, observamos que na rede federal é de 98%, nas redes estaduais 64,6% e nas redes privadas 69,8%.

A Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Continua (PNAD-Continua), realizada em 2019, traz dados que infelizmente expressam a atualidade de um dos aspectos nesta constatação. Dentre a população que completou a educação básica, 57,0% das pessoas brancas completaram este nível de ensino, em relação a 41,8% de pretos e pardos. Há uma diferença de quase dois anos entre o número médio dos anos de estudos entre pessoas brancas, 10,4 anos, e pessoas pretas ou pardas, 8,6 anos. No Ensino Médio, a frequência escolar líquida de pessoas brancas foi de 79,6%, enquanto para pessoas pretas ou pardas, 66,7% (IBGE, 2019).

Tais dados tornam possível apontar para um dos elementos que podem perfazer o sentido histórico traçado pela colonização através do trabalho escravizado, e revelam a particularidade da dualidade estrutural presente no sistema de ensino por meio da dominação de classe presente no modo de produção capitalista brasileiro, onde a trajetória escolar é demarcada estruturalmente pela distinção étnica racial.

Ainda é possível apontar para uma terceira correlação, de certa forma presente nas formulações sobre o Brasil dos três autores que foram abordados, contudo, escapa ao escopo desta discussão discuti-la a contento frente a complexidade que apresenta. Tanto Florestan Fernandes, Caio Prado Jr e Ruy Mauro Marini descrevem como um elemento característico das relações de produção no Brasil a incidência do mercado externo, seja através de uma dominação articulada internamente, nas bases materiais da nossa formação social voltada para exportação, ou ainda nas trocas desiguais que são compensadas internamente pelo trabalho superexplorado.

Ela pode ser identificada na dualidade estrutural do Ensino Médio brasileiro a partir de duas perspectivas já apresentadas em nossa introdução. A primeira delas é apontada por Libâneo (2012), ao discutir a adoção irrefletida de orientações internacionais que atribuem a escola pública o acolhimento social em detrimento da socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. A segunda se dá através dos processos de privatização dos sistemas públicos de ensino que permeiam a concepção de mundo neoliberal, denunciada por Freitas (2018), promovida especialmente pela OCDE.

Porém, o objetivo da nossa investigação envolve analisar a dualidade estrutural no Ensino Médio a partir dos elementos que caracterizam as relações de produção na divisão social do trabalho brasileira, que embora seja influenciada por fatores e agentes externos, nos interessa primordialmente caracterizá-la internamente. As interlocuções com a divisão internacional do trabalho e as repercussões que assume nos sistemas de ensino, fogem as pretensões desta análise.

A dominação política que perfaz a dualidade estrutural discutida neste capítulo, também não pode ser descolada das formas que as relações de produção na sociedade capitalista assumem no decorrer da história, implicando em mudanças qualitativas na mediação exercida pelo Estado através dos sistemas de ensino.

Neste sentido, Frigotto (2006) afirma que na fase monopolista do modo de produção capitalista, para garantir a centralização e controle do trabalho produtivo, de forma contraditória, é demandado mais trabalho improdutivo. A escola enquanto instituição responsável pela sistematização e difusão do saber socialmente necessário contribui para o processo de acumulação ofertando um saber objetivo e elementar para a grande massa da classe trabalhadora, e um saber específico mais elaborado para uma minoria destacada para gerenciar o processo produtivo.

Embora ocorra uma desvalorização do trabalho produtivo material e imediato, implicando em uma redução na relevância da escola na valorização da força de trabalho, ela colabora para a acumulação capitalista ao promover uma escolaridade desqualificada que serve como mecanismo de controle na oferta e demanda de emprego.

Além desse aspecto, existe o custo improdutivo: gastos com materiais físicos, quadro pessoal, merenda escolar e demais investimentos públicos que são absorvidos pelo ciclo econômico e podem ser apropriados pela iniciativa privada, que “certamente é algo útil e funcional para os interesses do capital” (FRIGOTTO, 2006, p. 159).

A constante incorporação do progresso técnico à produção, traz um problema ao Estado em relação a política educacional, que atua na divisão social do trabalho intrínseca a execução da produção em uma sociedade de classes, ao criar uma tendência econômica de baratear a força de trabalho por meio do nivelamento por baixo de um corpo coletivo de trabalhadores. Tendo em vista que a ampliação do acesso à escola e o prolongamento dos níveis de escolaridade torna-se uma forma de gerir as necessidades políticas e econômicas do capital, atendendo ao mesmo tempo às pressões exercidas pela classe trabalhadora por direito à educação (Ibidem).

Para assegurar a hegemonia burguesa faz-se necessário promover na escola destinada à classe trabalhadora “uma desqualificação orgânica, uma ‘irracionalidade racional’, uma ‘improdutividade produtiva’, necessária à manutenção de sociedade de classes” (Ibid., p. 180). Com mecanismos que perpassam, desde a negação ao acesso dos níveis mais qualificados de escolarização, até o aligeiramento e desqualificação do trabalho educativo, numa forma sutil de negar à classe trabalhadora os níveis de saber mais elevados para mantê-la à margem do direcionamento da sociedade.

Kuenzer (2007), ao analisar a dualidade estrutural presente no sistema de ensino brasileiro, adota a perspectiva apontada por Gramsci, ao afirmar que na hegemonia há uma organicidade entre a reprodução e a constituição das classes sociais, assume que as relações entre as bases materiais e as superestruturas ideológicas que perpassam os processos pedagógicos, têm por objetivo o disciplinamento da força de trabalho visando a acumulação capitalista.

De maneira que, compreende que há uma distinção entre dois períodos históricos na forma como a dualidade estrutural se apresenta no sistema de ensino brasileiro. No decorrer do século XX, sob as bases do modelo taylorista/fordista de organização do trabalho orientada para a acumulação rígida, é desenvolvida, e intensificada a partir dos anos 1940, uma rede de

educação profissional a parte do sistema de ensino geral atrelada a restrição no acesso ao ensino superior mascarada pela relativa mobilidade social conferida pela qualificação profissional, sem deixar de revelar uma dualidade claramente assumida (Ibidem).

A partir dos anos 1970, a organização do trabalho sob os moldes toyotistas em decorrência da acumulação flexível promovida pela reestruturação produtiva, a dualidade estrutural, embora negada, promove processos educativos em conformidade com a necessidade de consumo da força de trabalho entre um núcleo duro qualificado e trabalhadores periféricos desqualificados:

Para a formação/disciplinamento destes dois grupos, a educação básica atua de modo diferenciado: para os primeiros, assume caráter propedêutico, a ser complementada com formação científico-tecnológica e sócio-histórica avançada. Para os demais, assume o caráter de preparação geral que viabiliza treinamentos aligeirados, com foco nas diferentes ocupações em que serão inseridos ao longo das trajetórias laborais, em diferentes pontos de distintas cadeias produtivas; de todo modo, nestes casos, a educação básica, completa ou, na maioria das vezes, incompleta, resulta na formação final e contribui para a flexibilidade por meio da desqualificação (KUENZER, 2007, p 1165).

Portanto, a partir do que foi abordado até então, é possível apontar que a dualidade estrutural diz respeito a dominação política exercida pela mediação do Estado no modo de produção capitalista que reproduz nos sistemas de ensino a divisão social do trabalho.

Tal reprodução apresenta as características das relações de produção que incide, no Brasil demarcadas pela acentuada exploração da classe dominada e deliberada exclusão que visa lhe restringir a participação efetiva na sociedade, e assume na fase monopolista da acumulação capitalista uma qualificação desqualificada para a formação disponível à classe trabalhadora, ora assumida, ora negada.

Contudo, ainda não discutimos como essa dualidade se apresenta na última etapa da educação básica, o atual Ensino Médio, e para tanto, uma breve historicização se faz necessária.

Nunes (2000, p. 38) afirma que o surgimento dos primeiros colégios no Brasil é relacionável ao processo de expansão marítima, eles tinham orientação pedagógica e ideológica do “*modus parisienses*”. Com enfoque na disseminação da cultura escrita que, ao se secularizar, se tornava um traço característico da burguesia enquanto classe social: “Os colégios jesuítas e os instalados no país por outras ordens religiosas, entre os séculos XVII e

XVIII, e mesmo algumas denominações protestantes, já no final do século XIX, continuam ainda hoje sendo sinal de distinção de classe em nossa sociedade”.

Um traço desse período é abordado por Pinto (2004, p. 136), constatando que “durante 400 anos o nível de ensino correspondente ao que hoje chamamos de Ensino Médio, viveu sob controle privado”. Enquanto seminários, atuavam na formação de quadros religiosos, “mas também como cursos preparatórios para os filhos da elite local que desejavam continuar seus estudos em Portugal”.

Durante o Império se iniciam as primeiras ações do Estado nesta etapa do sistema de ensino. Já era adotada como perspectiva a distinção entre a formação primária, atribuída ao papel civilizador, e a secundária, voltada para formação das elites e os quadros do próprio Estado, sob a forma dos Liceus (NUNES, 2000).

O Ato Adicional de 1834 deixava a cargo das províncias a educação primária e secundária, ficando sob responsabilidade do governo central a oferta da educação superior e o ensino básico ofertado pelos municípios da corte. Tida como marco para a educação secundária durante o governo imperial, a criação do Colégio Dom Pedro II em 1838 no Rio de Janeiro, sistematizava a organização de um ensino seriado, com o intuito de servir de modelo para os demais estabelecimentos de ensino (PINTO, 2004).

Manchard (2007, p. 85) destaca que, por ter como única finalidade a formação dos filhos da aristocracia rural para atuar em posições de destaque na sociedade, toda educação secundária era reduzida à preparação para os exames de ingresso ao Ensino Superior. Dessa forma, “o fato de ter um ensino elitizado também fazia com que o Estado Nacional não tivesse interesse em aumentar o número de instituições públicas que oferecessem o ensino secundário.”

Podemos perceber a partir das análises discutidas até então sobre o Ensino Médio, um aspecto no que diz respeito ao seu surgimento no Brasil. Ele surge no período colonial como um elemento de distinção de classe, cuja orientação pedagógica era exclusivamente preparar a classe dominante para o Ensino Superior.

Os primórdios da ação do Estado nesta etapa do sistema de ensino apenas regulamentam o caráter propedêutico e a distinção de classe, predominando a oferta da iniciativa privada e, por consequência, a reprodução da forma institucional orientada pela classe dominante.

De acordo com Petrini (2000), no decorrer do período da Primeira República (1889 – 1930) são encontradas um conjunto de reformas: Benjamin Constant (1890); Epitácio Pessoa

(1901); Rivadávia Corrêa (1911); Maximiliano (1915); e Rocha Vaz (1925). Tais reformas ensejavam reformular o caráter estritamente preparatório conferido ao ensino secundário pela tradição jesuítica herdada do período colonial.

Todavia, os entraves entre o fim ou a permanência dos exames parcelados, e a equiparação total ou parcial dos estabelecimentos de ensino com os moldes atribuídos ao Colégio Pedro II, mantiveram até os anos 1920 a sua designação de trampolim para o ensino superior, sem atingir a democratização no seu acesso e permanecendo uma escola voltada para as elites (MANCHARD, 2007).

A predominância da forma institucional e pedagógica propedêutica através das reformas malsucedidas no decorrer da Primeira República, revela uma das caracterizações das relações sociais brasileiras. O sentido da colonização no caráter de classe da escola ganha continuidade, permanecendo uma etapa educacional restrita, onde o insucesso em democratizá-la expressa o projeto de sociedade burguesa incompleto referido por Florestan Fernandes (2020), produzido pela dominação de classe no modo de produção capitalista dependente.

O processo de industrialização iniciado nos anos 1930 implica em um conjunto de repercussões na política educacional. A começar pelo aumento na demanda de acesso à escola, e os movimentos de reivindicação a democratização educacional, dentre os quais se destaca os “Pioneiros da Educação” e o seu amplamente conhecido manifesto de 1932.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 15) argumentam que para vários intelectuais e políticos da época era indispensável a formação de um Estado nacional intervencionista. E, dado o conjunto de reformas ocorridas na década anterior, as pretensões sobre o processo educativo são superestimadas “a tal ponto que nele pareciam estar contidas todas as soluções para os problemas do país: sociais, econômicos ou políticos”.

Com a reforma Francisco Campos, em 1931, há uma centralização e homogeneização nacional em torno de todo o ensino secundário. Na Constituição de 1934, é regulamentado pela primeira vez, o financiamento da rede de ensino oficial, assim como a educação é declarada direito de todos, dever do Estado e da família (MANCHARD, 2007).

A correlação de forças entre o movimento escolanovista e a igreja católica assegurou uma acomodação entre interesses diversos na Constituição de 1934. Se por um lado havia uma ampliação de competências da União por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), por outro estavam assegurados o ensino religioso, a isenção de impostos das

instituições privadas de ensino e o papel atribuído a família na educação (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011).

A imposição do Estado Novo em 1937 significou uma mudança considerável na política educacional. Tendo por objetivo sanar a “questão social” pautando um ensino específico para a classe trabalhadora e pré-vocacional, ofertado primordialmente pelo Estado “com a colaboração das indústrias e sindicatos econômicos – o que fazia da escola, oficialmente, um dos *loci* da discriminação social” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011, p. 22).

O acesso gratuito ao Ensino Médio passa a ser assegurado por meio de bolsas de estudo e composto pela educação profissional, voltada para a formação de técnicos de nível médio e superior, considerada a responsável pelo provimento da mão de obra necessária ao desenvolvimento industrial:

Com isso, o ensino secundário ficava cada vez mais restrito a uma pequena parcela da população, denominada, muitas vezes, de pessoas com capacidades intelectuais, sendo essas pessoas as que teriam acesso ao ensino superior. Ou seja, o ensino secundário, apesar de atender a uma parcela maior da população, continuou a ser elitizado, já que a população, de forma geral, tinha mais acesso – embora a oferta fosse ainda em pequena escala nacional – ao ensino profissional do que ao ensino acadêmico, geralmente oferecido em escolas privadas (MANCHARD, 2007 p. 87).

A partir da Reforma Gustavo Capanema, em 1942, ocorre uma ampliação na Reforma Campos, inserindo novos cursos na educação profissionalizante, contudo, ainda muito longe de garantir diretrizes gerais e comuns para todo o sistema de ensino, ao contrário, “persistia o velho dualismo: as camadas mais favorecidas da população procuravam o ensino secundário e superior para a sua formação, e aos trabalhadores restavam as escolas primárias e profissionais para uma rápida preparação para o mercado de trabalho” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011, p. 24).

Ribeiro (2011, p. 99) argumenta que a orientação político-educacional tinha como objetivo preparar um maior contingente de mão de obra para as novas funções abertas no mercado. No entanto, mantendo a separação entre trabalho intelectual e o trabalho manual destinado às classes menos favorecidas. Isso se dá em meio a pretensão de um estágio de desenvolvimento produtivo, que exigia a predeterminação na origem social da mão de obra qualificada, não representando “a conquista de uma posição social basicamente distinta e sim uma melhora dentro do próprio grupo”.

O desenvolvimento das relações de produção iniciado nos anos 1930 inaugura a dualidade estrutural no Brasil, realçando a divisão social do trabalho reproduzida através do sistema de ensino no capitalismo dependente formado através da colonização. Diferente de escolarizações distintas dentro de um mesmo sistema de ensino conforme teorizam Baudelot e Establet (1987), o que existe aqui é a incorporação precária da classe trabalhadora em uma rede de ensino profissionalizante à parte, conforme os desígnios da acumulação capitalista. Uma dualidade explicitamente assumida (KUENZER, 2007).

As disputas realizadas na sociedade civil pelos movimentos por democratização da escola dinamizam a ação do Estado na oferta da etapa educacional através da Reforma Campos em 1931 e da vinculação de receita para a educação presente na Constituição de 1934. No entanto, a dominação de classe se revela predominante a partir de 1937 com o Estado Novo, assegurando a incorporação da classe assalariada à escola conforme a concepção de mundo da burguesia brasileira.

Com o fim da ditadura do Estado Novo surge a Constituição de 1946, assegurando a educação como direito de todos e obrigando o poder público a ofertá-la em todos os níveis, junto com a iniciativa privada. Por treze anos será travada uma intensa luta ideológica sobre os rumos da educação brasileira até a promulgação da Lei 4.024 em dezembro de 1961, a Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), “com vitória das forças conservadoras e privatistas e sérios prejuízos quanto à distribuição de recursos públicos e à ampliação das oportunidades educacionais” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011, p. 25).

Manchard (2007) afirma que, tanto na Constituição de 1946, quanto na Primeira LDB de 1961, a obrigatoriedade no acesso foi restringida ao ensino primário, não dispendo de qualquer dispositivo sobre a educação secundária. Tendo por consequência a manutenção do seu caráter elitista.

Pinto (2004), aponta que o reestabelecimento da vinculação de um percentual mínimo da receita de impostos destinada à educação no texto constitucional, somado ao crescimento econômico dos anos 1940 e 1950, promove as condições para o surgimento dos grandes ginásios públicos, construídos em uma infraestrutura adequada contando com laboratórios, bibliotecas, auditórios dentre outros recursos que fazem contraste as atuais condições de atendimento.

Vive-se o período de ouro da escola pública, contudo, é bom alertar que esta, embora se tratasse de uma escola que oferecia boas condições de ensino e trabalho, possuía um caráter extremamente elitista e seletivo, tanto pela forma

de ingresso (geralmente por meio de exames) quanto de progressão. Além disso, era uma escola diurna e, em muitos casos, de tempo integral, excluindo, portanto, o aluno trabalhador. Por fim, há sempre que ressaltar que a maior parte das matrículas continuava em mãos do setor privado (PINTO, 2004, p. 137).

Zibas (1999, p. 75), ainda destaca que a partir da LDB de 1961 é sancionada a equivalência de acesso entre os cursos de Ensino Médio propedêuticos e técnicos para o prosseguimento dos estudos no nível superior, uma reivindicação popular desde os anos 1940, “no entanto, essa normatização não foi suficiente para diminuir a diferença de *status* (e, na maior parte das vezes, de qualidade) entre os dois ramos de ensino”.

Neste período, é perceptível o início de uma mudança qualitativa na dualidade estrutural. Pois, embora se consolide na LDB de 1961 a equivalência entre as formações para o prosseguimento dos estudos, são criados mecanismos de qualificação desqualificada através do Estado por meio da desobrigação de oferta da etapa. Sendo mantida a forma institucional excludente e restritiva propedêutica ofertada majoritariamente pela iniciativa privada, e a parte da formação profissionalizante.

O golpe militar em 1964 trouxe novamente um conjunto de mudanças ao sistema de ensino. Ribeiro (2011) afirma que o seu significado tem de ser buscado não no que foi dito em palavras, mas sim no resultado das medidas implantadas pelos governos que se seguiram a ele.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) afirmam que durante o regime foi adotada uma reorganização do Estado para atender os interesses econômicos vigentes. Visando essa finalidade, os sistemas de ensino foram subordinados a uma concepção estritamente econômica de desenvolvimento através da Teoria do Capital Humano (TCH), e sob orientação de parcerias estratégicas com Estados Unidos.

A Lei 5.692 sancionada em 1971 trouxe alterações profundas no sistema de ensino, ampliando a escolaridade obrigatória para a faixa etária de 7 a 14 anos por meio da fusão dos cursos primário e ginásial. Porém, a ampliação desconsiderava as condições reais de efetivação na expansão. Em verdade, “o regime militar diminuiu drasticamente os recursos para a educação, que alcançaram os mais baixos índices de aplicação na história recente do país, menos de 3% do orçamento da União” (Ibidem, p. 34).

Somado a isso, a Constituição de 1967 desvinculou novamente recursos para o financiamento da educação em um contexto de ampliação na oferta de vagas: “O resultado foi uma expansão a custo zero, multiplicando-se os turnos escolares e achatando-se os salários,

com prédios precários, professores mal preparados e desmotivados, lançando as raízes de nossa atual escola de massa e para as massas, em oposição às escolas da elite” (PINTO, 2004, p. 138).

Ainda cabe ressaltar que:

Não se pode deixar de reportar ao fato de que o acentuado descompromisso do Estado em financiar a educação pública abriu espaço para que a educação escolar, em todos os seus níveis, se transformasse em negócio altamente lucrativo. As empresas privadas envolvidas com a educação contavam com todo tipo de facilidades, incentivos, subsídios fiscais, créditos e mesmo com a transferência de recursos públicos. O favorecimento ao capital privado, aliado ao clientelismo, ao desperdício, à corrupção, à burocracia e à excessiva centralização administrativa, mingou, por assim dizer, a fonte de recursos para escola pública (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011, p. 35).

Nesse contexto, surge o ensino de 2º grau com três anos de duração, graças a Lei Nº 5.692/1971 obrigatoriamente profissionalizante, que contribuiu para a desarticulação da já bastante precária escola pública nesta etapa do sistema de ensino. A carga horária das disciplinas básicas foi reduzida, retirado o ensino de Filosofia e Sociologia, introduzindo um grande número de disciplinas pretensamente profissionalizantes, que estavam muito aquém de qualificar os estudantes para a obtenção de um emprego (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011, p. 34).

Para Manchard (2007), a política educacional pautada pela repressão e privatização do ensino pode ser apreendida como uma continuidade da agenda já estabelecida entre 1945 a 1964. Só de que forma mais incisiva.

De acordo com a autora, a demanda por educação teve seu crescimento alavancado nesse período por dois fatores: o avanço do processo de industrialização, que demandava níveis mais elevados de qualificação; e a política econômica de concentração de capital, tornando mais difícil a abertura de pequenos negócios ou o exercício de atividades profissionais autônomas, o que fez a educação como única via para as classes médias alçarem os postos mais avançados da hierarquia ocupacional.

Nesse sentido, a perspectiva tecnicista que perpassava a formação de nível médio por meio da profissionalização compulsória encontrou diversos entraves ao se materializar na realidade concreta, afinal:

O ensino de 2º grau poderia, então, visar a educação geral, com pinceladas de informação tecnológica. Porém, esta meia profissionalização não satisfaz muitos segmentos, continuando as resistências de professores, de

empresários do ensino, de estudantes, de técnicos em educação e outros segmentos sociais, ante tanta insatisfação, em 1982 a profissionalização compulsória foi revogada com a Lei nº 7.044/82, que veio a modificar profundamente a Lei nº 5.692 de 1971, representando, de fato, a formalização do esvaziamento do ensino profissionalizante no 2º grau (MANCHARD, 2007, p. 91)

A dualidade estrutural durante a ditadura militar acentua a particularidade da dependência na dominação de classe exercida sob o sistema de ensino. De forma muito similar ao período de exceção iniciado em 1937 com o Estado Novo, a profissionalização compulsória traduz a concepção de mundo da classe dominante, contudo, em um novo contexto da acumulação capitalista, ampliando a qualificação desqualificada por meio de uma expansão desassistida de recursos.

O malogro da profissionalização ao tentar confrontar a formação propedêutica, sem deixar de cumprir com o objetivo de desqualificar a escola para a classe trabalhadora, deu origem a grande parte dos problemas estruturais que perpassam o atual Ensino Médio, e possibilitou a continuidade do sentido excludente e restritivo ainda que sob a sua revogação em 1982.

O processo de redemocratização iniciado a partir de 1985 é demarcado por um conjunto de reivindicações para a agenda educacional formuladas pela sociedade civil em contestação ao regime militar. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) afirmam que as propostas para a educação pública que surgem nesse período dentre os educadores podem ser sintetizadas em cinco pontos: melhoria da qualidade na educação; valorização e qualificação profissional docente; democratização da gestão educacional; exclusividade no financiamento público para a educação pública; e ampliação da escolaridade obrigatória de 0 a 17 anos de idade.

Durante o governo Sarney (1985-1990) foram pensadas um conjunto de melhorias no sistema de ensino para sanar os sucessivos fracassos da política educacional durante o regime militar em atender as demandas de acesso à educação da população.

Torna-se evidente a adoção do receituário provido por organismos multilaterais, que no Plano de Educação Básica produzido em 1985, priorizava o Ensino Fundamental como resposta aos problemas educacionais do período, mais vez negligenciando o Ensino Médio em relação a atenção do Estado (MANCHARD, 2007).

A Constituição promulgada em 1988 representa um conjunto de avanços institucionais para a educação brasileira, incorporando em diversos aspectos “a direção indicada pelo

consenso produzido entre os educadores a partir de meados da década de 1970 e que encontrara nos anos 1980 as condições para florescer” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011, p. 42).

No entanto, a ampla declaração de direitos sociais prevista no documento colidirá com a agenda neoliberal adotada a partir do governo Collor (1990-1992) e intensificada no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), dando continuidade ao viés estritamente economicista presente na concepção educacional do regime militar (MANCHARD, 2007).

A tramitação da nova LDB, iniciada ainda em 1987, passou por um conjunto de intensas disputas entre os movimentos de educadores e as forças conservadoras. Após a eleição de FHC, uma articulação conservadora levou a aprovação de um projeto em 1996 apresentando elementos desregulamentadores e privatistas, de maneira que a Lei “da forma como foi aprovada, não impede nem obriga o Estado a realizar alterações substantivas na educação” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011, p. 43).

Durante o governo FHC a efetivação da agenda neoliberal nas políticas educacionais aconteceu por meio da descentralização através da municipalização das políticas e incorporação de concepções de gestão privada para o ensino público. O processo de desresponsabilização do Estado na garantia dos direitos sociais refletiu no provimento de condições básicas para o funcionamento da educação através de políticas emergenciais e forma seletiva (MANCHARD, 2007).

Neste sentido, a Emenda Constitucional Nº 14 aprovada em 1996, ao alterar o Art. 208, incisos I e II da Constituição de “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade” para “progressiva universalização do ensino médio gratuito”, pode ser interpretada como um golpe no direito ao Ensino Médio. Afinal:

Na medida em que se institui a progressiva universalização, continuaremos tendo uma parcela da população que ficará alijada do acesso a esta etapa de ensino. Se instituída a obrigatoriedade, o Estado teria que dar mais condições financeiras, físicas, estruturais para que o acesso ao ensino médio fosse realmente democratizado (MANCHARD, 2007, p. 98).

O Decreto 2.208/1997 surgiu logo após a aprovação da LDB/1996, retomando o projeto de Lei 1.603/1995 engavetado após pressões por parte da sociedade civil, tendo em vista regulamentar aspectos previstos na LDB sobre a educação profissional. Ivers (2000) afirma que três destaques podem ser discutidos através dele.

O primeiro deles é a retomada de uma perspectiva taylorista/fordista ao pressupor uma separação entre o saber acadêmico, desvalorizado por não ter uma dimensão prática, e o saber para o trabalho, desvalorizado por não ser teórico. Tal separação implica em uma regressão a dualidade entre os sistemas de ensino promulgada pela Reforma Gustavo Capanema nos anos 1940, diluída pela LDB de 1961 e reabilitada no contexto da ditadura empresarial-militar por meio da Lei 5.692/1971.

O segundo deles, levando em conta própria lógica formativa demandada pelo mercado, a exigência por uma formação competitiva se destaca pela sua amplitude e flexibilidade tendo em vista a organização produtiva toyotista. De maneira contraditória, “o Decreto 2208/97 minimiza o fato de que um currículo integrado, composto organicamente de conteúdos gerais e técnicos seria mais adequado à formação de um trabalhador com a flexibilidade necessária para o enfrentamento do novo mundo produtivo” (IVERS, 2000, p. 69).

E o terceiro se dá pelo fato de que, articulado as políticas de contingenciamento orçamentário, o Decreto 2.208/97 viabilizava a retirada do Estado enquanto financiador da qualificação profissional, tornando-a objeto “dos agentes financeiros internacionais, particularmente o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento e dos agentes privados (Sistema S, empresas e instituições privadas).” (IVERS, 2000, p. 70).

Portanto, podemos concluir que, no decorrer dos anos 1990, todo o impulso traçado por educadores na redemocratização através da formulação de pautas asseguradas no texto constitucional, foram diluídas na agenda das políticas educacionais neoliberais que compuseram a organização do Ensino Médio caracterizadas pela desresponsabilização do Estado, atuação direta da iniciativa privada e organismos internacionais.

Nos anos 2000, um conjunto de reformas educacionais trouxeram avanços em relação ao Ensino Médio, tendo em vista a reação organizada a agenda educacional adotada nos anos 1990, sem, contudo, dirimir as desigualdades educacionais que perpassam a última etapa da educação básica.

Lopes, Bortoloto e Almeida (2016) afirmam que os embates políticos e ideológicos em torno da revogação do Decreto 2.208/1997, embora não tenham sanado a dualidade formativa no Ensino Médio, o Decreto 5.154 aprovado em 2004, apesar dos limites a proposta de integração que apresenta, possibilitou a retomada da União na oferta do nível de ensino.

A partir da Lei 11.892 sancionada em 2008 passa a ser instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tendo por finalidade ofertar através dos

Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's) ao menos 50% das suas vagas formação profissional técnica “prioritariamente na forma de cursos integrados, para concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008).

Moehlecke (2012) destaca além dessas mudanças, a Lei 11.494 sancionada em 2007 que assegurava financiamento específico a esta etapa da educação básica, e a Emenda Constitucional N° 59 aprovada em 2009, que assegura a obrigatoriedade de estudos para a faixa etária dos 4 aos 17 anos de idade.

Contudo, a expansão das matrículas presentes no nível de ensino que se deu nos anos 1980 e 1990 a partir das redes estaduais desassistida de recursos para o funcionamento pedagógico adequado, no processo em que Pinto, Amaral e Castro (2011) classificam como massificação barata do Ensino Médio, traz um conjunto de problemas estruturais a serem enfrentados.

O provimento de vagas por parte das redes públicas estaduais cresceu consideravelmente no período entre 1997 a 2007, de 72,5% para 86,5%, sendo identificável uma redução na participação da iniciativa privada em termos nacionais, de 20% em 1997 para 10,7% em 2007. Contudo, tal expansão é acompanhada de grandes desigualdades regionais no que diz respeito a infraestrutura pedagógica, por exemplo “na Região Sul, 95% das escolas possuem bibliotecas, ao passo que na Região Nordeste essa taxa cai para 68%, ou seja, um terço das escolas na região não possui bibliotecas” (MOEHLECKE, 2012, p. 43).

As desigualdades regionais também acompanham a trajetória escolar dos estudantes. Em 2007, 56% dos estudantes frequentavam o Ensino Médio na faixa etária de 15 a 17 anos, 37% tinham entre 18 a 24 anos e 7% com mais de 25. A diferenciação entre as regiões no que diz respeito a esse dado explicita a desigualdade, nas Regiões Norte-Nordeste 60% dos estudantes tinham 18 anos ou mais, na Centro-Oeste 40%, na Sudeste 35% e na Sul 30% (Ibidem).

O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) surge em 2009, tendo por objetivo superar as desigualdades educacionais presentes nesta etapa da educação básica. Através de uma nova identidade propõe a formação em tempo integral nas redes estaduais por meio de ações interdisciplinares, incluindo “situações e tempos diversos, assim como de espaços intra e extraescolares, para realização de atividades que favoreçam a iniciativa, a autonomia e o protagonismo social dos jovens” (MOEHLECKE, 2012, p. 45).

Krawczyk (2014) aponta que, embora o PROEMI possa ser um mecanismo de indução a inovação escolar no que diz respeito ao Ensino Médio em tempo integral, a participação de atores ligados a iniciativa privada tem tornado esta etapa da educação básica um nicho de mercado que perpassa a venda de materiais didáticos, formação de professores e consultorias.

Contudo, “essa atuação não se resume apenas à realização de negócios com o governo, mas também (e cada vez mais) em implantar uma determinada ideologia nesse importante espaço de socialização das crianças e dos jovens (futuros trabalhadores), em inocular na escola pública a visão de mundo do empresariado” (KRAWCZYK, 2014, p. 37).

Sendo perceptível uma nova racionalidade pedagógica e organizacional em torno do Ensino Médio. Pautada através de uma dada perspectiva de qualidade educacional aferida por mecanismos de regulação internacional como o *Programme for International Student Assessment* (PISA) e, em consonância às aspirações do empresariado nacional, se direciona a educação regular em termos de reorganização do currículo, ampliação da carga horária e gestão privada das instituições de ensino (Ibidem).

Assim, a dualidade estrutural no Ensino Médio se faz presente no processo de redemocratização pela sociedade civil. Revelando o dinamismo presente na luta de classes através das contradições presentes no sistema de ensino. Se no decorrer dos anos 1990 há um conjunto de medidas que evidenciam o esvaziamento das pautas apresentadas pela agenda neoliberal, na década seguinte há um contraponto que reorienta a atuação do Estado na última etapa da educação básica. Embora ainda incapaz de aplacar às desigualdades educacionais históricas intrínsecas a reprodução do modo de produção capitalista.

Tal embate entre classes sociais, formulado no decorrer da história do Ensino Médio brasileiro, vai revelar concepções educacionais sobre esta etapa do sistema de ensino, e as disputas políticas que as fizeram.

## **1.2 – Concepções de Ensino Médio e disputas**

Conforme já analisamos na seção anterior deste capítulo, a mediação exercida pelo Estado através dos sistemas de ensino apresenta particularidades históricas no contexto brasileiro que são moldadas por diversos aspectos, dentre os quais a concepção de mundo da classe dominante e a disputa promovida através da luta de classes (FREITAG, 1980).

Kuenzer (1997) afirma que o ensino médio no Brasil tem se revelado ao longo da história da educação brasileira um dos níveis de ensino com maior dificuldade de

enfrentamento das contradições que envolve, dada a sua mediação entre o ensino fundamental e a formação profissional em seu sentido direto, que lhe confere uma dupla função:

É esta dupla função – preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho – que lhe confere ambiguidade, uma vez que essa não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação (KUENZER, 1997, p. 77).

Dada a diferenciação entre classes sociais, tendo cada uma delas necessidades específicas, e, portanto, demandando formações intelectuais para o exercício de funções em campos políticos, econômicos e sociais distintas (Ibidem).

Formar esses intelectuais é função da escola, com base nas demandas de cada classe e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho. O exercício dessas funções não se restringe apenas ao campo produtivo em si, mas abrange todas as dimensões comportamentais, ideológicas e normativas que lhe são próprias, o que exige, portanto, da escola em todos os níveis a elaboração de suas propostas segundo essas exigências (KUENZER, 1997, p. 78).

Devido ao seu caráter intermediário, a elaboração de propostas pedagógicas a partir de cada etapa no desenvolvimento das forças produtivas, exige um enfrentamento formulado pela tensão entre educação geral e educação específica. Tornando necessária uma síntese em meio as possibilidades históricas que perpassam as múltiplas determinações infraestruturais e políticas que demarcam cada momento histórico (Ibidem).

A história do ensino médio no Brasil é a história do enfrentamento dessa tensão, que tem levado, antes do que à síntese, à polarização, fazendo da dualidade estrutural a categoria de análise por excelência para a compreensão das propostas que vêm se desenvolvendo a partir dos anos 40 (KUENZER, 2011, p. 78).

De acordo com Nosella (2015, p. 124), é um simplismo teórico pensar os sistemas de ensino como uma linha homogênea e ascendente que vai da educação infantil até a pós-graduação. Afinal “o sistema escolar é mais bem representado, arquitetonicamente, por uma linha curva ou um arco, em que o ensino médio é a pedra angular ou a chave abóbada (...) do processo formativo e, portanto, do sistema”.

O que confere ao ensino médio uma função eminentemente estratégica para o desenvolvimento nacional, dada a função exercida pelo setor médio na sociedade, cuja atenção do Estado para essa fase escolar depende da sua concepção de hegemonia nacional e de sistema escolar tendo em vista a íntima relação político-cultural entre a escolarização média e a elevação social desse setor (Ibidem).

Em contrapartida a essa perspectiva, encontra-se uma valorização maior dos extremos no sistema escolar – o ensino fundamental e superior – pensando o ensino médio de maneira equivocada enquanto uma fase de transição, destituída de identidade conceitual própria, dimensões individuais e sociais. Levando a dualidade entre finalidades formativas, voltada ou para a formação das elites dirigentes ou para a formação técnica destinada a preparação profissional dos trabalhadores (Ibidem).

Essa dualidade, ao tornar contornos de políticas públicas, implica em considerar os adolescentes como seres humanos despossuídos de um sentido próprio, “meros projetos de futuros cidadãos adultos: algumas miniaturas de paletó e gravata, a maioria de macacão” (NOSELLA, 2015, p. 126).

A partir da perspectiva de escola unitária proposta por Gramsci, o autor aponta para a necessidade de priorizar a função intelectual dentre as massas trabalhadoras por meio da modernização e universalização da escola secundária. Dessa forma, a construção de um projeto pautado pela unitariedade escolar, deve progressivamente diminuir os atalhos escolares profissionalizantes, e pautar um ensino médio unitário regular e público:

A luz dessas críticas e consoantes com as preocupações de Gramsci, a reforma das escolas de ensino médio regular no Brasil, com vista a uma escola média unitária nacional, transformaria esse nível de ensino em um poderoso instrumento de cultura geral, moderno, opondo-se à onda crescente de sua profissionalização (NOSELLA, 2015, p. 135).

Moura, Lima Filho e Silva (2015) partem da perspectiva que a necessidade vital de produção, da própria existência por meio do trabalho, torna determinante para os seres humanos o domínio dos conhecimentos e práticas sociais dessa produção.

Portanto, ainda que não seja por meio de instituições específicas para essa finalidade, os seres humanos precisam ser formados para a produção. Essa formação, por sua vez, é produto de relações sociais de tal forma que a sua institucionalização, por meio da escola, expressa os interesses de uma determinada classe. Não necessariamente da totalidade social, e

por isso, tende a se descolar da sociedade simultaneamente refletindo as suas contradições (Ibidem).

Na atual fase do modo de acumulação capitalista, ancorada no desenvolvimento do domínio tecnológico e científico, a escola tem se tornado essencial para a sociabilidade humana:

Em decorrência, a divisão social e técnica do trabalho constitui-se estratégia fundamental do modo de produção capitalista, fazendo com que seu metabolismo requeira um sistema educacional classista e que, assim, separe trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, ou seja, uma escola que forma seres humanos unilaterais, mutilados, tanto das classes dirigentes como das subalternizadas. É claro que isso não ocorre de forma mecânica, mas em uma relação dialética em razão das forças que estão em disputa e que, em alguma medida, freiam parte da ganância do capital (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2015, p. 1059).

Nesse sentido, cabe o questionamento sobre como pautar uma escola de nível médio uma dimensão formativa heurística, que assegure o direito a indefinição profissional aos jovens, tendo em vista uma realidade que demanda a grande maioria uma profissionalização precoce? As contribuições trazidas a partir de Marx, Engels e Gramsci, admitem a relação entre a profissionalização associada a uma formação intelectual, física e tecnológica como germes para uma educação do futuro (Ibidem).

Como o sistema capital e as relações sociais burguesas continuam hegemônicos, se as hipóteses anteriores forem corretas, atualmente a discussão sobre a politécnica e a escola unitária, em seus sentidos plenos e para todos, ocorre em uma perspectiva de futuro. Nesse caso, o ensino médio integrado pode ser a gênese dessa formação (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2015, p. 1066).

Dessa forma, é possível concluir que a escola unitária não deixará de ocorrer sem que antes ocorra uma fase de transição, “na qual coexistirão distintas escolas, entre elas as técnicas, é inevitável” (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2015, p. 1070). As especificidades que existem na periferia do sistema capitalista, asseveram as dificuldades nas condições objetivas da classe trabalhadora:

No Brasil, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar, bem antes dos 18 anos de idade, a inserção no mundo do trabalho, visando complementar a renda familiar ou até a autossustentação, com baixíssima escolaridade e sem nenhuma

qualificação profissional, engordando as fileiras do trabalho simples, mas contribuindo para a valorização do capital (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2015 p. 1071).

A análise empreendida pelos autores aponta para uma possibilidade a ser construída no ensino médio fundamentada na formação humana integral, onilateral ou politécnica. Tendo como fundamento o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura oferecendo como possibilidade o ensino médio integrado. Tal possibilidade, constitui-se como uma condição necessária para uma travessia voltada para uma nova realidade, “compreendemo-la como constituinte de um movimento de continuidade e ruptura a partir do qual o novo engendra-se no velho” (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2015, p. 1072).

Petrini (2000) aponta que o rompimento com as finalidades que norteiam o ensino médio presentes na LDB de 1996, e preveem uma articulação entre o ensino regular e formação profissionalizante promovido por meio do Decreto 2.208/97, foi efetivado por meio da educação profissional interpretada enquanto modalidade educacional não-formal, e uma flexibilização curricular expressa por meio da adoção de módulos.

Um segundo aspecto que cabe destaque, são soluções identificadas no primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2010) para os problemas relacionados ao financiamento e ausência de identidade do Ensino Médio. Sugerindo uma reforma no Ensino Médio que promova uma formação geral sólida, e que ao mesmo tempo “favorece a continuidade dos estudos e possibilita a preparação para o trabalho através de disciplinas optativas que capacitem os alunos para exercerem atividades no setor terciário da economia” (BRASIL, 1998, p. 36 *apud* Petrini, 2000, p. 52).

Moura, Lima Filho e Silva (2015) apontam as disputas em torno da relação entre o ensino médio e à educação profissional no final dos anos 1990 culminaram no decreto 5.154/2004. O que torna possível a integração entre ambos, contudo, mantendo de forma contraditória as formas subsequente e concomitante no decorrer dos anos 2000.

Tal contradição, também é expressa na divisão da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), nas Secretaria da Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), sendo a primeira responsável por todo o ensino médio, e a segunda pelo ensino médio desenvolvido na rede federal (*Ibidem*).

Em decorrência, foram diferentes e não coordenados os processos construídos na SETEC e na SEB. Na primeira, a falta de uma ação efetiva para exercer sua função indutora e coordenadora das ações, assim como o surgimento de outros

programas e projetos governamentais que se tornaram prioritários, deslocou o foco da rede federal da busca pela construção teórico-prática do ensino médio integrado (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2015 p. 1073).

A expansão da rede federal por meio de instituições de reconhecida qualidade para periferias e regiões mais afastadas dos centros urbanos, implementada partir dos Institutos Federais (IF) por meio da Lei 11.892/2008, significou a ampliação na possibilidade de muitos brasileiros em ter acesso à educação pública de qualidade, indisponível em grande parte das redes estaduais. Contudo: “Nesse caminho, marcado pelo imediatismo e improvisação, negligenciara-se a construção de projetos educacionais fundamentados, elaborados coletivamente e coerentes com a realidade socioeconômica local e regional de cada nova unidade” (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2015, p. 1074).

É passível de destaque as disputas presentes nas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) aprovadas pelo Parecer CNE/CEB n. 11/2012. Que, de forma contraditória a perspectiva integrada presente no decreto 5.154/04, retomam concepções atreladas a perspectiva da fragmentação voltada a empregabilidade a partir do desenvolvimento de competências. Essa tendência será consolidada a partir do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) formulado a partir da lei 12.513/2011 (Ibidem).

O PRONATEC ainda contribui para desresponsabilizar os estados da constituição de seus quadros docentes da educação profissional – grande barreira para a materialização do Brasil Profissionalizado – pois, ao realizar *parcerias* com o sistema ‘S’ visando a concomitância, tende a diminuir as pressões sobre esses entes subnacionais por melhorias significativas na qualidade do ensino médio proporcionado as classes populares. O Estado delega às entidades patronais a formação de estudantes das redes públicas de ensino – e financia o processo -, concedendo-lhes o direito sobre a concepção de formação a ser materializada. Assim, também é a ideia central a submissão da formação humana à pedagogia das competências e às necessidades imediatas do mercado (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2015, p. 1075).

Corsetti e Vieira (2015, p. 373) apontam que a atuação do Estado, no que diz respeito ao provimento de educação profissional de nível médio, a partir do final dos anos 1990 é demarcado pela busca de uma terceira via capaz de atender as demandas sociais e as exigências de acumulação do mercado. A adoção de instrumentos de controle e acompanhamento por meio da distribuição de responsabilidade entre entes da administração pública e privada: “Tratou-se de estabelecer o equilíbrio entre os interesses do trabalho e do

capital, numa espécie de conciliação que permitisse ao Estado maior poder para agir na esfera do social e autorizasse o privado a explorar novos nichos nessa mesma área”.

Dessa forma, foram desenvolvidas políticas de redistribuição de renda aproveitando-se da expansão do capital na América Latina. É perceptível nessas políticas uma ação de caráter assistencialista como a gratuidade em cursos profissionalizantes, bolsas de auxílio-alimentação e transporte para estudantes e complementação salarial para professores por meio da atuação em programas governamentais, além da interiorização de instituições públicas de ensino (Ibidem).

Também são perceptíveis mudanças no que diz respeito a formulação curricular dos cursos técnicos tendo como enfoque a empresa. Tornando a escola uma importante moeda de troca para a consolidação de políticas públicas em aspectos vinculados tanto ao apoio de partidos políticos quanto do empresariado nacional (Ibidem).

No rumo das reformulações, ganha espaço a política de transferência de recursos público às instituições privadas, permitindo que essas passem a operar com desenvoltura na oferta de cursos técnicos, em diferentes modalidades. Agem na expectativa de atender às expectativas das novas formas de acumulação do capital, abrigo, no espaço dos serviços públicos, as atividades privadas (CORSETTI e VIEIRA, 2015, p. 376).

Há, portanto, uma conversão dos serviços públicos em capital em potencial. Sendo a educação um bem adquirível, voltado para o bem individual e social, ou seja, convertida em capital humano. Na prática, o que ocorre é uma transformação da educação profissional em mercadoria, permitindo que um direito público possa ser vendido pela iniciativa privada. Inclusive, majoritariamente consumida pelo próprio Estado (Ibidem).

O Brasil ilustra bem essa situação, cabendo destacar a crescente presença do privado nos serviços outrora públicos, com apreço às áreas de saúde e educação. Não apenas pela ação direta na ‘venda’ dos serviços – plano de saúde, por exemplo – mas também pela transferência, pelo Estado, ao privado, de atividades cujos serviços o próprio Estado concedente passa a comprar (CORSETTI e VIEIRA, 2015, p. 386).

O rearranjo econômico que ocorreu nas décadas de 1990 a 2000, demarcado fortemente pela internacionalização do capital e descentralização da produção, levaram o mercado a investir em serviços para a formação do trabalhador, buscando regiões onde a produção possa ser mais barata por meio da redução de custos do trabalho, tanto pela ausência

de legislação trabalhista, falta de fiscalização eficiente quanto pelo modelo organizacional do Estado.

No caso brasileiro:

Essa situação forçou dois caminhos: o ingresso do privado no setor de serviços, com a transferência de recursos financeiros públicos e o controle sobre o tipo de formação dos trabalhadores, com investimento maior em cursos de poucas horas e menor complexidade, para a maioria, evitando o sobre conhecimento com potencial reivindicatório e criando seu exército industrial de reserva (CORSETTI e VIEIRA, 2015, p. 386).

A partir das informações apresentadas nesta seção, é possível perceber que há uma disputa em torno do Ensino Médio e as suas finalidades na sociedade brasileira. De um lado, pode ser encontrada a reivindicação da classe trabalhadora por uma escola que compreenda e contribua para a resolução dos problemas estruturais que enfrenta, no outro, encontramos a burguesia articulada mundialmente, em torno não somente da subordinação da formação humana ao modo de produção capitalista, como também em incorporar a educação como um todo em sua carteira de investimentos.

Conforme apontamos na primeira sessão deste capítulo, elas corroboram e aprofundam as disputas geradas pela dualidade estrutural na reprodução da contradição de classes presente nas relações de produção na sociedade brasileira, e incidem no Ensino Médio.

Nos resta apresentar as relações que permitem concluir isso.

### **1.3 – O sentido da dependência na dualidade estrutural do Ensino Médio no Brasil**

Voltemos ao objetivo que norteia este capítulo: discutir a dualidade estrutural através dos elementos que caracterizam as relações de produção no Brasil, e se revelam na atuação do Estado no Ensino Médio.

O sentido histórico identificável no decorrer da trajetória percorrida pelo Ensino Médio brasileiro, reflete, tal qual a essência da nossa formação social traçada através da colonização, uma orientação a partir de relações de produção voltadas para o mercado exterior através do trabalho escravizado, que marca a formação social brasileira a partir deste processo histórico (PRADO JR., 2011).

A origem da formação secundária no Brasil, desde os seus primórdios na colônia até a primeira república, carrega consigo uma forma institucional intrínseca a reprodução do saber socialmente necessário próprio a burguesia, e é demarcada pela distinção de classe por meio da restrição ao acesso (KUENZER, 1997; NUNES, 2000).

Essa forma institucional é provida, inicialmente, pelos colégios das diversas ordens religiosas, com a presença baixa e insuficiente do Estado, lidando com entraves ao tentar definir qualquer tipo de regulamentação sobre esta parte no sistema de ensino, expressos nas sucessivas reformas que ocorreram nas duas primeiras décadas do século XX (MANCHARD, 2007; PINTO, 2004; PETRINI, 2000).

Isso se dá em relações de produção caracterizadas por um modo de produção capitalista dependente, onde a exploração empreendida pela classe dominante articulada internamente, é voltada para uma exploração acentuada da força de trabalho (FERNANDES, 1975; MARINI, 2017).

Desta forma, a restrição ao acesso, dada a insuficiência de oferta pública e gratuita, acrescida à exclusão formalmente prevista pelo marco legal do período histórico de populações escravizadas (NUNES, 2000; MANCHARD, 2007; PINTO, 2004; CURY, 2008), ganha sentido, ao ser entendida enquanto uma restrição a formação para o trabalho intelectual.

A negação à qualificação é portanto, um dos condicionantes para na reprodução da divisão social do trabalho presente no modo de produção capitalista brasileiro, e através da redução nos custos com a aprendizagem, torna a força de trabalho superexplorável (FRIGOTTO, 2006; MARX, 2017).

A dominação de classe exercida pelo Estado através do sistema de ensino, se expressa em um formato de Ensino Médio feito exclusivamente para a aprovação dos exames necessários para acessar o Ensino Superior, e mantido historicamente sob essa forma para atender aos interesses da classe dominante, voltado para a formação dos seus intelectuais (KUENZER, 1997; MANCHARD, 2007; PINTO, 2004).

De maneira que, o sentido da dependência na dualidade estrutural do Ensino Médio brasileiro, pode ser tomado como um dos condicionantes para a superexploração do trabalho, através da negação ao acesso da formação voltada para o trabalho intelectual. E, se apresenta de maneiras diferentes no decorrer do processo histórico.

As particularidades na dominação de classe que demarcam o capitalismo dependente brasileiro, onde a expropriação dual do excedente produzido, orientada pela dominação

externa, é articulada internamente por grupos beneficiados pela condição dependente, acentuando os seus privilégios sociais, culturais e políticos (FERNANDES, 1975).

A atuação do Estado nesta parte do sistema de ensino explicita essas particularidades, em decorrência da concepção de mundo formada pela colonização para a classe dominante brasileira, se expressa no sistema de ensino através da distinção de classe, com instituições, concepções pedagógicas e formatos institucionais diferenciados (NUNES, 2000; KUENZER, 1997; PINTO, 2004).

O Quadro 1, exposto logo abaixo, apresenta através das informações encontradas na bibliografia utilizada por esta investigação, uma relação entre as diferentes fases históricas deste sentido relacionadas aos marcos institucionais que promulgam alterações na parte do sistema de ensino que corresponde ao atual Ensino Médio.

**Quadro 1: Fases históricas e Marcos Institucionais das Alterações no atual Ensino Médio**

<b>Fase histórica / Período</b>	<b>Marcos Institucionais</b>
Surgimento da forma propedêutica na ação do Estado e a afirmação do sentido da dependência no Império.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ato Adicional 1834</li> <li>• Fundação do Colégio Dom Pedro II (1838)</li> </ul>
A regulação da formação propedêutica, e a continuidade histórica no sentido da dependência e as reformas da República Velha.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforma Benjamin Constant (1890)</li> <li>• Reforma Epiácio Pessoa (1901)</li> <li>• Reforma Rivadávia Corrêa (1911)</li> <li>• Reforma Carlos Maximiliano (1915)</li> <li>• Reforma Rocha Vaz (1925)</li> </ul>
O sentido explícito da dependência na dualidade estrutural sobre a acumulação capitalista rígida: Ditadura Vargas, desenvolvimento da indústria, e surgimento da Educação Profissional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforma Campos (1931)</li> <li>• Constituição de 1934</li> <li>• Constituição de 1937</li> <li>• Reforma Gustavo Capanema (1941)</li> </ul>
O sentido da dependência sutil na dualidade estrutural durante a reabertura liberal da acumulação rígida.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constituição de 1946</li> <li>• Primeira LDB (1961)</li> </ul>
Regime Militar, consolidação do processo de industrialização e profissionalização compulsória de orientação tecnicista.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constituição de 1967</li> <li>• Lei N° 5.692/1971</li> <li>• Lei N° 7.044/1982</li> </ul>
Redemocratização, agenda neoliberal e configuração do Ensino Médio na Segunda LDB.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constituição de 1988</li> <li>• Emenda Constitucional N° 14 (1996)</li> <li>• Segunda LDB (Lei N° 9.394/1996)</li> <li>• Decreto N° 2.208/1997</li> <li>• Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria a partir de levantamento bibliográfico (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011; KRAWCZYK, 2014; RIBEIRO, 2011; MOEHLECKE, 2012; MANCHARD, 2007; IVERS, 2000; PETRINI, 2000; MOURA, LIMA e SILVA, 2015; CORSETTI e VIEIRA, 2015; LOPES, BORTOLOTO e ALMEIDA, 2016).

**Quadro 1: Fases históricas e Marcos Institucionais das Alterações no atual Ensino Médio**

Fase histórica / Período	Marcos Institucionais
Governos Lula e Dilma, neodesenvolvimentismo/neoliberalismo de terceira via, formação integrada e reconfiguração da racionalidade pedagógica do Ensino Médio.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decreto N° 5.154/2004</li> <li>• Lei N° 11.892/2008</li> <li>• Emenda Constitucional N° 59 (2009)</li> <li>• PROEMI (2009)</li> <li>• PRONATEC (Lei N° 12.513/2011)</li> <li>• Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria a partir de levantamento bibliográfico (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011; KRAWCZYK, 2014; RIBEIRO, 2011; MOEHLECKE, 2012; MANCHARD, 2007; IVERS, 2000; PETRINI, 2000; MOURA, LIMA e SILVA, 2015; CORSETTI e VIEIRA, 2015; LOPES, BORTOLOTO e ALMEIDA, 2016).

Tal concepção de mundo rejeita para a classe trabalhadora qualquer perspectiva de escolarização que vá além da formação para o trabalho nos marcos das relações de produção que, beneficiam a dominação no projeto de sociedade que fomentam. Buscando subverter quaisquer propostas para esta etapa do sistema de ensino que tente democratizá-lo, mantendo escolarizações distintas, e conformando uma atuação do Estado nesta parte do sistema de ensino deliberadamente excludente.

A superexploração do trabalho apontada por Marini (2017), possibilita analisar como essa dominação se articula com as funcionalidades da qualificação desqualificada nos termos propostos por Frigotto (2006), promovida no hoje denominado Ensino Médio através dos mecanismos que tornam a força de trabalho superexplorável.

Notoriamente o primeiro, a exploração do trabalhador através da intensificação do trabalho em detrimento ao desenvolvimento da capacidade produtiva. Onde o acesso restrito a formação para o trabalho intelectual atua na reprodução da força de trabalho operações parciais mais simplificadas geradas pela divisão social do trabalho.

O segundo mecanismo, tendo vista que é a forma clássica de extração de mais-valia através da extensão da jornada de trabalho, compõe a tessitura de relações sociais do modo de produção capitalista através da divisão social do trabalho, incidindo no Ensino Médio na distribuição desigual do saber socialmente necessário para o nivelamento por baixo da força de trabalho.

No terceiro, a redução do consumo do trabalhador através da remuneração abaixo do estritamente essencial para a sua subsistência, a mediação excludente promovida pelo sentido da dependência sobre o Ensino Médio, atua na manutenção da força de trabalho enquanto superexplorável. Todavia, não estão esgotadas todas as possibilidades analíticas apresentadas

pela correlação entre as categorias aqui expostas, certamente havendo outros condicionantes que incidem a partir desta mediação.

Nos anos 1930, a partir da reforma Francisco Campos a dualidade estrutural ganha uma forma institucional própria para as escolarizações distintas, e consolidada na reforma Gustavo Capanema em 1942, demarcando a incorporação parcial da classe trabalhadora ao sistema de ensino. Os movimentos pela democratização da escola expressos, por exemplo, no Manifesto dos pioneiros da Educação, em consonância com as mudanças nas relações de produção decorrentes do processo de industrialização voltada para a acumulação capitalista rígida, ascentuam a dimensão política do sistema de ensino (MANCHARD, 2007; KUENZER, 2007; SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011).

Nesse contexto, a formação profissionalizante por meio dos cursos técnicos predestinada de acordo com a origem social, conforme atesta a Constituição de 1937, inaugura a escola para a classe trabalhadora, que surge com uma premissa igualmente pedagógica e política. O direcionamento do processo educativo é voltado para a subordinação da força de trabalho a uma nova articulação da divisão social do trabalho, desencadeada a partir do ciclo de acumulação rígida iniciado pela indústria (KUENZER, 1997; 2007; RIBEIRO, 2011).

O sentido da dependência na dualidade estrutural aparece aqui de forma bastante direta através da impossibilidade de continuidade dos estudos para os cursos profissionalizantes que, apesar do acesso gratuito, era concedido por meio de bolsas de estudos. Portanto, apartados da formação acadêmica voltada para o trabalho intelectual, que permanece restrita aos muros das instituições privadas que a ofertavam de forma majoritária (NUNES, 2000; MANCHARD, 2007).

No período que perpassa a Constituição de 1946 até a primeira LDB em 1961, a obrigatoriedade no acesso ao ensino é restrita ao ensino primário, não havendo nenhuma normativa que tratasse da educação secundária. E embora a partir da LDB de 1961 sancione a equivalência entre os cursos técnicos e propedêuticos, foi insuficiente perto do distanciamento na qualidade pedagógica ofertada em ambos os cursos (MANCHARD, 2007; ZIBAS 1999).

Aqui o sentido da dependência na dualidade estrutural aparece de maneira mais sutil, não por isso menos branda. Ao desobrigar o Estado de prover educação secundária pedagogicamente qualificada, mantendo a dissociação, ainda que com equivalência para a continuidade de estudos, entre a formação técnica profissionalizante e a formação acadêmica, a negação de acesso as possibilidades formativas para o trabalho intelectual é mantida,

embora não seja anunciada. O que, somado ao acesso restrito a formação profissionalizante por meio da concessão de bolsas, contribui para a hierarquização dentro força de trabalho.

A partir do golpe militar em 1964 a distinção entre a formação técnica e acadêmica ganha enfoque novamente direto por meio da profissionalização compulsória promulgada pela Lei N° 5692 em 1971. Contudo, dado o avanço da industrialização e a maior demanda por níveis mais elevados de qualificação, o acesso à escolarização ganhou um papel central para a classe média que tornou a profissionalização compulsória politicamente inviável (MANCHARD, 2007).

Nesse período, conforme já apontamos na primeira seção deste capítulo, surgem as raízes da precarização no Ensino Médio atual por meio da desvinculação de recursos tributários para a educação e da expansão no sistema de ensino através da fusão entre o curso primário e ginásial (PINTO, 2004; SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011).

O sentido da dependência na dualidade estrutural aqui aparece de forma mais sofisticada, incorporando os elementos trazidos em momentos anteriores. Apresentando tanto a dissociação entre as formações ofertadas no Ensino Médio, quanto a desobrigação por parte do Estado em ofertá-la com condições pedagógicas adequadas.

Portanto, no momento em que se torna mais acessível, a escolarização nesta etapa é desqualificada e dividida, contribuindo para nivelamento por baixo da força de trabalho para mantê-la nos marcos da superexploração.

O processo de redemocratização colidiu com a agenda neoliberal implementada no decorrer dos anos 1990, caracterizada durante os governos Sarney, Collor e FHC pela priorização do acesso educacional a formação primária como forma de redução das desigualdades sociais, já vista na Constituição de 1946 e na LDB de 1961. O conjunto de normativas traçadas nesse período, endossam a desresponsabilização por parte do Estado no provimento da educação e a mantém sob o pressuposto da valorização para o mercado de trabalho, ou seja, uma continuidade da agenda adotada durante o regime militar (MANCHARD, 2007).

No que diz respeito ao Ensino Médio, a desobrigação da sua oferta pública promovida pela Emenda Constitucional N° 14, somada a qualificação profissional pautada estritamente pelo mercado do decreto 2.208/97, consolida o provimento precário no período de maior expansão nas matrículas do nível de ensino. Arelada a uma dissociação entre o conhecimento teórico e prático visando a inserção imediata no mercado de trabalho (MOEHLECKE, 2012; PINTO, REZENDE e CASTRO, 2011).

O sentido da dependência na dualidade estrutural se revela nesse contexto de forma complexa, em conformidade com a forma da acumulação flexível, através da correlação entre os elementos previamente expostos. A desresponsabilização do Estado na priorização da educação primária, a massificação desqualificada na ampliação do acesso à última etapa da educação básica e na dissociação entre a formação teórica e profissional. Além de assumirem contornos institucionais mais explícitos, são diretamente regidos pela agenda do mercado mundial através dos organismos multilaterais pautando de forma contraditória uma retórica de educação para todos e na prática orientam a negação a formação para o trabalho intelectual em um novo ciclo de acumulação capitalista.

Aqui, ganha ênfase a dualidade apontada por Libâneo (2012) na adoção subserviente de orientações presentes em documentos internacionais para a política educacional. Que corrobora a lógica de dominação externa articulada internamente (FERNANDES, 1975), ao atribuírem a escola voltada para os pobres uma função assistencialista, e não de socialização dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Em meio as transformações tecnológicas das relações de produção que passaram a se intensificar nesse período, manter a escolarização de nível médio pedagogicamente desqualificada, ainda que mais acessível, para a parcela majoritária da classe trabalhadora significou atualizar os condicionantes necessários para a manutenção da superexploração do trabalho.

Nos anos 2000 um conjunto de políticas educacionais tendo enfoque o Ensino Médio foram formuladas em contraposição a agenda neoliberal dos anos 1990, cabendo destaque ao Decreto 5.154/2004, que possibilita a oferta do Ensino Médio integrado formação profissional através dos Institutos Federais por meio da Lei N° 11.741/2008, a EC N° 59/2009 que o inclui na educação básica tornando-o obrigatório, e o financiamento específico para o FUNDEB nesse nível de ensino assegurado pela Lei N° 11.494/2007 (LOPES, BORTOLOTO e ALMEIDA, 2016).

Contudo, as desigualdades educacionais mantidas no decorrer de todo o processo histórico aqui sintetizado expressam com veemência, distanciamentos entre as diferentes regiões do país no que diz respeito a infraestrutura pedagógicas encontrada nas escolas das redes estaduais, que passaram ser aferidas através de avaliações em larga escala (MOEHLECKE, 2012).

Nesse sentido, temos acordo com Nosella (2015), ao afirmar que a escola nível médio tem um papel estratégico no desenvolvimento nacional, contudo, levada em conta a

dependência que demarca as relações de produção na periferia da sociedade capitalista, o papel estratégico desempenhado pela escola de nível médio é voltado para a formação desqualificada necessária para a manutenção do subdesenvolvimento.

A forma institucional excludente de ensino médio propedêutico, que remonta aos colégios jesuítas do período colonial e se faz presente até os dias atuais, após os entraves travados desde o Decreto N° 2.208/97 e que culminaram no Decreto N° 5.154/04, ganhou a sua antítese a partir do ensino médio integrado ofertado pela rede federal a partir da Lei N° 11.892/2008. Dada as suas premissas pedagógicas pautadas pela politecnicidade, e a dotação orçamentária adequada para o seu funcionamento qualificado consegue contrapor a dualidade formativa que historicamente demarca o nível de ensino (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2015; PINTO, REZENDE e CASTRO, 2011).

Todavia, por ser o quantitativo de matrículas na rede federal o ensino médio integrado ainda não consegue contrapor o sentido da dependência na dualidade estrutural do Ensino Médio, provido majoritariamente pelas redes estaduais (LOPES, BORTOLOTO e ALMEIDA, 2016; MOELENCKE, 2012). Sendo a formação nessas redes disputada avidamente por diferentes setores da iniciativa privada no decorrer das últimas duas décadas por meio de racionalidade pedagógica que incorpora elementos da lógica empresarial (KRAWCZYK, 2014).

A formação profissional integrada prevista pelo Decreto N° 5.154/04 recebe um contraponto por parte do próprio governo federal a partir do PRONATEC em 2011, que retoma a perspectiva de profissionalização atrelada as necessidades formativas do mercado (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2015).

E dada a alocação de recursos públicos para a iniciativa privada aqui representada pelo Sistema S, é possível apontar para uma relação entre os processos de privatização e financeirização das políticas educacionais protagonizados por setores empresariais, presente em outras políticas públicas para o Ensino Médio, como por exemplo o PROEMI.

Dessa forma, a contraposição a agenda neoliberal dos anos 1990 pretendida pelas primeiras políticas educacionais para o nível médio iniciadas nos anos 2000, foram arrefecidas pelas tentativas de conciliação entre os interesses do mercado e o combate às desigualdades educacionais. Os rumos tomados indicam uma profissionalização assistencialista com enfoques formativos mercadológicos, e posteriormente incorporadas a lógica de privatização da educação pública em um contexto de expansão do capital na América Latina (CORSETTI e VIEIRA, 2015).

A disputa pela formação secundária está a pleno vapor sob esse contexto, tornando bastante atual o apontamento feito por Kuenzer (1997) sobre o ensino médio traduzir a tensão dada as necessidades formativas de cada classe. Nessa disputa, torna-se cada vez mais explícito o direcionamento dado pela classe dominante brasileira para a uma formação pautada para a superexploração do trabalho, em contraposição as da classe trabalhadora, que dada as especificidades do capitalismo dependente, lhes é imposta a conciliação entre o trabalho e os estudos, demandando por uma escola que atenda as suas necessidades.

O sentido da dependência que caracteriza a dualidade estrutural no Ensino Médio brasileiro, se revela, portanto, em um complexo de desigualdades educacionais, que assume a reprodução da concepção de mundo da classe dominante na política educacional ao promover deliberadamente a exclusão dos interesses da classe trabalhadora no sistema de ensino. Ao manter a restrição do acesso à formação voltada para o trabalho intelectual, dá continuidade ao sentido histórico traçado pela colonização na formação social brasileira, e é constantemente atualizado conforme o dinamismo da luta de classes e a acumulação capitalista.

E para que tais atualizações ocorram, são necessárias reformas, alterações na organização da última etapa do sistema de ensino que direcionem o processo formativo conforme a dominação de classe exercida nas relações de produção capitalista, demarcadas na realidade brasileira pela dependência, ou seja, pela subordinação e exploração acentuada da classe trabalhadora. E é a partir desse aporte teórico reflexivo que discutiremos o surgimento da Lei N° 13.415/2017.

## **Capítulo 2 – Lei 13.415/2017: transformações na última etapa da Educação Básica e continuidades no sentido da dependência na dualidade estrutural**

A discussão que precede este capítulo é substancial, dentro do que tem apontado a investigação empreendida até então, para compreender a alteração no Ensino Médio pretendida pela Lei 13.415/2017. Pois, ao analisar a inserção da escola de nível médio na tessitura de relações sociais construídas pelo modo de produção capitalista na realidade brasileira, é possível desvelar a sua essência dentro de uma processualidade histórica.

Argumentamos que a Lei tem por finalidade atualizar o direcionamento do processo educativo frente a demanda da sociedade por educação, assegurando ao mesmo tempo à continuidade sentido restritivo que é necessário para manutenção da dominação de classe exercida no capitalismo dependente e a reprodução da superexploração do trabalho, e expressa a posição ideológica da classe dominante sobre esta etapa da educação básica.

Tal manutenção tem um dos seus fatores construído a partir de mudanças na forma institucional atribuída ao Ensino Médio frente a correlação de necessidades pedagógicas demandadas pelas transformações nas relações de trabalho, os interesses das classes sociais em disputa por melhores condições de reprodução da sua existência, e o movimento da sociedade como um todo através das suas mais diversas expressões.

Nesse sentido, Freitag (1980) ao retomar a concepção adotada por Gramsci sobre a hegemonia para compreender o papel desempenhado pelo sistema educacional na sociedade capitalista, aponta que toda relação hegemônica envolve uma relação pedagógica. Tal relação perpassa por uma disputa institucional em torno da escola, tendo por objetivo consolidar a viabilidade de transformação na realidade social, ou a sua manutenção, que nos ajuda a elucidar teoricamente o que fundamenta as reformas educacionais.

O sistema de ensino está localizado na sociedade civil, onde se implementam as leis, contudo, estas só se materializam quando são incorporadas as instituições sociais, representando a concepção de mundo de quem as fez. A escola é um dos agentes centrais na formação do senso comum que transforma as orientações no próprio comportamento dos dominados através da ideologia, sendo uma das formas para a obtenção do consenso em uma hegemonia (Ibidem).

Por estar na sociedade civil, lhe é conferida uma liberdade relativa em relação ao Estado, não obstante:

O pequeno grau de liberdade que necessariamente precisa haver na sociedade civil, para conseguir a dominação pelo consenso e garantir a hegemonia da classe no poder, é a chance de liberação da classe subalterna. Quando esse grau de liberdade é utilizado para propagar uma contraideologia, ou se cria uma nova situação hegemônica ou o Estado interfere com seus mecanismos corretivos, tanto ao nível da sociedade civil como da política, para impedir a concretização dessa contraideologia. Também há interferência estatal quando, no processo de transformação da concepção de mundo em senso comum, ocorrem, na realidade efetiva, defasagens em relação às intenções originais da classe hegemônica. Em ambos os casos, o Estado mobiliza os corretivos, reformulando leis (reforma do ensino), reestruturando a organização interna do sistema educacional, reorganizando currículos, etc. Os corretivos da política educacional visam ou um ajustamento perfeito do funcionamento da realidade efetiva aos postulados inerentes à concepção do mundo, ou reformulam essa própria concepção do mundo sob a forma de leis, programas, planos, etc., quando a realidade, especialmente a esfera da produção apresenta alterações substanciais, que modificam os interesses da classe detentora dos meios de produção, forçando-a a rever sua concepção de mundo” (FREITAG, 1980, p. 42).

Essa provocativa elucidação teórica adequada a investigação conduzida por esta pesquisa, nos traz a questão que norteia a discussão presente neste capítulo. Afinal, o que diz a concepção de mundo que formulou alteração do Ensino Médio pretendida pela Lei Nº 13.415/2017? Quais contraideologias deseja impedir, ou, quais ajustes no sistema de ensino enseja realizar através das mudanças que traz? Elas atualizam o sentido da dependência no ensino médio brasileiro?

A partir dessas indagações, pretendemos apreender os elementos sociopolíticos que perfizeram o surgimento da Lei. Analisaremos os procedimentos e disputas presentes no seu surgimento, e as críticas aos pretextos apresentados para a sua imposição, apontando para três relações entre as alterações e o contexto que surge.

Para respondê-las, precisamos antes discutir os aspectos do atual momento histórico que incidem sob essas reformulações na regulamentação do Ensino Médio e as suas relações com outras instâncias da realidade social que lhes são próximas. Contamos com uma profícua bibliografia já produzida sobre o tema e disponibilizada na biblioteca digital SciELO, as publicações encontradas nos permitem discutir o surgimento da Lei, e as suas conexões com outras medidas delineiam a ação do Estado no mesmo período.

Ao final da discussão, são apontados os ajustes pretendidos pela concepção de mundo que orienta a Lei, as contraideologias que deseja impedir a concretização, e como elas se relacionam com o sentido da dependência no Ensino Médio.

## 2.1 – O surgimento da Lei 13.415/2017: uma manobra autoritária torna-se política educacional

Fruto de um contexto político de crise após golpe de 2016 que depôs a presidente Dilma Rousseff (PT), as alterações impostas ao Ensino Médio pretendidas pela Lei 13.415/17, surgem ainda com a Medida Provisória (MP) 746 em uma das primeiras ações do recém-formado governo de Michel Temer (MDB), após um processo de *impeachment* no mínimo controverso.

Contudo, as sucessivas reformulações que perpassou a última etapa da educação básica no decorrer de todo o século XX e nas primeiras décadas do século XXI, não torna possível compreendê-la como algo novo, exceto pela singularidade das circunstâncias em que surge. Conforme discutimos na primeira seção do capítulo anterior, o Ensino Médio tem sido objeto de concepções pedagógicas e disputas políticas em torno finalidades formativas que lhe são atribuídas, sendo incitada no decorrer da última década toda uma nova racionalidade pedagógica para este nível de ensino (KRAWCZYK, 2014).

Dessa forma, parte considerável da bibliografia já produzida sobre o tema até então, aponta que a reforma promulgada pela Lei 13.415/2017 é a sucessora bem-sucedida do Projeto de Lei (PL) N° 6.840 de 2013 (LEÃO, 2018; CUNHA, 2017; CORTI, 2019; KRAWCZYK e FERRETI, 2017; SILVA e SCHEIBE, 2017; KUENZER, 2017; LIMA e MACIEL, 2018; GONÇALVES, 2017).

Corti (2019) destaca que a Comissão Especial para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) iniciada em 2012<sup>4</sup>, e posteriormente resultando no PL N° 6.840/2013, justifica a reformulação da última etapa da educação nos dados trazidos pelo relatório “Situação mundial da Infância 2011 – Adolescência: uma fase de oportunidades”, publicado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). O relatório conclui que a manutenção dos adolescentes na escola é um desafio para os países subdesenvolvidos e em desenvolvimento para a garantia da universalização da educação básica, apresentando no Brasil uma proporção de um em cada sete adolescentes se encontra fora da escola.

Os principais pontos trazidos pelo PL eram: universalização, em 20 anos, do ensino médio em tempo integral; proibição do ensino médio noturno para

4 A CEENSI foi uma Comissão Especial da Câmara dos Deputados que tinha por objetivo promover estudos sobre a reformulação do Ensino Médio em todo país, presidida pelo deputado federal Reginaldo Lopes (PT-MG) e composta por diversos partidos (PT, PMDB, PDSB, PP, DEM, PR, PSB, PTB, PSC, PCdoB e PSOL) realizou audiências públicas com membros do poder executivo, entidades sindicais, iniciativa privada e pesquisadores para discutir o tema.

jovens menores de 18 anos; ampliação da carga horária do ensino médio noturno para 4.200 horas; organização do currículo em quatro áreas de conhecimento (linguagens, matemática, ciências humanas, ciências naturais); adoção de opções formativas no último ano do ensino médio, a critérios dos alunos (I – ênfase em linguagens, II – ênfase em matemática; III – ênfase em ciências da natureza; IV – ênfase em ciências humanas e V – formação profissional); implantação da base nacional comum para o ensino médio, que compreende, entre componentes e conteúdos, o estudo da Língua Portuguesa, da Matemática, do conhecimento do mundo físico e natural, da Filosofia e da Sociologia, da realidade social e política, especialmente do Brasil, e uma língua estrangeira moderna; obrigatoriedade da realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (CORTI, 2019, p. 5).

Leão (2018) afirma que o debate em torno da formação no Ensino Médio e o seu público-alvo retomado pelo PL em 2013, apresenta no seu cerne a tensão entre a universalização ou a seletividade presente nas reformas educacionais dos anos 1990 e os debates sobre a educação profissional nos anos 2000. Torna-se visível uma disputa entre uma posição democratizante favorável a formação geral para todos os jovens, e uma posição seletiva que defende a segmentação dos percursos escolares.

Gonçalves (2017) aponta que a polêmica em torno do PL suscitou o lançamento por parte do Ministério da Educação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, ainda em 2013, cujo os resultados, embora possam ser discutíveis, cabem o destaque de serem políticas gestadas e conduzidas pela sociedade civil com um debate crítico acerca de cada ação.

Silva e Scheibe (2017) enfatizam que os argumentos encontrados no PL já revelavam a lógica pragmática, justificada nos baixos resultados em avaliação de larga escala, e a necessidade aproximação entre o Ensino Médio com o mercado de trabalho, que posteriormente fundamentariam a Lei N° 13.415/17. A organização curricular apresentada foi duramente criticada, sendo apontada como uma retomada ao modelo da Ditadura Militar por meio da fragmentação e hierarquização do conhecimento escolar imputada pelas opções formativas, significando um enorme prejuízo a formação geral dos jovens e no combate às desigualdades educacionais.

Contrários a essa proposta, surge o “Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio” (MNDEM) organizado por entidades do campo educacional na sociedade civil em 2014<sup>5</sup>, tendo como principais discordâncias: a compulsoriedade do ensino médio em tempo

5 São elas: Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), o Cedes (Centro de Estudos Educação e Sociedade), o Forumdir (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), a Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), a Ação Educativa, a Anpae (Associação Nacional de Política e Administração da educação), o Conif (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica), a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Fineduca (Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação) e CNTE

integral frente a realidade concreta onde muitos jovens precisam conciliar os estudos com o trabalho para assegurar a renda familiar, a proibição do ensino médio noturno para menores de 18 anos, e a escolha de áreas para ênfase na formação (CORTI, 2019; SILVA e SCHEIBE, 2017).

Representações do movimento estudantil somadas ao MNDEM, conseguiram empreender modificações no PL que seria tramitado no início de 2015. Contudo, todas as atividades parlamentares e toda a sociedade brasileira foram ocupadas naquele ano, e por parte considerável do ano seguinte, pelo golpe de 2016.

Kuenzer (2017) destaca que no decorrer de toda a última década setores da iniciativa privada tiveram interlocuções na construção de políticas públicas defendendo junto ao Conselho de Secretários de Educação (CONSED) a flexibilização curricular. Porém toda participação contestatória é deixada de lado a partir da edição da MP 746 em 22 de setembro de 2016. Ignorando completamente os questionamentos feitos pelo MNDEM e os estudantes, a MP incorporava integralmente as pautas da iniciativa privada, e com pouco tempo de tramitação para ser discutida a Lei 13.415 é aprovada em fevereiro de 2017, sufocando todo o debate com a sociedade civil que lhe precedia.

Cunha (2017) aponta que as opções formativas, desobrigadas no substitutivo feito a partir das críticas apresentadas no debate parlamentar, foram retomadas através dos itinerários formativos específicos, nos termos propostos pela MP.

Krawczyk e Ferreti (2017) afirmam que através da MP o governo federal tomou decisões que já haviam sido discutidas pelo Congresso e profundamente modificada a partir das considerações feitas pelo MNDEM em relação ao PL 6.840/2013. Lima e Maciel (2018) enfatizam que o caráter da MP, dado o contexto de austeridade em que foi sancionada, é em relação ao PL, ao Decreto 2.208/97, as leis 5.692/71 e 4.024/1961<sup>6</sup> ainda mais regressivo. Contudo, a condução desse processo não veio sem custo:

Desde logo foi amplamente questionada a legitimidade de se fazer uma reforma educacional por meio do instrumento da Medida Provisória, recurso definido constitucionalmente para situações específicas nas quais o Poder Executivo sustenta a impossibilidade de tramitação pelas vias normais da elaboração das leis. No presente caso, por se tratar de uma mudança que afeta diretamente a vida de milhares de jovens brasileiros, o uso do instrumento traz certo grau de arbitrariedade, e a ausência de diálogo com a sociedade foi amplamente contestada. Mas se trata de um Executivo que

(Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação).

6 Legislações que respectivamente: promovia a separação entre a formação geral e profissionalizante; tornava compulsória a formação profissional no ensino médio; e não equivalência entre a formação profissional e geral para a continuidade dos estudos.

carrega o ônus da ilegitimidade devido à sua origem em processo de *impeachment* largamente controverso (SILVA E SCHEIBE, 2017, p. 26).

Mocarzel, Rojas e Pimenta (2018) destacam que a reforma ter sido trazida a público por meio de MP, causou desconfiança por parte dos gestores educacionais pela falta de compreensão da sua real intenção. Maciel (2019) aponta que a medida provisória não é um instrumento adequado para a realização de políticas educacionais, tendo em vista que a sua formulação é feita integralmente pelo executivo e o ritmo de tramitação não abre espaço para maiores debates. Contrariando o estabelecido na meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE), especificamente a estratégia 19.6 que determina consulta dos profissionais da educação e comunidades escolares na formulação de políticas.

Ramos e Frigotto (2016) argumentam que a utilização da MP é inadequada devido à quantidade de normativas que tratam do ensino médio, como a própria LDB, e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), dando uma forma autoritária a aprovação da reforma. Ferreti (2018) ressalta que a origem autoritária desencadeou inúmeras ocupações de escolas públicas contrárias tanto a forma quanto ao conteúdo da política educacional, sendo esta, a segunda medida deflagrada pelo governo Michel Temer. A primeira delas foi a então Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241, popularmente conhecida como “PEC da morte”, hoje Emenda Constitucional 95, que instaurou o congelamento de investimentos públicos pelo período de vinte anos.

Tendo em vista forma como foi trazida a realidade, desconsiderando a discussão prévia dado rechaço feito pela sociedade civil ao que propõe (CORTI, 2019; SILVA e SCHEIBE, 2017; KUENZER, 2017; CUNHA, 2017; KRAWCZYK e FERRETI, 2017). Ignorando a legislação educacional que estipula o diálogo com os trabalhadores da educação e as comunidades escolares (MACIEL, 2019; RAMOS e FRIGOTTO, 2016; MOCARZEL, PIMENTA e ROJAS, 2018). Feita por meio de um artifício através de Medida Provisória após um golpe, concluímos que as alterações impostas ao Ensino Médio pela Lei N° 13.415/2017 se deram por meio de uma manobra autoritária.

Bezerra e Araújo (2017), através de uma minuciosa análise documental, revelam como todos os conteúdos e pretextos para reforma já eram pautados por setores empresariado nacional que atuam na educação através do orçamento público, com evidências encontradas a partir de 2013:

Considerando os diversos pontos de encontro destacados, é perceptível que a proposta de ensino médio desenhada pelo Instituto Unibanco e pelo Todos pela Educação não foi materializada no cenário de sua publicação, em 2013;

mas foi retomada em 2016, na conjuntura conturbada de construção de uma nova equipe do Ministério da Educação (MEC), após o Golpe parlamentar sofrido por Dilma Rousseff (PT) e tomada da Presidência da República por Michel Temer (PMDB). Nesse contexto, o deputado Mendonça Filho (DEM) assumiu o cargo de ministro da educação, nomeando, em seguida, Maria Helena Guimarães de Castro como secretária-executiva do respectivo Ministério (BEZERRA e ARAÚJO, 2017, p. 611).

Tais articulações apontam para um caráter privatista na formulação da reforma, criando canais para parcerias público-privadas através da flexibilização das formas de cumprimento das atividades curriculares e convênio com instituições de ensino a distância (EAD), que ampliam a atuação do mercado no ensino médio e a transferência de recursos do Fundeb para a iniciativa privada. E tem por finalidade, um reordenamento da última etapa da educação pública brasileira subordinada a agenda educacional construída por instituições empresariais (Ibidem).

Gawryszewski (2017) aponta que a divulgação dos resultados do IDEB referentes ao ano de 2015 no início de setembro de 2016 foi a justificativa perfeita para dar forma a políticas públicas gestadas já há algum tempo, e têm o pressuposto de que o modelo único de Ensino Médio deveria ter seus conteúdos obrigatórios reduzidos para contemplar as aspirações individuais dos estudantes.

É possível notar que os pré-requisitos demandados para a força de trabalho, particularmente aquela que realizará o trabalho simples, estão muito mais vinculados a demandas comportamentais do que propriamente a processos de qualificação de saberes e certificações de instituições de ensino. Trata-se de um conjunto de sentidos que exige do sujeito a conformação de uma subjetividade em relação à cultura e organização da empresa. o processo educacional é instigado a desenvolver uma formação no intuito de orientar e formar os jovens de acordo com os valores do seu tempo histórico (GARYSZEWSKI, 2017, p. 98)

Sob essa perspectiva, um currículo com a formação única não seria interessante aos jovens, nem para o setor produtivo, acarretando na evasão e no baixo desempenho escolar. De tal fato, se atribui por consequência a desqualificação da força de trabalho para as demandas do século XXI, expressa nos baixos resultados nas avaliações de larga escala que distanciam o Brasil dos países capitalistas mais desenvolvidos. O que tornaria necessária uma reforma curricular e o aumento da jornada escolar (Ibidem).

Ao justificar a necessidade das alterações, os seus formuladores apresentam aspectos que nos permitem compreender a representação ideológica sobre os problemas presentes na última etapa da educação básica e o público-alvo atendido por ela. Em entrevista realizada à

Revista *Época*, em 10 de Agosto de 2016, Maria Helena Guimarães, então secretária-executiva do Ministério da Educação, afirma:

Há muito tempo defendo uma completa reformulação do ensino médio brasileiro. Todas as pesquisas mostram que há um tédio generalizado entre os alunos dessa etapa. Eles acham o currículo chato, cansativo e desmotivador. Isso acontece independentemente de a escola ser pública ou privada, pior ou melhor, cara ou barata (...)<sup>7</sup>.

As peças publicitárias utilizadas para divulgar as alterações corroboram esta representação. Mocarzel e Pereira (2020), identificam uma associação do protagonismo do público jovem a um sentido de modernidade e inovação, através de uma mensagem publicitária que comunica liberdade para estudar apenas aquilo que se gosta.

Outro aspecto destacado pelos autores sobre as peças publicitárias é a representação do jovem, que permitem interpretar um carácter classista, ainda que não intencional, das alterações ao buscar atender os interesses do mercado em detrimento dos interesses da sociedade: “Os jovens representados são todos brancos, alguns vestindo uniformes, bem articulados e alguns inclusive estão acompanhados de outros adultos, representando os seus pais” (MOCARZEL e PEREIRA, 2020, p. 22).

A dimensão ideológica que compõe a dominação de classe no capitalismo dependente brasileiro é nítida se considerarmos tais justificativas. Intrínseca a materialidade das relações sociais que às formulam, e contraditória, por revelar a concepção de mundo ao explicar a realidade educacional brasileira, a ideologia construída para justificar as alterações impostas ao Ensino Médio tanto desconsidera as desigualdades educacionais que historicamente estão presentes nesta etapa da educação básica, quanto uniformiza o público desta etapa conforme a sua representação da juventude.

As justificativas apresentadas para as alterações são criticadas por parte considerável das publicações sobre o tema, revelando contestações que se complementam sobre as motivações para modificar o Ensino Médio (MOTTA e FRIGOTTO, 2017; GONÇALVES, 2017; RAMOS e FRIGOTTO, 2016; KRAWCZYK e FERRETI, 2017; SILVA, 2018; FERRETI, 2018; KUENZER, 2017).

Para Motta e Frigotto (2017), as alterações trazem no seu pressuposto o investimento em capital humano, uma concepção de formação humana restrita às necessidades de mercado

7 Disponível em: <<https://epoca.oglobo.globo.com/ideias/noticia/2016/08/maria-helena-guimaraes-ha-um-tedio-generalizado-entre-os-alunos-do-ensino-medio.html>>. Acessado em: 04/07/2022.

que tem legitimado políticas educacionais em diferentes momentos e ciclos do modo de produção capitalista.

No atual momento histórico de globalização neoliberal, o investimento é justificado pelo aumento de competitividade no mercado internacional para gerar condições de empregabilidade. Porém, a realidade concreta demonstra que essa é uma argumentação parcial e artificiosa, tendo em vista os cortes orçamentários na educação atrelado aos repasses de orçamento público para setores da iniciativa privada, que ofertam cursos aligeirados e de baixo valor tecnológico agregado (Ibidem).

Gonçalves (2017) aponta que as comparações internacionais apresentadas como justificativas para a reforma na Exposição de Motivos n. 00084/2016/MEC, ignoram a trajetória do Ensino Médio no Brasil, alçado a obrigatoriedade recentemente e ainda em processo de universalização.

O argumento para a flexibilização curricular dito pela então Secretária Executiva do MEC, Maria Helena Guimarães, ao afirmar que o modelo único era apenas um curso preparatório para o ENEM, também ganha pouca coerência tendo em vista que a priorização de Língua Portuguesa e Matemática é voltada para a preparação dos estudantes para os testes de avaliação em larga escala internacionais (Ibidem).

Krawczyk e Ferreti (2017) argumentam que ao justificar os problemas do ensino médio na estrutura curricular desinteressante, são desconsiderados os problemas de infraestrutura presente nas escolas e a desvalorização do trabalho docente. Além dos outros diversos problemas objetivos e subjetivos que perpassam as condições de aprendizado do jovem contemporâneo. Portanto, uma responsabilização indevida que ignora a realidade educacional concreta.

De maneira similar Ramos e Frigotto (2016) afirmam que as alterações lançadas pela MP 746 devem ser interpretadas como uma contrarreforma, deflagrada em um contexto de golpe parlamentar, que se justifica na suposta rejeição dos jovens a escola e a crise no ensino médio para expressar o ideário conservador e os interesses do capital e do mercado.

De acordo com os autores, a sociedade não desconhece os problemas de qualidade que atingem as escolas das redes estaduais, que em sua maioria ofertam o Ensino Médio. A infraestrutura com salas de aula precárias, desprovida de laboratórios, auditórios, quadras esportivas e as péssimas condições de trabalho docente, mal remunerado e com extensa carga horária, tornam de fato a escola pouco atrativa aos estudantes. Contudo, essa realidade é apropriada pelos reformadores como um desinteresse geral pelo ensino médio.

As transições pelas quais a escola tem passado dizem respeito a uma crise mais ampla de aspectos econômicos, políticos e culturais que impõe as novas gerações que estão no ensino médio transformações e riscos de uma sociedade em crise. A escola moderna tem como um dos seus sentidos socializar os jovens na cultura de uma sociedade, assegurando ao mesmo tempo a coesão e a possibilidade de questionamento das suas tradições, portanto, é natural que não se transforme no mesmo ritmo que os demais contextos sociais, dado que esse elemento contraditório lhe confere um caráter formativo (Ibidem).

Silva (2018) destaca que as justificativas apontadas pelos reformadores, a “correção” no número excessivo de disciplinas não adequadas “ao mundo do trabalho” por meio de opções formativas divididas por áreas de conhecimento, seguindo recomendações de organismos internacionais, somada ao aumento da carga horária, podem revelar-se mecanismos de indução ao uso de recursos públicos pela iniciativa privada através do itinerário formativo profissionalizante e a EaD.

Ferreti (2018) aponta que alegações dos defensores da Reforma, como resposta as necessidades educacionais para as transformações neoliberais do modo de produção capitalista, iniciada nos anos 1970, se traduzem enquanto flexibilização formativa.

A sua reafirmação no atual contexto histórico se justifica enquanto recuperação do processo formativo frente a não incorporação desse modelo por parte das escolas brasileiras, e a adoção de uma formação com bases epistemológicas diametralmente opostas a partir do Ensino Médio Integrado a educação profissional, implementada no primeiro mandato do governo Lula em 2002 (Ibidem).

Tal proposição constitui, no plano da proposição das políticas, a resposta à disputa sobre o Ensino Médio e a Educação Profissional que, desde a década de 1980, vem sendo travada entre, de um lado, os educadores e setores da sociedade que enxergam a escola meramente como formadora de sujeitos sociais eficientes e pouco questionadores e, de outro, aqueles setores sociais e educadores que almejam para os filhos dos trabalhadores uma formação integrada, integral, unitária e politécnica que não apenas os prepare para o exercício profissional consistente, mas que, além disso, tornem-nos capazes de entender ampla e criticamente tanto a sociedade em que vivem quanto a forma pela qual se estrutura o trabalho que realizam, tendo em vista a construção de formas mais humanas e igualitárias de produzir e viver (FERRETI, 2018, p. 34-35).

Kuenzer (2017) aponta que a flexibilização curricular embora não seja a proposta de ensino em nível metodológico, tendo em vista que não é a matéria da Lei, se localiza e justifica em nível epistemológico na aprendizagem flexível. As bases materiais que

fundamentam essa proposta, se encontra nas relações de produção sobre a forma da acumulação flexível, cimentada pela ideologia pós-moderna, que envolve estratégias de contratação e subcontratação da força de trabalho mobilizadas para atender à produção a partir da demanda do mercado.

De maneira diferente do que ocorria no taylorismo/fordismo, onde eram desenvolvidas habilidades voltadas para ocupações fixas e com relativa estabilidade, sob a acumulação flexível há um consumo diferenciado de habilidades integradas, que se articulam ao longo das cadeias produtivas:

Se há combinação entre trabalhos desiguais e diferenciados ao longo das cadeias produtivas, há também demandas diferenciadas (e desiguais) de qualificação dos trabalhadores, que podem ser rapidamente atendidas pelas estratégias da aprendizagem flexível, o que permite que as contratações sejam definidas a partir de um perfil de trabalhador com aportes de educação geral e capacidade para aprender novos processos, e não a partir da qualificação (KUENZER, 2017, p. 340).

Portanto, importa mais a adaptabilidade do que a qualificação prévia dos trabalhadores, que incorpora tanto as habilidades previamente desenvolvidas, sejam elas cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a capacidade de submeter-se ao novo, supondo subjetividades disciplinadas a lidar com a instabilidade, dinamicidade e fluidez das relações de produção (Ibidem).

Essa dinâmica de consumo da força de trabalho aprofunda a distribuição desigual do conhecimento, onde para alguns, a depender do ramo da produção e através de uma extensa trajetória escolar qualificada, são destinados os postos de trabalho intelectual integrado a atividade prática. No entanto, para a maioria dos trabalhadores, precariamente qualificados por processos de treinamento rápido suplantados pelas novas tecnologias para o desenvolvimento de conhecimentos pouco sofisticados para o trabalho simples e desqualificado, a realidade é definitivamente distinta (Ibidem).

No ensino médio, a flexibilização corresponde a demandas da base material no atual regime de acumulação, onde a truculência da sua aprovação atrelada a articulação dos setores da iniciativa privada atesta a força das bases materiais na formulação das políticas públicas. Embora a oferta da educação básica continue sob responsabilidade da escola pública, em modalidade presencial, no caso do ensino médio a nova legislação desqualifica a sua atuação, dando significativo impulso a iniciativa privada através da aprendizagem flexível pelos cursos a distância (Ibidem).

A partir do que foi postulado por estas publicações, é perceptível que há um consenso dentre as autoras e autores sobre uma distorção da realidade no que tange aos problemas estruturais que perpassam o Ensino Médio no atual contexto histórico, e as justificativas apresentadas para a sua reformulação.

Portanto, a partir do que está sendo apontado pela bibliografia, é possível afirmar que as alterações impostas pela Lei 13.415/2017, dizem mais sobre adequações na forma institucional atribuída para escola, sob a perspectiva de determinados setores da sociedade, as transformações no modo de produção capitalista, do que as respostas necessárias aos problemas encontrados nesta etapa da educação básica.

A distorção da realidade apontada pelas publicações, somada ao momento político controverso em que ocorreu e a manobra autoritária que lhe deu origem, são contradições apontadas nas análises sobre o contexto sociopolítico em que surge. Esse conjunto de fatores, indica uma política educacional que traz no seu pano de fundo interesses que pendem unilateralmente para a classe dominante.

## **2.2 Três relações a partir da Lei 13.415/2017 e contexto sociopolítico em que surge**

Ainda é possível traçar três relações sobre a Reforma do Ensino Médio apontadas pela bibliografia analisada: relações com a agenda neoliberal, relações com o modo de produção capitalista e relações com a juventude. Essas três relações já são indicadas ao discutirmos o surgimento, contexto e justificativas para reforma. Porém ainda é necessário examiná-las de forma mais atenta para apreender as suas complexidades.

### **2.2.1 – Relações com a agenda neoliberal**

Nas relações com a agenda neoliberal é recorrente dentre o que é postulado pelas publicações a conformidade entre a Lei e outras transformações que ocorreram no Estado brasileiro durante o mesmo período. Oliveira (2020) aponta que as alterações podem ser caracterizadas como a consolidação da hegemonia neoliberal, que tem por objetivo minimizar a escola enquanto espaço formativo. Obscurecendo o fato de a condição social determinar a escolha e a passagem pela educação básica.

Nesse sentido, o viés neoliberal se caracteriza pela sobrevalorização dos mecanismos classificatórios que reforçam a competição entre escolas e intraescolar. Este viés é defendido

por diferentes atores econômicos, e justifica a sua aprovação imediata, nos baixos índices de avaliação:

Tanto a lógica economicista de valorizar a formação escolar na perspectiva de formar sujeitos produtivos, sujeitos econômicos, quanto o atrelamento da agenda educacional aos princípios da competitividade são claras expressões da subsunção da política educacional aos ditames da hegemonia neoliberal (OLIVEIRA, 2020, p. 8).

Esse aspecto ainda é suplantado pela ampliação das possibilidades de inserção da iniciativa privada, que desconfigura a educação como um direito fundamental para o exercício da atuação política, sendo voltada exclusivamente para uma cidadania competitiva. Assumida como mercadoria, a educação torna-se um meio de individualização do sucesso ou fracasso que radicaliza a destituição do senso de coletividade, que se expressa na Reforma através da redução da convivência conjunta dos estudantes por meio dos itinerários formativos (Ibidem).

Portanto, as mudanças que são impostas para a última etapa da educação básica podem ser caracterizadas por uma política educacional retroativa, que tem por objetivo legitimar as desigualdades sociais que historicamente afligem a maioria da população brasileira (Ibidem).

Corti (2017) salienta que as reformas educacionais têm uma presença constante nas agendas governamentais brasileiras. Diante dos desafios lançados aos sistemas oficiais de ensino, em meio ao crescente esvaziamento do papel do Estado sob a égide da política neoliberal, os anseios por uma reforma no Ensino Médio precediam o governo Temer. Contudo, após o golpe institucional e a ruptura com o governo anterior, tornou-se possível desenhá-la de maneira compatível com a concepção de Estado mínimo defendida pelo novo grupo no poder.

Sanz (2019) afirma que a estratégia de marketing utilizada para a Reforma do Ensino Médio engendra uma narrativa globalizada, que reforça a associação entre educação e futuridade. Através de imagens que remetem a mudanças em processo, expectativas, aspirações e ansiedades, apontam para o papel da educação na produção das nossas formas de sentir, pensar e planejar o futuro demarcado por um contexto de crise.

Ferreira (2017) aponta que erros cometidos na condução do projeto de sociedade sob os governos do PT, ao ampliarem em uma perspectiva pouco republicana as parcerias público-privadas, colaboraram para consolidar uma compreensão da educação enquanto mercadoria. Destarte, o fortalecimento das políticas de avaliação sob a lógica gerencialista atribuindo ao Estado a função de fiscalizar o andamento das políticas educacionais através dos resultados em consonância com a perspectiva neoliberal sobre a educação (FREITAS, 2018), tais quais o

SAEB, ENEM, Prova Brasil e IDEB, geraram distorções na compreensão da qualidade educacional instrumentalizadas pelos atores políticos que realizaram uma contrarreforma.

De maneira que, a flexibilização curricular e o aumento do tempo na escola, argumentado pelos reformadores como resposta para os baixos resultados, tem por finalidade reduzir o conhecimento para funções mínimas, em conformidade com as necessidades imediatas da sociedade capitalista contemporânea, “tarefa essa que deverá ser cumprida crescentemente pelos mercados educacionais” (FERREIRA, 2017, p. 304).

Ferreti e Silva (2018) afirmam que o contexto demarcado pelo governo Temer remete ao neoliberalismo mais regressivo, tendo por referência principal a modernização tecnológica alinhada ao capital financeiro.

Desprovido de preocupações com a coesão social, o governo ainda que mantivesse programas anteriores alterou significativamente a sua ênfase ou impôs restrições. No aspecto educacional, através da então MP N° 746 e da BNCC é retomada a formação por competências, que não tiveram ênfase desde o governo Lula (Ibidem).

Por coerência e opção epistemológica, essa MP propõe que desapareça da cena, no âmbito dos governos estaduais, a proposta de integração no ensino médio e deste com a educação profissional, ainda que se possa levantar a hipótese de sua continuidade nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por sua autonomia pedagógico-administrativa e por pertencerem à rede federal de ensino (FERRETI e SILVA, 2018, p. 392).

O empresariado tem articulado seus interesses nas questões educacionais desde os anos 1970 a partir de um conjunto de análises sobre as transformações das demandas no perfil do trabalhador, afetadas pelas novas tecnologias e gestão da produção. Com apoio de setores no campo acadêmico e midiático, fez manifestar os seus interesses durante os governos FHC, Lula e Dilma para interferir de forma incisiva no ensino médio (Ibidem).

A disputa histórica em torno dessa intervenção resultou, a partir do governo Lula, em um projeto contra hegemônico de integração entre o ensino médio e a educação profissional. Contudo, o mesmo contexto atrelado a uma perspectiva de conciliação de classes fomentou o crescimento de um mercado educacional que passou a intervir nas políticas públicas. Porem:

O contexto do golpe de 2016 criou as condições para que a contenção pudesse ser deixada de lado. A MP, assim como o conjunto de políticas não só educacionais, mas também econômicas, culturais e trabalhistas desencadeadas pelo governo Temer, é o resultado do fortalecimento da classe política e social que aparentemente tende a considerar o Neoliberalismo da Terceira Via suave demais (Ferreti e Silva, 2018, p. 400).

Motta e Frigotto (2017) enfatizam que as alterações no Ensino Médio implicam em um retrocesso tríplice: a não equivalência entre estudos promulgada pela Reforma Gustavo Capanema disfarçada de escolha por meio dos itinerários formativos; a profissionalização precária promovida pela Lei 5.692/71 no período da ditadura empresarial militar, através do contraste entre a educação em tempo integral, o itinerário formativo profissionalizante e as condições de oferta disponibilizadas pelas escolas; e a dissociação entre a educação profissional e educação básica empreendida pelo Decreto 2.208/1996 por meio da incorporação do Pronatec ao ensino médio regular através do Médio-Tec<sup>8</sup>.

A imposição autoritária das alterações torna-se consonante com o regime de austeridade fiscal instaurado pela EC 95, e envolve uma desconfiguração de direitos universais para a classe trabalhadora através do congelamento orçamentário. A reforma expressa na prática o ideário liberal-conservador ao implementar componentes curriculares recomendados por organismos internacionais e intelectuais orgânicos do mercado, promovendo uma negação tácita do conhecimento básico para uma leitura autônoma da realidade encoberta pela “livre escolha” do estudante dentre as opções ofertadas. Dessa forma, tem-se por consequência a liquidação do ensino médio enquanto etapa final da educação básica, em dissonância com a Constituição Federal, a LDB e o PNE.

Mocarzel, Pimenta e Rojas (2018) destacam que a coalizão entre a reforma do ensino médio e a EC 95 invertem as prioridades estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que estabelecia 10% do PIB para o financiamento da educação em sua meta 20, trazendo a possibilidade de mudanças no financiamento das escolas, avaliações, currículos, remuneração e qualificação dos profissionais.

Lima e Maciel (2018) apontam que grande parte das ações previstas pelo PNE 2014-2024 encontram limites na Desvinculação de Receitas da União (DRU) e na então PEC 241/55, hoje EC 95, que reduzem a capacidade de investimento federal em gastos sociais. Esses procedimentos orçamentários ignoram os serviços públicos já em andamento e as inúmeras demandas históricas que ainda não foram plenamente atendidas. Além dos impactos na saúde, moradia, assistência social e educação causados pelo aumento populacional, existe a pressão exercida pelos setores mais jovens da sociedade por melhores condições de acesso aos níveis de ensino, cultura e tecnologia.

8 O MédioTec é uma ação para oferta de cursos da educação profissional técnica na forma concomitante para estudantes das redes públicas estaduais matriculados no ensino médio regular com vagas custeadas pela Setec/MEC e através de parcerias com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as Redes Públicas Estaduais e Distrital de Educação e instituições privadas de ensino técnico de nível médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mediotec>> Acessado em 09/03/2021.

Especificamente, no que diz respeito ao Ensino Médio, o PNE 2014-2024 prevê em uma das suas metas a universalização com aumento da taxa líquida de matrículas em 85% até o fim da sua vigência. Para tanto, se fazem necessárias estratégias que envolvem a aquisição de equipamentos, materiais didáticos, formação continuada de professores, programas de correção do fluxo escolar, ampliação das matrículas integradas a educação profissional, além da inclusão de todos os turnos e ampliação da abrangência territorial (Ibidem).

Portanto, o que se tem através da atual reforma é a corrosão das bases temporais, sociais epistemológicas e disciplinares do direito ao ensino médio, uma vez que a flexibilização, desobrigação e desestruturação do conjunto de conteúdos escolares aponta para o esvaziamento da garantia de oferta, tendo por consequência o aprofundamento da dualidade estrutural na sociedade brasileira (Ibidem).

Krawczyk e Ferreti (2017, p. 41) apontam que uma leitura atenta sobre Lei 13.415/2017 revela que não se trata propriamente de uma reforma educacional, mas sim de um processo de desregulamentação, precarização e desagregação do Ensino Médio, onde “a aparente flexibilidade na definição dos conteúdos gerais fica submetida à definição ‘rígida’ dos padrões de desempenho e legitimada pelas avaliações nacionais”.

O que ocorre é uma profunda reconfiguração entre as diferentes esferas do governo, as unidades escolares e iniciativa privada perpassada por uma intensa mudança na racionalidade organizacional do ensino médio, que afeta a lógica de gestão do sistema de ensino e o trabalho na escola pública justificada pelos indicadores de baixo rendimento. Tal processo parte de uma perspectiva reducionista, evidenciada pelo congelamento de gastos públicos determinado pela EC 95, que aumentará a mercantilização dos espaços educacionais aprofundando a exclusão e desigualdade social:

Ou seja, sob a falácia da livre escolha, sob a falácia de atender o interesse do aluno, implanta-se na verdade um sistema em nome do qual os estados (e em muitos casos as próprias unidades escolares) estarão submetidos a um conjunto muito escasso de condições de trabalho e ao rígido controle e responsabilização através das avaliações nacionais (KRAWCZYK e FERRETI, 2017, p. 42-43).

Amaral (2017) argumenta que o Brasil investiu no Ensino Médio um valor muito abaixo dos países que compõe a OCDE em 2013, sendo que esta diferença torna plausível assumir uma relação não linear entre os recursos aplicados em educação e os resultados obtidos no PISA. Ainda que haja uma política de fomento ao Ensino Médio em tempo integral, visando destinar maiores recursos para a implementação da reforma, a sua

efetividade torna-se questionável devido a EC 95 que restringe os gastos sociais a valores abaixo da inflação.

Silva (2018) aponta que o programa de incentivo para a ampliação da jornada escolar prevê um volume de recursos que comporta o atendimento de apenas 4% das matrículas no ensino médio público em todo território nacional. Ademais, a possibilidade de convênios entre os sistemas de ensino e instituições de ensino a distância que serão integralizados a carga horária total do Ensino Médio coaduna com a mercantilização da educação básica, compondo as finalidades e concepções que orientam os processos formativos e o financiamento público para a oferta privada de educação por meio da EaD e o itinerário de formação técnica e profissional.

De maneira correlata, Silva e Scheibe (2017) demonstram que o reconhecimento do “notório saber”, para conferir docência a pessoas sem a formação adequada na formação técnica e profissional, institucionaliza a precarização da docência, e compromete a qualidade da formação. A profissionalização ofertada enquanto uma das opções formativas, implica em uma forma indiscriminada e precária de formação técnico-profissional, que, atrelada a privatização e retirada da obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física, se configura como uma forma de sonegação do direito ao conhecimento.

Ferreti (2018) argumenta que a flexibilização proposta pela Lei 13.415 pauta inserção dos jovens no mercado de trabalho sob uma perspectiva formativa no ponto de vista cognitivo e subjetivo meritocrático e individualista, decorrente da concepção capitalista neoliberal que se alinha. Dessa forma, cai por terra a proposta vigente até o momento de formação geral para todos os jovens em idade de cursar o Ensino Médio, em detrimento da especialização precoce por áreas de conhecimento e a desobrigação de disciplinas que assumem um papel questionador como Filosofia e Sociologia.

Neste sentido, as proposições previstas pelas alterações impostas ao Ensino Médio, não podem ser descoladas de outras medidas adotadas no governo Temer, especialmente a PEC do Teto de Gastos e a Reforma Trabalhista. A primeira pela restrição orçamentária que impõe, tornando a materialização das alterações previstas para o Ensino Médio pouco viáveis nas redes estaduais dado os limites na infraestrutura e condições de trabalho encontrados nessas escolas, visto que a proposta de escola em tempo integral demanda um aumento orçamentário que caberá aos Estados arcar com esse ônus.

A segunda, através da flexibilização quantitativa promovida pelo neoliberalismo nas relações de trabalho, implicando numa desregulamentação em favor do empresariado expressa na possibilidade de negociação por acordos coletivos que se sobrepõe ao legislado, extensão

da jornada de trabalho para todas as categorias profissionais, contratação sob a forma de trabalho intermitente e extensão da terceirização de atividades-fim da empresa.

Essas são as relações com agenda neoliberal identificada dentre a bibliografia analisada sobre o tema, elas apontam para a confluência de um conjunto de alterações nas ações do Estado que envolvem o financiamento, organização institucional e atuação política de diferentes setores da sociedade em torno de uma dada perspectiva de sociedade, e por consequência, de Ensino Médio.

### **2.2.2 – Relações com o modo de produção capitalista**

Há um conjunto de outras relações que complementam as relações com a agenda neoliberal e merecem um enfoque específico, por contribuírem para uma apreensão densa do contexto sociopolítico em que se insere as transformações pretendidas pela Lei 13.415/17 para a última etapa da educação básica, pois envolvem as suas ligações com o modo de produção capitalista no Brasil.

Rodrigues e Coutinho (2017), aportadas nas obras de Caio Prado Jr e Florestan Fernandes para compreender a realidade brasileira através do sentido histórico traçado pela colonização, e as incompletudes no projeto da sociedade burguesa nesta realidade. As autoras nos oferecem uma caracterização bem elaborada sobre a relação entre, o modo de produção capitalista dependente, e agenda de contrarreformas educacionais em que se insere a Lei Nº 13.415/2017, ao discutirem as implicações educacionais trazidas pela mudança na estrutura produtiva a partir do processo de reprimarização da econômica iniciado nos anos 1990.

Sob essa premissa, indagam:

Qual educação o trabalhador necessita em um país que reitera sua condição dependente e subdesenvolvida? A regressão na estrutura produtiva seria um dos fundamentos explicativos de uma educação esvaziada de conteúdos e sentidos? De que maneira a formação de professores está imbricada nas determinações recíprocas entre educação e trabalho segundo as atuais configurações da produção material da vida e num momento em que o Brasil se insere de maneira ainda mais subalterna na divisão internacional do trabalho? (RODRIGUES e COUTINHO, 2017, p. 890).

E nesse sentido, afirmam que, as especificidades da nossa formação social capitalista nunca efetivaram reformas democráticas, e no âmbito educacional, deveriam compor a construção de um sistema nacional de educação conferindo igualdade de oportunidades a toda população. Ao fim da ditadura empresarial militar, a intensa participação dos mais diversos

setores dos trabalhadores da educação organizados no decorrer do processo de redemocratização, exerceu forte pressão para assegurar tanto na Constituição Federal, quanto na Nova LDB, uma educação pública forjada a partir de fundamentos democráticos.

Os avanços obtidos através desse período, cabendo destaque ao sentido amplo da educação presente na Constituição, a vinculação de recursos para a área em todos os níveis de Estado, além das metas voltadas para a universalização da educação e valorização profissional, encontraram limites e dificuldades na implementação desse marco legal no decorrer das últimas décadas. Contudo, a partir de 2016 tem se observado uma desconfiguração de tais avanços:

Vivenciamos, na contemporaneidade, um processo de construção de um sentido social da educação de conformação dos sujeitos à estrutura societária vigente, o que demanda um processo de organização e gestão do processo de trabalho educativo para a sua efetiva na prática pedagógica. Uma ampla contrarreforma educacional, portanto, está em curso, sua objetivação passa, necessariamente, pelos trabalhadores da educação, sobretudo os docentes que, cotidianamente, com crianças, jovens e adultos, devem se orientar por essa proposta educativa mundializada. (RODRIGUES e COUTINHO, 2017, p. 894).

Isso se dá em um contexto de reprimarização da economia brasileira, demarcada pela intensificação de atividades voltadas para extração de recursos naturais e a concentração da força de trabalho no setor de serviços, que demandam trabalhadores com uma formação minimalista em meio a regressão econômica e insatisfação com a sociedade (Ibidem).

Nesse contexto, as conquistas expressas no marco legal estabelecido pela LDB e a CF, são desconstruídas por políticas educacionais regressivas, num movimento de contrarreforma educacional. Em consonância com a ofensiva de classe empreendida a partir do golpe de 2016 (LEHER, MOTA e VITTORIA, 2017; MASCARO, 2018).

O caráter regressivo desse processo, é intimamente relacionado à dominação de classe exercida a partir da especificidade deste modo de produção. Motta e Frigotto (2017) afirmam que a EC Nº 95, se constitui na maior agressão às conquistas de direitos por parte da classe trabalhadora brasileira desde o fim da escravidão, pois liquida o Estado como agente de garantia a direitos universais. E em consonância com a Reforma do Ensino Médio, o inviabiliza enquanto etapa da educação básica de qualidade, ao mesmo tempo que privatiza por dentro.

Dessa forma, se trata de uma contrarreforma que intensifica a dualidade nesta etapa da educação básica “condena gerações ao trabalho simples e nega fundamentos das ciências que

permitam aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana” (MOTTA e FRIGOTTO, 2017, p. 369).

De acordo com Oliveira (2020), o projeto de dominação de classe exercido através das alterações impostas no Ensino Médio apresenta o velho travestido de novo. O velho, ao recorrer a mecanismos de consenso, para ocultar o objetivo de manutenção da oferta educacional destinada a população mais pobre restrita aos interesses do mercado. E o novo, ocultado na retórica do então governo, é o cunho privatizante que assume enquanto política educacional, construída pelos setores empresariais.

As comparações abordadas por Ferreira (2017), em relação aos sistemas educacionais dos países centrais utilizados como exemplo para a realização dessa contrarreforma, evocam a dinâmica desigual em que se inserem os países no modo de produção capitalista, e coadunam as particularidades que estão presentes na dominação de classe exercida sob esse contexto, na medida em que, influenciam alterações desconsiderando a realidade concreta dos sistemas educacionais nos países periféricos. Além de ignorarem as desigualdades internas presentes em ambos os sistemas.

De maneira correlata, a retomada de acordos com o Banco Mundial, após décadas de relações encerradas, revelada por Ferreira, Fonseca e Scaff (2019, p. 1747-1748), evidencia tanto as particularidades da dominação de classe exercida sob o capitalismo dependente já mencionadas, quanto a retomada de atuação de uma das instituições responsáveis pela configuração desigual adotada pela escola de nível médio em períodos progressos. Assumindo que “como efeito perverso, poderemos conviver com a desistência do direito à educação para todos, sem distinção de gênero, raça e condição social, tão duramente conquistado na legislação e cuja caminhada estava apenas começando”.

A coalização entre a classe dominante externa e interna que caracteriza a modo de produção capitalista dependente ainda é ressaltada por Ramos e Frigotto (2016, p. 34), apontando que ainda que exista a competição entre diferentes setores da burguesia, há uma coesão em torno do projeto de classe no seu conjunto. Afinal, trata-se de “um projeto societário onde a classe burguesa brasileira se associa aos centros hegemônicos do capital mundial para manter uma das sociedades de maior concentração de propriedade e riqueza na mão de uma minoria e a manutenção da pobreza e miséria da maioria”.

Kuenzer (2020) aponta que através das mudanças ocorridas no modo produção capitalista no regime de acumulação flexível, ao demandar trabalhadores disciplinados à dinamicidade trazida pela instabilidade econômica e as mudanças tecnológicas, tem

empreendido uma inversão na formação dual presente até os anos 1990 na escola de Ensino Médio brasileira, dada a difusão e desqualificação que ocorrem a partir deste período.

Ou seja, a burguesia, quando disponibiliza a versão geral para os trabalhadores, o faz de forma desqualificada; e o ensino médio de educação geral passou a ser escola para *os filhos dos outros*, enquanto a educação em ciência e tecnologia passou a ser a opção dos filhos da burguesia, mesmo que no ensino superior; para esses, o ensino médio é apenas um degrau necessário para o acesso aos cursos valorizados pelo mercado, no regime de acumulação flexível (KUENZER, 2020, p. 60).

As relações com o modo de produção capitalista apontadas pela bibliografia, indicam que as alterações impostas ao Ensino Médio reproduzem a dinâmica de acumulação e dominação que caracterizam a formação social brasileira, se valendo mecanismos de consenso ao alegar um “novo” formato educacional, para ocultar a manutenção da oferta precária destinada a classe trabalhadora.

Tais relações, são compostas de aspectos externos, tendo em vista a comparação com sistemas de ensino em países centrais e a retomada de parcerias com o Banco Mundial, desconsiderando as desigualdades educacionais internas que perpassam a realidade educacional brasileira, e compõe um projeto de classe orientado pela descaracterização dos avanços obtidos no direito à educação desde a redemocratização, apresentando uma inversão na formação dual no Ensino Médio pautada pela acumulação flexível.

### **2.2.3 – Relações com a juventude**

Portanto, partindo dessa premissa acerca das relações entre a Lei 13.415/17 e as particularidades do modo de produção capitalista no Brasil, ainda é possível explicitar um outro conjunto de relações apontadas pela bibliografia até aqui sobre o tema, e que permeiam as alterações que ela impõe ao Ensino Médio.

Tais relações dizem respeito ao público-alvo atingido por esta política educacional, a saber, a juventude brasileira e os rumos traçados pela tessitura de relações sociais formuladas sob as especificidades do modo de produção capitalista no Brasil, e a agenda neoliberal que conforma o contexto sociopolítico em que se insere.

A representação da juventude, conforme expusemos através da análise feita por Mocarzel e Pereira (2020) sobre as peças publicitárias utilizadas para divulgar as alterações, apresenta sob o viés ideológico da classe dominante os problemas entre o público atendido por esta etapa da educação básica e a escola. Atribuindo em grande parte da questão a um

desinteresse pelo currículo, que justificaria, portanto, uma flexibilização em itinerários formativos que torna possível ao jovem estudar apenas o que deseja, é perceptível uma caracterização reducionista frente a complexidade apresentada pelo problema.

As relações encontradas pela bibliografia ao tratar deste aspecto nos auxiliam a situá-la, colocando em perspectiva os interesses forjados a partir das relações sociais em torno do problema que baseiam a representação construída pela classe dominante sobre ele.

Silveira, Ramos e Vianna (2018) apontam que a crise estrutural do modo de produção capitalista tem realizado uma distorção nas políticas públicas destinadas aos jovens, onde a exclusão econômica envolve uma relação entre escolaridade, empregabilidade, instabilidade econômica e precarização. Portanto, os jovens no Ensino Médio não podem ter a sua formação pensada estritamente a partir do mercado produtivo, mas sim de maneira integrada e unitária possibilitando a compreensão da vida social.

Em relação à reforma do ensino médio, estamos comentando sobre uma política educacional regulatória, isto é, de uma política de intervenção em processos formativos que, explícita ou implicitamente, está ‘ligada ao projeto de poder que a fundamenta’. Para conhecê-la devemos, antes de tudo, reconhecer o caráter neoliberal do estado brasileiro. E, nesse momento, relacionar essa reforma com um conjunto de outras, como a trabalhista e a previdenciária, além da PEC que congelou os investimentos em educação e seguridade social. Ou seja, é fundamental reconhecer o contexto de intensificação da flexibilização, da precarização e da exploração da classe trabalhadora. É necessário retomar uma clássica pergunta, muito presente na história e na sociologia da educação: “ensino médio para quem e para quê?” (SILVEIRA, RAMOS e VIANNA, 2018, p. 115)

Motta e Frigotto (2017, p. 365) destacam que a crise aguda que perpassa o atual momento brasileiro insere medidas que afetam fundamentalmente os jovens da classe trabalhadora, que trazem o indicativo de irrupção da luta de classes através das Jornadas de Junho em 2013 e as ocupações em escolas e universidades. Isso tem levado a classe dominante empreender políticas públicas voltadas para a sua consolidação no poder e assegurar ganhos do capital: “por esse motivo, torna-se determinante introduzir reformas na educação – ressaltamos, pública – na qual se situa a grande massa de jovens da classe trabalhadora para administrar a ‘questão social’ e criar as condições favoráveis para a expansão do capital”.

Oliveira (2020) enfatiza que sob a perspectiva das elites brasileiras a escola pública só tem sentido para jovens enquanto certificadora, desprezando a socialização coletiva no interior da escola e as finalidades estabelecidas pela LDB, no que diz respeito ao

aprimoramento da formação humana e o desenvolvimento da autonomia intelectual. A reforma do Ensino Médio evidencia essa perspectiva produtivista voltada para o controle e a formação de potenciais sujeitos econômicos:

Distanciado dos interesses juvenis, para o Ensino Médio são acionadas soluções relativas à gestão limitada às práticas de responsabilização e de empresariamento. Estas vinculam eficiência escolar ao que pode ser quantificado. O sentido da escola e sua qualidade são definidos por avaliações em larga escala, as quais não captam, nem objetivam apreender a escola, a partir de práticas e vivências nela desenvolvidas. Todos estes movimentos constituem um direcionamento da educação pública a um roteiro no qual a competitividade é a principal referência (OLIVEIRA, 2020, p. 15).

Leão (2018, p. 19) afirma que a Lei 13.415/2017 apresenta muitas questões em relação a juventude, “a primeira delas se refere ao próprio processo de discussão e aprovação da lei, sem qualquer consulta aos jovens e suas famílias”. A flexibilização da organização escolar, enrijece e torna empobrecida formação ofertada a juventude, sendo voltada para atender as demandas de governadores e gestores educacionais optando por estreitar as possibilidades dos estudantes.

Opta-se por uma formação fragmentada em áreas do conhecimento e corre-se o risco de produzir um quadro caótico nas redes como uma resposta à obrigatoriedade legal da universalização do ensino médio. Novamente retrocede-se às concepções reducionistas da formação de nível médio. E mais uma vez a escola noturna é ‘esquecida’. Aquela que atende preferencialmente aos jovens das camadas populares é tratada como uma escola que oferece um ensino de segunda categoria. (LEÃO, 2018, p. 8).

A ausência de qualquer proposta para o Ensino Médio noturno, responsável em grande medida pela expansão de matrículas no nível de ensino, abre margem para questionamentos sobre a sua organização e existência, afetando diretamente os jovens mais socialmente vulneráveis da classe trabalhadora (Ibidem).

Ferreira (2017) argumenta que não basta uma simples alteração no currículo para atender as necessidades dos jovens em relação ao ensino médio, é necessário compreender as juventudes e seus contextos de modo a ampliar as suas potencialidades. É fundamental que os atores escolares articulem as diferentes dimensões da ação educativa relacionando a complexa e diversificada realidade dos jovens em atividades pedagógicas que permitam aprofundar a complexidade do conhecimento científico e cultural.

Para tanto, é preciso ter por base um projeto social inclusivo, articulando a valorização profissional e a formação continuada em uma concepção de qualidade socialmente

referenciada, voltado para o enfraquecimento das determinações entre a origem social dos jovens e o seu percurso escolar através de um esforço político colaborativo entre os entes federativos (Ibidem).

Portanto, é possível concluir a partir das relações apresentadas por estas publicações produzidas até então sobre o tema, que a Lei 13.415/2017 faz parte de uma agenda neoliberal voltada para a ampliação de mercados educacionais, que articula as especificidades da dominação exercida no modo de produção capitalista dependente para fragmentar a formação da última etapa da educação básica acessível aos jovens classe trabalhadora, visando assegurar os ganhos do capital em um contexto de crise.

A ideologia da classe dominante presente na representação da juventude utilizada para justificar as alterações impostas pela Lei ao Ensino Médio, é reveladora na medida em que analisamos o que pretende ocultar. Ao tentar mascarar as desigualdades educacionais que perpassam as relações sociais no modo de produção capitalista brasileiro em que a juventude está inserida, ela evidencia o direcionamento do processo educativo voltado para atender exclusivamente os interesses do empresariado nacional.

Contudo, ainda resta explicitar as associações que nos permitem chegar a essa conclusão.

### **2.3 – Ajustes, contraideologias e o sentido da dependência na Lei 13.415/2017**

A elucidativa provocação teórica elaborada por Freitag (1980), apresentada no início deste capítulo, somada a discussão que previamente realizamos sobre o sentido da dependência na dualidade estrutural do Ensino Médio, possibilita analisarmos o contexto sociopolítico que deu origem a Lei 13.415/2017. A partir dos ajustes que pretende realizar a partir da concepção de mundo que a formulou, as contraideologias existente na sociedade civil que pretende impedir a concretização; e na atualização do complexo de desigualdades educacionais presentes nesta etapa da educação básica.

Os ajustes se localizam a partir das suas relações com a agenda neoliberal que discutimos no tópico acima. Revelando uma reestruturação da escola de nível médio a partir das bases materiais traçadas pelo regime acumulação flexível apontadas por Kuenzer (2007; 2017), e envolvem uma formação que aprofunda distribuição desigual e combinada do conhecimento, condizente com uma nova dinâmica consumo da força de trabalho, que fundamenta a Lei em nível epistemológico através da aprendizagem flexível.

Esse ajuste se torna perceptível, quando as alterações previstas pela Lei são relacionadas a agenda que entra em voga a partir do governo Temer, remetendo ao neoliberalismo mais regressivo (FERRETI e SILVA, 2018), e por meio de uma ruptura institucional, é desenhada uma reforma educacional compatível com a concepção de Estado mínimo adotada pelo grupo no poder (CORTI, 2017).

Isso acontece de duas maneiras que se relacionam entre si. A primeira delas é através da adequação ao regime de austeridade fiscal imposto pela EC 95, as alterações no ensino médio foram deflagradas logo em seguida a sua proposição (FERRETI, 2018), e torna questionável até mesmo a implementação da escola em tempo integral prevista pela Lei, ao restringir os gastos sociais a valores abaixo da inflação, o que implica em uma intensificação da precarização dos estabelecimentos públicos de ensino (AMARAL, 2017; MOTTA e FRIGOTTO, 2017).

A segunda, se apresenta em decorrência desta, por meio da dissonância entre o que estabelece a Constituição Federal, a LDB e especialmente as metas sobre o Ensino Médio presentes no PNE (2014-2024), que envolvia um financiamento educacional mais amplo e a adoção de estratégias voltadas para a valorização profissional, ampliação da abrangência territorial e universalização das condições de ensino (MOTTA e FRIGOTTO 2017; MOCARZEL, PIMENTA e ROJAS, 2018; LIMA e MACIEL, 2018).

Ambas expressam a concepção de mundo própria à hegemonia neoliberal sobre as políticas educacionais, que tem por objetivo minimizar a escola enquanto espaço formativo e ocultar as determinações sociais que incidem sob a escolha e participação na educação básica. Adotando uma perspectiva formativa no ponto de vista cognitivo e subjetivo que é meritocrática, individualista, e pauta a inserção dos jovens no mercado de trabalho, através da especialização precoce por áreas de conhecimento (OLIVEIRA, 2020; FERRETI, 2018).

A partir desta concepção de mundo, se empreende uma desregulamentação, precarização e desagregação do ensino médio pautada pela reconfiguração da atuação do Estado junto a iniciativa privada na racionalidade organizacional do nível de ensino. Ao mesmo tempo em que fragmenta o percurso formativo, e cumpre uma agenda globalmente estruturada para reduzir o conhecimento as necessidades formativas do capitalismo contemporâneo por meio dos mercados educacionais (FREITAS, 2018; KRAWCZYK e FERRETI, 2017; FERREIRA, 2017).

Contudo, a Lei também diz respeito às especificidades da dualidade estrutural reproduzida através da dominação política exercida pela classe dominante brasileira, como

apontam as suas relações com o modo de produção capitalista e as especificidades da sua acumulação no Brasil.

Nesse sentido, as indagações feitas por Coutinho e Rodrigues (2017) assumem bastante pertinência para situarmos o sentido da dependência na dualidade estrutural do Ensino Médio brasileiro no atual momento histórico e as contraideologias que a Lei pretende impedir.

Afinal, qual é a educação voltada para o trabalhador em um país que reitera a sua condição subdesenvolvida e dependente? As contribuições apresentadas por Marini (2017) sobre esse debate, revelam-se imprescindíveis para aprofundar tal questionamento, ao pensarmos na reprodução condicionantes necessários para a superexploração da força de trabalho.

O cerne das contrarreformas educacionais em que a Lei se insere, de acordo com as autoras (COUTINHO e RODRIGUES, 2017, p. 890), é a desconfiguração do sentido amplo atribuído à educação nos marcos da Constituição Federal de 1988 e da LDB/1996, que no Ensino Médio envolve a adoção de um retrocesso tríplice em relação a todos os avanços obtidos neste nível de ensino no decorrer do último século (MOTTA e FRIGOTTO, 2017).

Tal feito, envolve a reafirmação de uma perspectiva de Ensino Médio que apresenta flexibilização formativa, todavia, essa reafirmação é a negação de outras alternativas para a escola de Ensino Médio elaboradas no decorrer das últimas décadas.

Em meio as disputas em torno das concepções sobre o Ensino Médio, surgiu a partir dos embates travados entre os setores empresariais e os mais diversos movimentos organizados de trabalhadores da educação, a alternativa da integração do ensino médio a educação profissional. As suas bases epistemológicas são diametralmente opostas às da Lei 13.415/2017, apontando para uma formação que não seja restrita apenas profissionalização, mas também voltada para o entendimento crítico da sociedade, visando construir formas mais humanas e igualitárias de viver e produzir (FERRETI, 2018).

O contexto inaugurado pelo governo Temer, apresenta uma perspectiva neoliberal regressiva, atrelada a modernização tecnológica e ao capital financeiro, que no aspecto educacional retoma a formação por competências visando retirar do âmbito das redes estaduais a proposta de integração entre o ensino médio e a educação profissional (FERRETI e SILVA, 2018). Nos permitindo apontar que a alternativa apresentada pela integração, constitui uma contraideologia que a Lei 13.415/2017 pretende impedir de difundir-se.

Retomando as indagações formuladas por Rodrigues e Coutinho (2017), a regressão produtiva que se faz presente neste contexto, seria um dos fundamentos explicativos para uma educação esvaziada de conteúdos e sentidos?

Para discutir essa indagação, é necessário recorrermos a divisão social do trabalho, e a sua tendência na redução dos custos com o aprendizado apresentada por Marx (2017), relacionável a qualificação desqualificada promovida pelo sistema de ensino na mediação com o modo de produção capitalista na fase de acumulação monopolista (FRIGOTTO, 2006). E que, nas especificidades das relações de produção demarcadas pela dependência, acentua a exploração da classe trabalhadora através da exploração direta da força de trabalho em detrimento da capacidade produtiva (MARINI, 2017).

O sentido da dependência, ao mobilizar o complexo de desigualdades educacionais na forma institucional atribuída ao Ensino Médio brasileiro no decorrer da sua história, pode apresentar um fundamento explicativo através do nivelamento da força de trabalho por baixo, empreendido para torná-la superexplorável.

A regressão da estrutura produtiva demarcada pelo processo de reprimarização da economia brasileira a partir dos anos 1990, deslocando a força de trabalho para os setores primários e de serviços (COUTINHO e RODRIGUES, 2017), acompanhada pela retirada de direitos sociais, apresenta para o Ensino Médio o velho transvestido de novo (MOTTA e FRIGOTTO, 2017; OLIVEIRA, 2020).

Sob influência dos países centrais e orientações dos organismos internacionais, em coerência e coesão com a dominação de classe exercida na sociedade brasileira (FERREIRA, FONSECA e SCAFF 2019; RAMOS e FRIGOTTO, 2016) é apresentada uma inversão na formação dual presente até então no ensino médio brasileiro para adequá-lo ao regime de acumulação flexível (KUENZER, 2020).

Mas então, de que maneira os mecanismos de controle do trabalho pedagógico empreendidos por essa agenda de contrarreformas estão imbricados nas determinações recíprocas entre educação e trabalho, segundo as atuais configurações da produção material da vida, em um momento em que o Brasil se insere de uma maneira ainda mais subalterna na divisão internacional do trabalho? (COUTINHO e RODRIGUES, 2017).

A qualificação desqualificada promovida pelos sistemas de ensino, enquanto mediação para a acumulação capitalista apresentada por Frigotto (2006), nos traz um pressuposto para responder essa indagação partindo da premissa de nivelamento por baixo da força de trabalho.

Afinal, a quem interessa uma formação fragmentada, individualista, meritocrática e seletiva para os jovens da classe trabalhadora no modo de produção capitalista brasileiro? A

categoria da superexploração da força de trabalho no capitalismo dependente assume aqui uma relevância explicativa fundamental.

A ausência de qualquer menção significativa para o Ensino Médio noturno, responsável pela expansão no acesso ao nível de ensino nos anos 1990, revela para quais jovens da classe trabalhadora pretende-se ser traçado o viés de seletividade formativa (LEÃO, 2018). Nos fornecendo indícios que possibilitam relacionar a alteração imposta ao Ensino Médio aos mecanismos que compõe a superexploração do trabalho descritos por Marini (2017), através da reprodução da força de trabalho simples, passível de ser explorada através da intensidade do seu trabalho e a sua manutenção nessa condição por meio da remuneração abaixo do estritamente essencial para a sua subsistência.

Cabe destacar que há uma clara influência dos organismos internacionais nas justificativas para o processo de reformulação do ensino médio pretendido pela Lei 13.415/2017 remonta ainda ao PL 6.840/2013 (CORTI, 2017; GONÇALVES, 2017; SILVA, 2018; FERREIRA, FONSECA e SCAFF, 2019), revelando elementos da dominação externa articulada internamente que caracteriza a acumulação dual presente no capitalismo dependente (FERNANDES, 1975; 2020), e em meio a um contexto político controverso foram implementadas as alterações no ensino médio de maneira confusa, inadequada e autoritária.

Os atores envolvidos na elaboração dessas alterações, amplamente ligados a setores empresariais que atuam através do orçamento público para a educação (BEZERRA e ARAUJO, 2017), expressam a sua concepção do que são as necessidades educacionais para os jovens no atual momento histórico (GAWRYZEWSKI, 2017) que envolve a distorção do caráter formativo da escola no atual contexto de crise do modo de produção capitalista (RAMOS e FRIGOTTO, 2016).

Através da flexibilização em negação ao ensino médio integrado nas redes estaduais (FERRETI, 2018; FERRETI e SILVA, 2018) é perceptível uma distorção nas políticas públicas voltadas para os jovens trabalhadores gerada pelo atual contexto de crise (SILVERA, RAMOS e VIANNA, 2018), que no âmbito educacional reascende a luta de classes ao tentar assegurar os ganhos do capital (MOTTA e FRIGOTTO, 2017) e despreza a socialização escolar enquanto espaço educativo e atribuindo a ela um papel meramente certificador de habilidades para o mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2020).

Por fim, como essa dinâmica se relaciona com o sentido da dependência presente no Ensino Médio brasileiro?

Vimos que no decorrer da trajetória da última etapa da educação básica no Brasil é perceptível uma dada orientação que apresenta constantes redefinições em um mesmo sentido. Ela surge voltada exclusivamente como passagem ao ensino superior para os filhos das classes dominantes, e na medida em que aumenta a demanda por educação em decorrência das mudanças nas relações de produção, a classe trabalhadora é incorporada à escola de maneira precária e pedagogicamente desqualificada.

A Lei 13.415/2017 é resultado de um conjunto de disputas em torno da escola Ensino Médio no decorrer da última década, e expressa unilateralmente os interesses de grupos empresariais que atuam na educação, em consonância com a agenda neoliberal mais regressiva que implica, no pertinente apontamento feito por Motta e Frigotto (2017), em um retrocesso tríplice nas políticas educacionais para esse nível ensino adotadas no decorrer da sua história que intensifica a dualidade estrutural nessa etapa da educação básica.

Tal retrocesso por si só revela que a continuidade no sentido da dependência sob a escola de nível médio, incorporando elementos de outros momentos históricos que são intrínsecos as mediações do sistema de ensino e as relações de produção no capitalismo dependente. Mas não apenas um retrocesso, ela é também uma afirmação sob a perspectiva da classe dominante de uma dada forma de ensino médio em negação a outra, pretendendo impedir a difusão do ensino médio integrado a educação profissional nas redes estaduais, que ofertam majoritariamente esta etapa do sistema de ensino.

Isso implica em uma reafirmação da mediação excludente voltada para a qualificação desqualificada, expressa através da flexibilização curricular promovida pelos itinerários formativos atrelada as bases materiais lançadas pela acumulação flexível (KUENZER, 2017), que revela o direcionamento do processo educativo para a restrição do acesso ao trabalho intelectual, ao ofertar a profissionalização como uma das opções formativas. Somada ao reconhecimento da docência por “notório saber” institucionaliza a precarização do trabalho educacional, comprometendo a qualidade da formação ofertada (SILVA e SCHEIBE, 2017).

A tônica do atual contexto que conforma a orientação histórica e mobiliza o complexo de desigualdades educacionais que perfaz o sentido da dependência na dualidade estrutural do Ensino Médio brasileiro, afinal, a mediação excludente empreendida pela Lei 13.415/2017 amplia canais de mercantilização da educação básica através do financiamento público para a oferta privada da EaD (BEZERRA e ARAÚJO, 2017; SILVA, 2018).

Por fim, resta-nos analisar como esses elementos se fazem presentes no conteúdo do texto que formula a Lei.

### Capítulo 3 – O que nos dizem as alterações previstas na Lei 13.415/2017 sobre o Ensino Médio?

Neste capítulo analisaremos o conteúdo das alterações impostas pela Lei N° 13.415/2017 ao Ensino Médio. Conforme já foi dito em nossa Introdução, a Lei é essencialmente educacional, propondo um conjunto de mudanças na ação do Estado em todo o sistema de ensino. Em seus 22 artigos encontramos alterações em diversos postulados da LDB/1996 (artigos 1 a 7, 11 e 12), na Consolidação de Leis Trabalhistas (CLT), que dizem respeito as condições de trabalho e contratação de professores (artigo 8), no antigo FUNDEB regulamentado pela Lei N° 11.494/2007 (artigo 9), na normativa para a exibição de programas educacionais prevista pelo Decreto-Lei N° 236/ 1967 (artigo 10), e a revogação da Lei N° 11.161/2005, que tratava da obrigatoriedade na oferta do ensino de língua espanhola (artigo 22).

O quadro abaixo ilustra essa divisão temática.

**Quadro 2: Divisão Temática Lei N° 13.415 de 16 de Fevereiro 2016**

<b>Alterações na Lei 9.394/1996 (LDB - Lei de diretrizes e bases da educação):</b>	<b>Instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI):</b>	<b>Alterações na Consolidação de Leis do Trabalho (CLT), Lei N° 5.452/1943:</b>	<b>Alteração na Lei 11.494/2007:</b>	<b>Alteração no Decreto-Lei 236 de 28 de Fevereiro de 1967:</b>	<b>Revogação da Lei N° 11.161 de 5 de Agosto de 2005:</b>
Artigos 1° a 7°, 11° e 12°	Artigo 13° a 20°	Artigo 8°	Artigo 9°	Artigo 10°	Artigo 22°

Fonte: Elaboração própria a partir da Lei N° 13.415/2017

Dado o objeto da nossa investigação, nos interessa prioritariamente as alterações realizadas na Seção IV da LDB, ao tratar do Ensino Médio, presente nos artigos 1°, 3° e 4°, a Instituição da Política de Fomento a Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), presente nos artigos 13° a 20°, e as alterações na formação tecnológica e profissional de nível médio, prevista pelo parágrafo 6° do artigo 4° e o artigo 6°.

Para analisá-las, elaboramos agrupamentos temáticos conforme as técnicas de análise conteúdo proposta por Bardim (1970), para reorganizar as informações apresentadas pelo

texto, comentando as alterações previstas na Lei a partir do levantamento bibliográfico elaborado a partir da biblioteca digital SciELO no período entre 2016 à 2020.

Dessa forma, o conteúdo presente na legislação é reorganizado conforme a pertinência em relação ao tema que aborda, os aspectos revelados pela bibliografia ao discuti-lo, correspondendo aos subtópicos deste capítulo.

O primeiro agrupamento trata da Flexibilização através de Itinerários Formativos e a BNCC, contemplando os artigos: 2º, 3º, até o parágrafo 3º do artigo 4º, 5º, 11º e 12º, e é comentado por 21 publicações que tratam sobre o tema. O segundo, aborda o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), contempla os artigos 1º, 13º, 14º, 15º, 16º, 17º, 18º, 19º e 20º sendo comentado por 10 publicações. E o terceiro, discute o Itinerário Formativo Profissionalizante e o Notório Saber, abordando os artigos 4º e 6º, comentado por 10 publicações.

**Quadro 3: Agrupamentos Temáticos a partir da divisão temática da Lei e Levantamento Bibliográfico SciELO**

<b>Agrupamentos</b>	<b>Flexibilização curricular através de Itinerários Formativos e BNCC</b>	<b>Ensino Médio em Tempo Integral</b>	<b>Itinerário Profissionalizante e Notório Saber</b>
<b>Artigos</b>	2º, 3º, 4º, 5º, 7º, 11º e 12º	1º, 13º, 14º, 15º, 16º, 17º, 18º, 19º e 20º	4º e 6º
<b>Publicações sobre tema que aborda</b>	21 publicações	10 publicações	10 publicações

Fonte: Elaboração própria a partir da Lei Nº 13.415/2017.

### **3.1 – Flexibilização curricular através de Itinerários Formativos e BNCC**

A flexibilização na oferta do Ensino Médio através de Itinerários Formativos é uma das principais mudanças impostas pela Lei Nº 13.415/2017, e está intrinsecamente atrelada a fundamentação epistemológica que orienta a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a pedagogia das competências.

Tal fundamentação é criticada por Ramos (2001, p. 37-38) por priorizar “o atendimento às necessidades e interesses dos alunos sob a ótica individualista e a-histórica, (...) sem dar relevância as dimensões sócio-históricas, culturais e econômicas do aprendizado, do processo de conhecimento e da política educacional”.

O art. 2º altera os parágrafos 2º, 5º, 7º, e acresce o parágrafo 10º no art. 26 da Lei 9.394/96 (LDB), passando a vigorar respectivamente: o ensino de arte como componente obrigatório da educação básica, especialmente nas suas expressões regionais; a oferta da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental; a inclusão de temas transversais a critério dos sistemas ensino por meio da integralização curricular. E define que “a inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação” (BRASIL, 2017).

Costa et. al. (2018) afirmam que por meio das alterações dispostas neste artigo, há uma limitação dos espaços deliberativos dentro da escola no que diz respeito a escolha das línguas estrangeiras que compõe o currículo da educação básica através da mudança no parágrafo 5º. É uma redução no sentido formativo atribuído ao ensino de artes, antes “de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Além da integração com educação ambiental estar agora vinculada a BNCC, submetida ao crivo do CNE e do Ministro da Educação.

Maciel (2019, p. 3-4) argumenta que tais mudanças contrariam o princípio de flexibilização curricular que fundamenta a Lei 13.415/17, afinal “a comunidade escolar não poderá mais realizar a escolha do idioma estrangeiro a ser ministrado, conforme os interesses dos estudantes e as possibilidades de oferta das escolas”. O que pode agravar o déficit do sistema educacional público, dada a carência na formação de profissionais em determinadas localidades, além de desvalorizar o estudo da língua espanhola e a integração cultural latino-americana.

#### Quadro 4: Alterações no Artigo 26 da LDB a partir da Lei 13.415/17

Artigo 26 da LDB antes da Lei 13.415/2017	Artigo 26 da LDB depois da Lei 13.415/2017
<p>§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.</p> <p>§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.</p>	<p>§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.</p> <p>§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.</p>

Fonte: Elaboração própria a partir das Leis 13.415/2017 e 9.394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.html). Acessado em: 26/09/2021 as 15:57.

**Quadro 4: Alterações no Artigo 26 da LDB a partir da Lei 13.415/17**

Artigo 26 da LDB antes da Lei 13.415/2017	Artigo 26 da LDB depois da Lei 13.415/2017
<p>§ 7º Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios.</p>	<p>§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput .</p> <p>§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação. ” (NR)</p>

Fonte: Elaboração própria a partir das Leis 13.415/2017 e 9.394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.html). Acessado em: 26/09/2021 as 15:57.

Podemos identificar aqui, um dos elementos no sentido histórico na dualidade estrutural atribuído ao Ensino Médio brasileiro pela dominação de classe exercida no modo de produção capitalista dependente, discutido nos capítulos anteriores. O caráter restritivo atribuído as alterações no currículo prescritas pelo artigo 2º aos espaços democráticos dentro da escola (COSTA et al, 2018), e o reforço a qualificação desqualificada promovida pela precarização do trabalho escolar, através do cerceamento na oferta do ensino de línguas conforme as possibilidades de oferta das unidades escolares, atrelada a desintegração cultural latino-americana (MACIEL, 2019).

O artigo 3º introduz na seção que trata do Ensino Médio na LDB o artigo 35º-A, emitindo um conjunto de alterações no seu conteúdo. No decorrer dos oito parágrafos que lhe seguem, desfigura substancialmente a última etapa da educação básica. É estabelecido que a BNCC definirá os direitos e objetivos de aprendizagem para o Ensino Médio, conforme diretrizes do CNE, e nas áreas de conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e ciências humanas e suas tecnologias (BRASIL, 2017).

O parágrafo 1º do artigo 35-A endossa as alterações definidas pelo artigo 26 em relação aos currículos, ao afirmar que a parte diversificada deverá ser “harmonizada” em relação a BNCC. Os parágrafos 5º e 6º ressaltam ainda mais essa premissa ao, respectivamente, apontarem que a carga horária atrelada a BNCC, não poderá “ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição do sistema de ensino”. Estabelecendo que os padrões de desempenho definidos pela União

para esta etapa do sistema de ensino, terão “referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Curricular Comum” (Ibidem).

Sobre a vinculação do currículo do Ensino Médio a BNCC, Corti (2017) ressalta que as referências da Lei N° 13.415/2017 ao documento surgem antes mesmo dela ter sido apresentada. Chamando atenção a centralidade que atribui a áreas de conhecimento, implicar numa lógica de flexibilização pautada pela redução curricular.

Rodrigues e Coutinho (2017) apontam que a BNCC se trata de uma estratégia de controle e direcionamento do processo formativo voltado para a maioria da população, por meio de uma proposta minimalista, que gradativamente esvazia a escola dos conhecimentos científicos e político culturais. Tal proposta, conforme já discutimos no capítulo anterior, assume um dado sentido histórico atribuído pela dualidade estrutural à educação brasileira. Em meio ao já mencionado contexto de reprimarização da economia e transformações nas relações de trabalho, e envolve uma descaracterização do direito à educação afirmado pela Constituição Federal de 1988.

Nos termos da Constituição, a educação é um direito social tendo vista as desigualdades sociais historicamente formuladas na realidade brasileira, e a necessidade do desenvolvimento humano pleno e indiscriminado. Tal entendimento foi forjado pela participação dos movimentos sociais no processo de redemocratização e incide nas políticas públicas. Contudo:

Contrariamente a esse sentido social de formação humana, a BNCC traz outro entendimento desse conceito restringindo-o ao direito a aprendizagem em que a responsabilidade do processo de desenvolvimento é individualizada passando a ser parametrizada, numa ponta do processo, pelos objetivos de aprendizagem por meio da BNCC e, na outra, pela avaliação dos resultados por meio de testes standardizados em que o dado prioritário é o desempenho de cada aluno, num claro processo, iniciado na década de 1990, de privatização do processo educativo tendo como referência a lógica empresarial (RODRIGUES e COUTINHO, 2017, p. 896).

Silva e Scheibe (2017) destacam que os objetivos sinalizados pela LDB no artigo 35, que conformam a identidade formativa do Ensino Médio, nos anos 1990 foram interpretados de maneira a conferir uma organização curricular e pedagógica com ênfase na educação tecnológica básica. De maneira que, as reformas curriculares empreendidas desde então são voltadas para atender as demandas trazidas pela transformação dos processos de produção de mercadorias, com base nas tecnologias microeletrônicas, e a gestão do trabalho a partir do modelo toyotista.

Tais perspectivas pedagógicas, incluíam um conjunto de características voltadas para a formação dos trabalhadores, como a capacidade de aprender permanentemente, uso complexo e diversificado da linguagem, capacidade de assumir protagonismo tendo em vista a participação em processos interativos na gestão do processo produtivo. No Brasil, essa perspectiva pedagógica não esteve atrelada somente a educação profissional, mas também ao Ensino Médio, presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM's) de 1998, balizada na pedagogia das competências, e “configurava uma perspectiva pragmática e reducionista do papel da escola, sobretudo da última etapa da educação básica” (Idem, p. 23).

Em 2012 foram homologadas novas DCNEM's, visando superar o caráter estritamente pragmático e vinculado ao mercado de trabalho presente nas anteriores, contudo, no mesmo ano, se inicia um novo cenário de disputas através da formação da CEENSI, para elaborar um diagnóstico e propor mudanças na última etapa da educação básica através da câmara dos deputados, e resultará no PL N° 6.840/2013 (Ibidem).

Silva (2018) afirma que a BNCC retoma como pressuposto a pedagogia das competências adotada nas reformas curriculares dos anos 1990, justificada de forma unidimensional pelo mercado, produzindo uma formação administrada de caráter instrumental, que aborda as competências a partir de um viés biologista ou inatista e eficientista. Essa abordagem, por desconsiderar a dimensão histórico-cultural na formação humana, consolida uma dada perspectiva de educação escolar, que de maneira contraditória ao que promete, restringe a autonomia formativa.

O projeto formativo proposto na BNCC e nos textos dos anos 1990 alude a uma formação para a autonomia e ao respeito à diversidade cultural, prescreve, porém, a adequação da formação humana a restritivos imperativos de formação para a adaptação. Evidencia-se um tratamento formal das 'diferenças', ao mesmo tempo em que se persegue a padronização e integração. A noção de competências, por sua origem, polissemia e fluidez, viabiliza a adequação do discurso a esses imperativos (SILVA, 2018, p. 11).

Ferreti (2018) enfatiza que a Lei insiste numa premissa de que o conjunto de problemas presentes no Ensino Médio pode ser resolvido por meio de uma alteração curricular, ignorando as experiências de governos anteriores que adotaram uma abordagem semelhante. Por outro lado, há também uma secundarização do que a literatura nacional entende por currículo, e se apoia em uma concepção restrita reduzida a matriz curricular, evocando a BNCC para dar conta dessas questões, quando, no entanto, ela não é entendida pelos seus próprios propositores como currículo.

Ferreti e Silva (2017, p. 38) salientam que a concepção pedagógica adotada pela BNCC no Ensino Médio destoa da perspectiva atribuída pelas DCNEM's aprovadas em 2012, fundamentada na premissa da formação integrada e na concepção ontológica do trabalho. As finalidades previstas para esta etapa da educação básica pela BNCC resvalam em proposições individualistas voltadas para o desenvolvimento de competências, “lançando mão de expressões, tais como ‘protagonismo’, ‘aprender a aprender’, ‘competências cidadãs’, ‘projeto de vida’ e ‘vocação’. Tal situação é reveladora do hibridismo como elemento estruturante do texto”.

Portanto, podemos assumir a partir do que foi apresentado pelas publicações sobre o tema, que a alteração no currículo do Ensino Médio atrelada a BNCC se traduz num elemento de controle e direcionamento do processo educativo que destoa do sentido amplo atribuído a educação presente na CF/88, desqualificando o trabalho pedagógico e os trabalhadores da educação (RODRIGUES e COUTINHO, 2017). Tal conformação é relacionável a característica do golpe de 2016 apontada por Mascaro (2018), que se arvora no ordenamento constitucional, ao invés de rompê-lo, para assegurar a reprodução da dominação de classe no capitalismo dependente brasileiro. Operando mudanças para que se mantenha o fundamental.

Ela retoma a interpretação das finalidades atribuídas ao Ensino Médio presentes no artigo 35 oriundas das reformas curriculares iniciadas nos anos 1990, em consonância com a produção a partir do modelo toyotista, atribuindo à escola uma perspectiva reducionista e pragmática (SILVA e SCHEIBE, 2017), em contraposição DCNEM's aprovadas em 2012, fundamentada em uma perspectiva integrada e atrelada ao trabalho enquanto princípio educativo (FERRETI e SILVA, 2017). E aponta para uma concepção voltada para a pedagogia das competências produzindo uma formação administrada instrumentalmente que se caracteriza pelo individualismo sob um viés biologista e eficientista como solução para os problemas do Ensino Médio (FERRETI, 2018; SILVA, 2018).

Mocarzel, Rojas e Pimenta (2018) destacam que no parágrafo 5º do artigo 35-A há um grande desafio aos gestores escolares através da restrição na oferta superior a mil e oitocentas horas na carga horária correspondente a BNCC. Pois se tratam de no máximo 600 horas anuais dedicadas ao que estabelece o documento:

O problema que se apresenta à gestão dos tempos escolares aos gestores se dá especificamente no que tange à oferta da BNCC. Como será possível ofertar nove ou dez componentes em 1800 horas, nos três anos do Ensino Médio, ainda que não haja obrigatoriedade de se ofertar todos nos três anos? Em termos de distribuição real, estamos falando aproximadamente em 3 aulas diárias, ou seja, 15 ou 16 aulas semanais que deverão ser distribuídas

entre tantos componentes. Um aluno do ‘novo’ Ensino Médio, cujo itinerário formativo seja o do exemplo, Matemática e suas tecnologias, poderá ter, no máximo, duas aulas semanais de cada componente, talvez três (MOCARZEL, ROJAS e PIMENTA, 2018,p. 172).

Oliveira (2020, p. 07) destaca que ao ignorar as condições reais de funcionamento nas escolas, em especial a infraestrutura física e trabalho pedagógico, através das alterações impostas ao Ensino Médio o que se pauta é uma concepção minimalista de currículo, onde “ao resumir a Base Nacional Comum Curricular no máximo 1800 horas, sem uma vinculação direta com os cinco itinerários formativos (...), acelera o empobrecimento do Ensino Médio, na medida em que o básico se constitui em algumas áreas do conhecimento como o limite a ser ofertado aos alunos”.

Kuenzer (2017) afirma que o 5º parágrafo do artigo 35-A, ao estabelecer uma duração máxima ao conteúdo do currículo comum, em conformidade com as condições de oferta dos sistemas de ensino, abre a possibilidade para proposição de uma carga horária menor, tendo em vista que não há uma previsão legal do mínimo a ser ofertado.

A flexibilização que norteia o horizonte pedagógico almejado pelas alterações na organização curricular, se expressa numa hierarquização entre áreas do conhecimento e na redução da formação comum, afinal, “dependendo da duração total do curso, o caminho escolhido terá duração diferente, podendo a carga horária destinada à educação técnica e profissional variar entre 25 e 62% do total de duração do curso” (Idem, p. 335).

A desobrigatoriedade de oferta de todos os itinerários formativos, vinculada as condições do sistema de ensino, aponta para uma tendência na precarização do trabalho educacional. Tornando possível optar pela oferta de áreas que dependam menos de docentes qualificados e recursos materiais mais sofisticados. Dessa forma:

Não é difícil compreender que a reforma resolveu, pelo menos, dois grandes problemas para os sistemas de ensino: a falta de professores para várias disciplinas e a dificuldade para resolver a precariedade das condições materiais das escolas, principalmente em termos de laboratórios, bibliotecas, equipamentos de informática, acesso à internet e construção de espaços para atividades culturais e esportivas” (KUENZER, 2017, p. 336).

Portanto, as configurações do Ensino Médio, impostas pelas alterações presentes no conteúdo da Lei, são indissociáveis do regime de acumulação capitalista vigente, pautada pela fragmentação, o pragmatismo utilitarista e a individualização do processo pedagógico. Afinal, “a aprendizagem flexível surge como uma das expressões do projeto pedagógico da

acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento, porém, com uma forma diferenciada” (Idem, p. 338).

Costa et al (2018) coadunam com essa perspectiva, afirmando que a inserção do artigo 35-A significa na verdade uma redução as finalidades do Ensino Médio, onde a desobrigatoriedade de oferta de todos os itinerários formativos se configura num aceno do poder executivo a impossibilidade de todos os sistemas de ensino se adequarem as imposições físicas e formativas previstas pela Lei.

O acesso desigual à cultura em conjunto com a ideia de escolha pelos alunos dos itinerários formativos, que são limitados à disponibilidade dos sistemas de ensino, criará sobre os cursos de maior inserção no mercado de trabalho um aprimoramento de processos de seletividade e discursos meritocráticos onde a formação educacional não é nem de longe o interesse da escola. O que o ensino deve vivenciar após a implementação da reforma diz respeito a melhor programação da escola para a sua finalidade na sociedade capitalista: formar mão de obra barata (COSTA et al, 2018, p. 182)

Nesse sentido, a ideia de flexibilização significa uma oposição a estrutura estatal e a proteção social, se apresentando enquanto flexibilização do currículo, das relações de trabalho e da vinculação de receita aos recursos públicos (KRAWCZYK e FERRETI, 2017). Tal proposta atinge também o trabalho docente, o que a torna as alterações impostas ao Ensino Médio parte de um processo de desprofissionalização institucionalizada, compostos pelas Leis N° 13.429/2017 e 13.467/2017, que respectivamente regulamentam a terceirização de serviços as relações de trabalho (KUENZER, 2020).

Ferreti (2018, p. 29) indica que a crítica à multiplicidade de disciplinas e a rigidez, que justifica a flexibilização curricular imposta ao Ensino Médio, ignora que, devida a extensão e diversidade cultural do país, desde os anos 1980 é previsto para o currículo uma forma de flexibilização através da matriz curricular diversificada. Nesse sentido, a desobrigatoriedade na oferta de todos os itinerários formativos, pode ser atribuída a chancela dada pelo CONSED, “uma das entidades ativas na formulação da MP 746, assim como em sua transformação na Lei 13.415”.

Silveira, Ramos e Vianna (2018, p. 114) pontuam que a flexibilização pode ser atribuída a um pretexto ideológico para a intensificar a precarização através da diminuição do papel do Estado na educação, deixando a cargo dos sistemas estaduais a oferta dos itinerários sem qualquer regulamentação, gerando “como efeito imediato a intensificação da privatização da educação e, conseqüentemente, da dualidade estrutural do ensino médio”.

Gawryzewski (2017, p. 95) aponta que a proposta flexibilização através de itinerários formativos, fundamentada num pretensão protagonismo juvenil, coloca em primeiro plano a configuração curricular do Ensino Médio. Ao mesmo tempo em que minimiza as condições estruturais das escolas públicas, tendo que em vista que “a despeito do discurso sobre a liberdade de escolha dos alunos sobre os itinerários formativos, o próprio governo federal já tem reconhecido que a oferta dos itinerários não ocorrerá em todas as escolas brasileiras”.

Leão (2018, p. 19) afirma que há uma apropriação equivocada da crítica a rigidez da organização curricular feita pelos estudantes e professores, relacionável à concepção de flexibilidade própria a iniciativa privada. Em meio a um contexto de desigualdades sociais, uma proposta formativa esfacelada em áreas de conhecimento, “e com visões tão restritas da articulação entre ensino técnico-profissional e ensino médio, a lei certamente contribuirá para restringir o campo de possibilidades já tão estreito para a maior parte dos estudantes das escolas públicas brasileiras”.

Costa e Coutinho (2018, p. 10) endossam a crítica ao ressaltarem que “essa forma de organização do Ensino Médio engessa a possibilidade de superação entre as fronteiras do conhecimento, posto que a organização curricular se limita a escolhas por itinerários desconexos e solitários”, incorrendo em limitar as escolhas profissionais futuras dos jovens que são determinantes no acesso aos cursos de graduação no nível superior.

Krawczyk e Ferreti (2017) salientam que a falseabilidade na ideia de escolha entre os itinerários formativos, dada a oferta condicionada as possibilidades das unidades escolares e redes estaduais, pode implicar num trato imediatista e economicista para os desafios encontrados no Ensino Médio e na reprodução de desigualdades educacionais.

É de imaginar também, e no mesmo sentido, o risco de reproduzir, por bairro e por escola, a preconceituosa velha ideia de que os pobres necessitam de um diploma profissional porque precisam e querem entrar rapidamente no mercado de trabalho, inclusive reforçada pela possibilidade de os estados organizarem a formação profissional em etapas terminais nas quais o estudante poderá adquirir certificados intermediários de qualificação para o trabalho, incentivando a terminalidade de determinadas trajetórias educacionais” (KRAWCZYK e FERRETI, 2017, p. 39).

Motta e Frigotto (2017) sinalizam que a “modernização” do currículo através da flexibilização voltada para a aptidão dos estudantes e unidades escolares, justificada na sobrecarga de disciplinas pouco atraentes aos jovens, e supostamente responsável pela evasão nesta etapa da educação básica, apresenta uma requisição na melhoria do ensino atrelada aos referenciais da Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE),

aferidos pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e nos sistemas de avaliação nacional e estaduais baseados em critérios similares.

Defendendo a relação orgânica entre educação, crescimento econômico e desenvolvimento social o organismo passou a controlar o desempenho escolar em nível internacional e, com ele, definir qualidade de educação: ler, escrever, contar e ter noções básicas de ciências. O PISA e, no caso do Brasil, o IDEB passaram a ser instrumentos de definição de qualidade, o que na perspectiva crítica não pode servir parâmetro de qualidade de ensino. É nessa seara que a reestruturação do currículo do Ensino Médio é posta como urgente: melhorar o desempenho do IDEB e no PISA, flexibilizando o currículo de forma a facilitar as escolhas da disciplina que os jovens das classes populares teriam menor dificuldade e, com isso, provavelmente, melhor desempenho nas avaliações em larga escala; desenvolver habilidades e competências que facilitem o ingresso no mercado de trabalho, formal ou informal, ou que proporcionem ocupações que venham a gerar renda – nesse caso, por meio do ensino de empreendedorismo” (MOTTA e FRIGOTTO, 2017, p. 365).

Bezerra e Araújo (2017) corroboram essa crítica ao apontarem que o teor das alterações impostas ao Ensino Médio já era sinalizado pelo empresariado nacional, adotando como solução para os problemas encontrados nesta etapa da educação básica uma reorganização pautada pela flexibilização a partir da comparação com os currículos de países-membros da OCDE.

É perceptível nesse ponto com nitidez a dominação de classe externa articulada internamente discutida por Florestan Fernandes (1975) na conformação da realidade no capitalismo dependente brasileiro através dos interesses de classe que compõe a política educacional para a última etapa da educação básica. A flexibilização curricular imposta ao Ensino Médio é demandada pelos padrões estipulados pela OCDE por meio do PISA e influencia os sistemas nacionais de avaliação, tornando-se ao mesmo tempo justificativa para a sua implementação (MOTTA e FRIGOTTO, 2017; BEZERRA e ARAÚJO, 2016), compondo a agenda internacional de privatização educacional denunciada por Freitas (2018).

Ela também apresenta o caráter restritivo presente no sentido histórico da dualidade estrutural identificado no Ensino Médio discutido nos capítulos anteriores, explicitado através do parágrafo 5º do artigo 35-A. A desresponsabilização do Estado na oferta de todas as possibilidades formativas previstas na descentralização por áreas de conhecimento, pautando uma concepção de currículo minimalista que desconsidera as reais condições de infraestrutura em que acontece o trabalho educacional nas escolas (OLIVEIRA, 2020), e criando entraves na

gestão do tempo escolar nesta etapa da educação básica (MOCARZEL, ROJAS e PIMENTA, 2018).

A forma da flexibilização corrobora as relações com a agenda neoliberal discutida no capítulo anterior, seguindo na toada de uma agenda de desprofissionalização presente em outras medidas aprovadas no mesmo período (KRAWCZYK e FERRETI, 2017; KUENZER, 2020), e expressa as determinações da classe dominante para as funções da escola, em consonância com padrões da acumulação capitalista contemporânea, voltada para a distribuição desigual e diferenciada do conhecimento escolar para a desvalorização da força de trabalho (KUENZER, 2017; COSTA et al, 2018).

Esse conjunto de aspectos possibilita destacá-la como um dos principais elementos de atualização nos condicionantes para tornar a força de trabalho superexplorável identificados nas alterações impostas pela Lei N° 13.415/2017 ao Ensino Médio.

Através do falseamento da realidade como pretexto de flexibilização curricular para tornar a escola mais atraente aos jovens (GAWRYZEWSKI, 2017; FERRETI, 2018), o que se tem é o engessamento nas possibilidades formativas futuras para os estudantes das redes estaduais públicas que oferta majoritariamente o Ensino Médio, intensificando a dualidade estrutural através da reprodução das desigualdades educacionais presente nesta etapa da educação básica (KRAWCZYK e FERRETI, 2017; COSTA e COUTINHO, 2018; SILVEIRA, RAMOS e VIANNA, 2018; LEÃO, 2018).

O contraste entre, o conteúdo veiculado nas peças publicitárias para divulgar as alterações que associa a flexibilização curricular a um imaginário de modernidade onde o jovem pode escolher o que ira estudar, e a realidade disposta pelo conteúdo da Lei ao possibilitar a desobrigatoriedade na oferta de todos os itinerários formativos, evidencia o caráter contraditório da ideologia dominante sobre as alterações.

Por ser a consciência prática da classe dominante brasileira (MESZÁROS, 2014; FERNANDES, 2020; 1975), as justificadas apresentadas para as alterações e as respostas pretendidas por elas aos problemas do Ensino Médio, colidem com qualquer perspectiva realista de solução dos impasses trazidos pela ampliação do acesso à escola para a classe trabalhadora. Muito pelo contrário, há um direcionamento do processo formativo para conformá-lo a agenda de austeridade fiscal, tornando falsa a escolha propagada pelas peças publicitárias.

No parágrafo 2º, ao dispor que a BNCC para o Ensino Médio deve incluir “obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”

(BRASIL, 2017), há uma conformação qualitativa que explicita o sentido no caráter restritivo da flexibilização curricular imposto pelas alterações.

Lima e Maciel (2018) apontam que um dos grandes pontos de repercussão e contestação no lançamento da MP N° 746/2016 foi a alteração dos parágrafos 2° e 3° do artigo 26 na LDB/1996 restringindo à obrigatoriedade no ensino de Artes e Educação Física as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. E de maneira similar, por omissão, a Lei N° 11.684/2008 que prevê a obrigatoriedade do ensino Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, que após pressão popular, em tese, teriam sido resgatados pelo parágrafo 2° do artigo 35-A.

Contudo, o retorno da obrigatoriedade não se dá enquanto componentes curriculares, mas sim como estudos e práticas, “assim, o gestor escolar poderia determinar que se ensine conteúdos Filosofia dentro das aulas de História, por exemplo, o que bastaria para estar cumprindo a Lei” (MOCARZEL, ROJAS e PIMENTA, 2018, p. 170). Ou seja, a expressão “estudos e práticas”, intencionalmente vaga e imprecisa, dá margem para uma flexibilização da oferta na formação humanística, “o que potencialmente poderá trazer prejuízos ao desenvolvimento físico e intelectual dos estudantes e para a construção de sua capacidade reflexiva e crítica” (MACIEL, 2019, p. 4-5).

Tal flexibilização, de acordo com Ferreti (2018), afeta quantitativamente o trabalho docente de forma direta na medida em que restringe o mercado de trabalho para os professores que atuam nessas disciplinas, e dada a imprecisão dos termos “estudos e práticas” conduzem para a precarização na própria natureza do trabalho realizado.

Não obstante, os nossos pressupostos ao discutirem o sentido historicamente construído em torno da dualidade estrutural no Ensino Médio pela dominação de classe no capitalismo dependente brasileiro, nos permitem apontar um aspecto qualitativamente condicionado a flexibilização curricular imposta por essas alterações presentes no artigo 35-A.

Afinal, a formação integral prevista pelo parágrafo 7° “de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017), por ser orientada pela concepção de mundo da classe dominante, não pode contemplar uma perspectiva crítica que possibilite todas as dimensões do pleno desenvolvimento humano nos marcos da reprodução da força de trabalho superexplorada.

Ela precisa assegurar o apartamento da classe trabalhadora na vida política da sociedade e a sua expropriação no limiar do estritamente essencial para a sua sobrevivência

(FERNANDES, 1975; MARINI, 2017), por isso restringe através da precarização ou secundarização o ensino de Filosofia, Artes, Educação Física e Sociologia a formação humanística necessária para o pleno desenvolvimento dos estudantes oriundos da classe explorada.

O parágrafo 3º, ao afirmar que “o ensino de língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do Ensino Médio” (BRASIL, 2017), somado ao parágrafo 6º, e a alteração realizada pelo artigo 5º no processo seletivo para os cursos de graduação, são relacionáveis a dominação externa articulada internamente através da política avaliação.

A vinculação as competências previstas pela BNCC, além dos apontamentos já mencionados sobre os seus pressupostos e direcionamentos no processo educativo previsto para esta etapa da educação básica, a demanda por melhorias através de critérios estabelecidos pela OCDE (MOTTA e FRIGOTTO, 2017; BEZERRA e ARAÚJO, 2016), e a obrigatoriedade restrita a esses dois componentes nos três anos do Ensino Médio, com repercussões em diversas instâncias avaliativas, é reveladora sobre o entendimento da concepção de mundo que orientou a formulações das alterações. De acordo com Ferreti:

Tal enfoque diz muito sobre as intenções da reforma, pois traz para o âmbito dessa um elemento importante da Base Nacional Comum Curricular, ou seja, aquele que inspirou uma das facetas de sua constituição, o Common Core, ou Núcleo Comum, defendido por grandes empresários brasileiros participantes do Movimento pela Base Nacional Comum, Núcleo esse que orientou a reforma da educação nacional do governo Obama (FERRETI, 2018, p. 30).

De maneira que, o caráter restritivo identificado na flexibilização curricular, dada a desobrigatoriedade na oferta de todos os itinerários formativos conforme as condições das redes estaduais, afirma-se no entendimento do que é previsto como formação comum pela concepção de mundo da classe dominante brasileira, explicitamente orientada por concepções formativas externas a realidade nacional.

Portanto, “os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa” estipulados pelo parágrafo 8º, de maneira que ao final do Ensino Médio o estudante demonstre “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidam a produção moderna” e “conhecimento das formas contemporâneas de linguagem” (BRASIL, 2017), podem ser interpretados como parte subordinada dessas determinações, e não das necessidades socialmente estabelecidas para desenvolvimento humano na realidade brasileira.

Neste mesmo aspecto subordinado, a revogação da Lei N° 11.161/2005 que previa a obrigatoriedade no ensino da língua espanhola feita pelo artigo 22, somada a obrigatoriedade no estudo da língua inglesa previsto pelo parágrafo 4°, podem ser interpretadas a partir da desconsideração em relação a diversidade cultural do país e as necessidades formativas das comunidades fronteiriças (COSTA et al, 2018).

O caráter restritivo identificado no sentido histórico atribuído a dualidade estrutural no Ensino Médio brasileiro, através da dominação de classe exercida no capitalismo dependente, e que se faz presente na flexibilização curricular atrelada a BNCC feito pela inserção do artigo 35-A discutido no decorrer dessa seção, é em grande parte endossado pelas alterações feitas pelo artigo 4° ao artigo 36 da LDB/1996.

O quadro abaixo possibilita visualizarmos as alterações impostas pelo artigo.

**Quadro 5: Alterações relacionadas ao currículo do Ensino Médio feitas pelo Artigo 4° da Lei N° 13.415/2017**

Artigo 36 da LDB antes da Lei 13.415/2017	Artigo 36 da LDB após a Lei 13.415/2017
<p>Art. 36 - O currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:</p> <p>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;</p> <p>II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;</p> <p>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;</p> <p>IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio;</p> <p>§ 1° - Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:</p> <p>I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;</p> <p>II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;</p> <p>III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários para o exercício da cidadania</p> <p>§ 3° - Os cursos do Ensino Médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.</p>	<p>Art. 36 - O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:</p> <p>I - linguagens e suas tecnologias;</p> <p>II - matemática e suas tecnologias;</p> <p>III - ciências da natureza e suas tecnologias;</p> <p>IV - ciências humanas e sociais aplicadas;</p> <p>V - formação técnica e profissional.</p> <p>§1° - 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.</p> <p>§ 3° - A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput</p> <p>§ 5° - Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.</p>

Fonte: Elaboração própria a partir das Leis N° 13.415/2017 e 9.394/1996, acessado em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.html)>.

O conteúdo das alterações versadas por este artigo para o currículo do Ensino Médio endossa em grande parte as alterações impostas pela inclusão do artigo 35-A já analisadas, contudo, inclui o itinerário formativo profissionalizante e outras alterações que dizem respeito a formação técnicas que serão discutidas posteriormente na seção 3.3 deste capítulo.

A vinculação do currículo a BNCC, já criticada no decorrer da discussão empreendida até então pelas publicações ao abordarem o tema, dado o resgate da perspectiva pedagógica através das competências, adotada como solução para os problemas presentes nesta etapa da educação básica (SILVA e SCHEIBE, 2017; FERRETI, 2018; SILVA, 2018; FERRETI e SILVA, 2017; COUTINHO e RODRIGUES, 2017), somada a flexibilização curricular reduzida e minimalista pela previsão de desobrigatoriedade na oferta de todos os itinerários formativos a partir das condições de oferta das redes estaduais (CORTI, 2017; OLIVEIRA; 2020), ganha relevo no caráter restritivo apontado por esta análise, ao ser contrastada com ao conteúdo que substitui neste artigo.

Os cinco itinerários formativos dispersos, “que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares” (BRASIL, 2017), tendo por obrigatoriedade nos três anos do Ensino Médio apenas os componentes de Língua Portuguesa e Matemática, conforme dispõe a BNCC, substituem “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” (BRASIL, 1996).

Essa mudança revela uma redução da formação comum, através da fragmentação no processo educativo previsto para a última etapa da educação básica, numa proposta que contraria o sentido amplo atribuído à educação pela Constituição, em contraposição a uma perspectiva formativa que buscava contemplar as diferentes dimensões do conhecimento socialmente produzido pela humanidade.

A adoção de “metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes” (Ibidem), ao ser substituída pelos parâmetros de avaliação vinculados à BNCC, cujo os pressupostos atrelados a pedagogia das competências são fartamente criticados. O que revela a orientação da dominação externa articulada internamente através das políticas de avaliação direcionadas pela OCDE e os países centrais, numa clara afirmação da condição

dependente por meio da política educacional nesta etapa do sistema público de ensino já denunciada por Nunes (1980).

Assim como, a escolha da língua estrangeira moderna “escolhida pela comunidade escolar” substituída pela língua inglesa, e o ensino de Sociologia e Filosofia, antes compreendidos como “necessários para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1996), agora convertidos em “estudos e práticas”, evidenciam a concepção de mundo da classe dominante no direcionamento político do processo educativo, subordinado a manutenção dos marcos de uma sociabilidade pautada pelo capitalismo dependente.

### **3.2 – Ensino Médio em Tempo Integral**

A implementação da política de Ensino Médio em Tempo Integral é outra das grandes alterações imposta pela Lei N° 13.415/2017, ela é tratada nos artigos 1° e 13 a 20, dispendo sobre alterações relacionadas ao aumento da carga horária e financiamento.

O artigo 1° altera o artigo 24 da LDB, acrescentando por meio do parágrafo 1° a ampliação da carga horária “no Ensino Médio, para mil e oitocentas, 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).

O horário escolar integral, embora desejável tendo em vista que a escola é um dos lugares mais adequados para a permanência dos jovens durante a semana, precisa ser questionado em termos de condições e finalidades (RAMOS e FRIGOTTO, 2016).

Dessa forma, Krawczyk e Ferreti (2017, p. 38) apontam que a discussão aligeirada feita pela Lei sobre a educação integral, tratando-a como simples extensão do horário com a disposição de colaboração financeira do governo federal, traz questionamentos: “Mas, para quê? Para tirar o jovem da rua? Para oferecer mais do mesmo? Para abrir nichos de mercado no interior da escola pública? Ou para oferecer uma educação integral que contraria toda a postura tecnicista e regressiva que percorre a Lei? ”

Gonçalves (2017, p. 137) destaca duas das preocupações que permeiam a proposta. A primeira diz respeito a falta de investimento nas escolas públicas estaduais, “que apresentam sérios problemas de infraestrutura, tendo, inclusive, em alguns estados, o atraso ou o parcelamento no pagamento do salário dos professores”, o que torna questionável a viabilidade do funcionamento em tempo integral, tendo em vista que o programa de fomento não possui caráter permanente.

O segundo se relaciona a concepção de educação integral presente na legislação, propondo um aumento da jornada escolar diária para 7 horas concentradas em aulas, numa visão produtivista da aprendizagem, que desconsidera as múltiplas dimensões da formação e desenvolvimento humano.

Costa et al (2018, p. 179) argumentam que para se adequar as alterações os sistemas de ensino irão dispor de um tempo ínfimo para a composição do corpo docente, além de considerarem a possibilidade de superlotação das escolas, mesmo dentre as que terão condições físicas para a implementá-las. Tal fato, “ratifica a falta de discussão pública acerca dos processos deliberativos da reforma, com isto, ela já nasce fadada ao fracasso, ou talvez esse seja o intento da sua imposição”.

Nas escolas públicas, as implicações apresentam um conjunto de problemas. Além da falta de consulta prévia, o estudante no Ensino Médio por vezes trabalha para contribuir com a renda familiar, não possuindo condições ou interesse de permanecer na escola por sete horas. Para os gestores, envolve toda uma reorganização dos espaços escolares, implicando na busca por orçamento para construção de mais salas de aula, contratação de professores e compra de mais merenda escolar (MOCARZEL, ROJAS e PIMENTA, 2018).

A agenda de austeridade fiscal adotada no governo Temer, traz impasses frente as condições de funcionamento das redes de ensino:

Há redes, (...) em que há falta de vagas devido à concentração populacional e a mesma escola funciona em 4 turnos: das 7h às 11h, das 11h às 15h, das 15h às 19h e das 19h às 23h. Exemplos como esse mostram que os estados não estão preparados para implementarem a jornada integral em todas as suas escolas de Ensino Médio, sem que haja uma nova política de financiamento. Ao mesmo tempo que o Governo Federal quer fomentar isso, deixou de lado o Plano Nacional de Educação e cortou pela raiz qualquer possibilidade de realização da Meta 20, que trata do aumento de percentual relacionado ao PIB para educação, no momento em que se aprovou a Emenda Constitucional n. 95, a do teto de gastos, que limita à inflação o aumento do orçamento público pelos próximos 20 anos (MOCARZEL, ROJAS e PIMENTA, 2018, p. 168-169).

Outro acréscimo ao artigo 24 da LDB/1996, no parágrafo 2º há uma menção ao ensino noturno regular e a Educação de Jovens e Adultos, afirmando a sua oferta adequada “às condições do educando” pelos sistemas de ensino, em conformidade com o acesso público e gratuito aos estabelecimentos de ensino para os que não concluíram a educação básica na idade adequada previsto no artigo 4º da LDB.

Contudo, considerando a desobrigatoriedade na oferta de todos os itinerários formativos de acordo com as condições dos sistemas de ensino imposta pelo artigo 35-A, e a agenda de austeridade fiscal, apontando para problemas no aumento da carga horária discutido nesta seção, é preocupante sob quais termos serão tratadas as “condições do educando” que condicionam a oferta prevista por este parágrafo.

A partir do artigo 13, é instituída a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). No seu parágrafo único é previsto “o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contando da data de início da implementação do ensino integral na respectiva escola” (BRASIL, 2017).

Para firmar a implementação da política é necessária formalização de termo de compromisso contendo no mínimo: identificação e delimitação das ações que serão financiadas; metas quantitativas; cronograma de execução físico-financeira; e previsão início e fim de execução e conclusão de etapas ou fases programadas (Ibidem).

No artigo 14, é estabelecida a obrigatoriedade na transferência de recursos da União aos Estados e DF, “desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos nesta Lei e no regulamento, com a finalidade de prestar apoio financeiro para o atendimento de escolas públicas de ensino médio em tempo integral cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica” (Ibidem).

A transferência de recursos no inciso I é destinada a escolas que tenham a oferta de atendimento em tempo integral em acordo com a elegibilidade da política de fomento, dando “prioridade às regiões com menos índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio”, e conforme dispõe o inciso II, que “tenham projeto político pedagógico que obedeça ao disposto no art. 36 da Lei N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996” (Ibidem).

O parágrafo 1º afirma que a transferência de recursos será em conformidade com o número de estudantes matriculados com base no Censo Escolar da Educação Básica, e no 2º, assegura o repasse anual desde que “respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação” (Ibidem).

O parágrafo 3º estabelece que as aplicações desses recursos está atrelada as despesas previstas pelos incisos I, II, III, V e VIII do artigo 70º da LDB, ou seja, respectivamente: remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação; aquisição, manutenção, construção e conservação das instalações e equipamentos necessários ao ensino; uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; realização de

atividades-meio necessárias ao funcionamento do sistema de ensino; aquisição de material didático escolar e manutenção de programas de transporte escolar (BRASIL, 1996).

Os parágrafos 4º e 5º discutem a hipótese dos Estados disporem de saldo em conta de recursos repassados anteriormente, mediante a verificação no último dia do mês anterior ao repasse, terá o valor respectivo a esse montante subtraído do valor repassado como apoio financeiro suplementar no mês seguinte, e a desconsideração desse desconto nas transferências realizadas nos últimos doze meses da aprovação da Lei.

O artigo 15 determina que os recursos transferidos pelo parágrafo único do artigo 13 são transferidos pelo Ministério da Educação para o FNDE independente da celebração de termo específico; e no artigo 16 delega, que por ato do Ministro será disposto o acompanhamento da implementação do apoio financeiro suplementar.

É estipulado no artigo 18, que os Estados devem fornecer sempre que solicitados documentação relativa à execução dos recursos recebidos; e no artigo 19 é previsto que o acompanhamento e controle social da aplicação desses recursos será feito pelos conselhos previstos no artigo 24 da Lei que regulamentava o FNDE.

O artigo 17 estabelece que a transferência dos recursos será feita “automaticamente pelo FNDE, dispensada a celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congêner, mediante depósitos e conta-corrente especificamente”, atribuindo ao Conselho Deliberativo dispor em ato próprio “sobre condições, critérios operacionais de distribuição, repasse, execução e prestação de conta simplificada do apoio financeiro” (BRASIL, 2017).

E no artigo 20, define que os recursos financeiros correrão em conta com dotação consignada aos orçamentos do FNDE e MEC, “observando os limites de movimentação, de empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira atual” (Ibidem).

Gawryszewski (2018) correlaciona a política de implementação do EMTI a metas previstas pelo PNE (2014-2024) no que diz respeito ao ensino médio como aumento da jornada escolar, gestão escolar e qualidade dos sistemas de ensino, visando alcançar tais metas por meio do repasse de recursos da União as Secretarias Estaduais de Educação (SEE).

Contudo, os critérios de seleção das escolas, a despeito da vulnerabilidade social e menores resultados nas avaliações de larga escala previstos pelo parágrafo 2º do artigo 14, apontam para instituições que já dispõem de apoio das SEE e com infraestrutura adequada:

Para ser mais específico, no edital do EMTI referente ao recebimento de recursos no ano de 2017, as 36 escolas selecionadas pela Secretaria tinham convênios celebrados com o Instituto Ayrton Senna e com o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) para implementação de

proposta formativa com ênfase em empreendedorismo. A mesma tônica se confirmou no que se tange ao edital de recursos de 2018, em que 35 das 38 escolas que vão receber recursos foram integrados à mesma proposta formativa, componente do Programa *Educação Integral*. Ou seja, trata-se de escolas que, a despeito das dificuldades próprias das redes regulares de ensino, já dispõem de maiores cuidados e contam com mais prestígio da parte da SEEDUC. (GAWRYSZEWSKI, 2018, p. 837).

Os critérios estabelecidos para a avaliação da implementação do processo pelo Comitê Gestor do MEC nos editais acima referidos, estipulavam a redução na média de abandono e reprovação nos dados oficiais do Censo Escolar a partir do terceiro ano do programa em até 5%, assim como para as escolas novas nas taxas de não aprovação. Caso não atendam ao disposto pela normativa, as escolas podem ser desligadas, não sendo possível substituí-las por outras escolas da mesma rede de ensino, e na hipótese de 50% das escolas da SEE participante serem desligadas, a mesma será desligada do programa (Idem, p. 838).

Dessa forma:

Por conta do exposto acima, depreende-se que a gestão educacional das Secretarias de Educação e da Direção Escolar se constituem em meros executores da política central definida pelo **Estado regulador**. Numa conjuntura em que a maioria dos estados sucumbe a uma queda brutal de receitas proveniente de impostos, os critérios de acesso ao dinheiro do governo federal, ao prezar pela incisiva responsabilização dos gestores, transformam a adesão das SEEs não numa demonstração de sucesso do regime de colaboração entre os entes federativos, mas na regulamentação da possibilidade de mecanismos de coerção exercidos por uma política pública (GAWRYSZEWSKI, 2018, p. 838, grifo original).

E ainda ressalta, embora o MEC enfatize a pretensão de investimento em 1,5 bilhão para alcançar 500 mil matrículas em 2020, “tal número corresponde a pouco mais de 6% das oito milhões de matrículas no país, dados que apontam para um programa de abrangência pouco significativa se levarmos em conta a totalidade do território nacional” (Idem, p. 839).

Maciel (2019, p. 3) frisa que a ampliação da jornada escolar prevista pela meta 6 do PNE envolve um conjunto de estratégias que perpassam por investimentos em infraestrutura, atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares culturais e recreativas. No entanto, “como a Lei 13.415/17 não destinou novos recursos para implementar essas mudanças intrínsecas à observância da meta 6, é possível avaliar que a ampliação da carga horária, por si só, não gerará os efeitos esperados de enfrentar o problema de grave defasagem na qualidade do ensino médio brasileiro”.

O repasse e acompanhamento de recursos definido por ato do Ministro da Educação previsto nos artigos 14, § 2º e 16 traz questionamentos sobre a manutenção da política, afinal, “há ainda um histórico de descontinuidade de políticas e programas sociais pelos governos federais, sem que sejam alcançados os objetivos inicialmente visados” (Idem, p. 11).

Acerca do baixo alcance da política, o impacto modesto do EMTI faz surgir preocupações no que diz respeito a ampliação das desigualdades educacionais, levando “o ensino de tempo integral atinge uma escala reduzida de alunos do montante total do ensino médio, em especial aqueles com melhores condições socioeconômicas, que não precisam conciliar estudo e trabalho” (Ibidem).

Amaral (2017, p. 94) ressalta que o acesso aos recursos financeiros condicionados pelo inciso II do artigo 14 à adesão do projeto pedagógico em conformidade com o artigo 36 da LDB/1996, drasticamente alterado pelo artigo 4º, revela “como era de se esperar, somente receberá recursos financeiros suplementares aquelas escolas que tenham projetos político-pedagógicos alterados para atender integralmente o que foi estabelecido pela nova lei.”

Acrescentando ainda uma ressalva em relação a sua continuidade:

Aqui cabe perguntar: considerando que nos dez anos previstos para a existência da Política de Fomento estará em vigor o Novo Regime Fiscal (NRF) aprovado pela Emenda Constitucional N° 95, de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL.EC 95, 2017), originária da PEC 241, que tramitou na Câmara dos Deputados e, depois, PEC 55, no Senado, o MEC terá disponibilidade financeira para transferir recursos substantivos para desenvolver essa ação de grande envergadura, que é a de implantar o atendimento em tempo integral nas escolas de ensino médio na configuração estabelecida pela nova Lei? (AMARAL, 2017, p. 94).

A partir do exposto acima, podemos inferir que as alterações previstas pela adoção do EMTI, conforme indica a bibliografia analisada sobre o tema, apresentam um conjunto de impasses para a última etapa da educação básica. A começar pelos desencontros em relação as metas previstas pelo PNE (2014-2024), que endossam as críticas previamente feitas a flexibilização curricular apresentada na seção anterior no sentido de redução formativa no Ensino Médio, vinculada ao EMTI pelo inciso II do artigo 14 (MACIEL, 2019; AMARAL, 2017).

A formação em tempo integral discutida de forma aligeirada, sem considerar as condições objetivas dos estabelecimentos de ensino e apresentando-a como simples aumento da carga horária em maior tempo de aulas (KRAWCZYK e FERRETI, 2017; COSTA et al, 2018), evidencia a lógica da qualificação desqualificada promovida pela mediação entre o

sistema de ensino e modo de produção capitalista através da precarização do trabalho educacional (FRIGOTTO, 2006), trazendo um conjunto de preocupações para a gestão escolar, especialmente frente a agenda de austeridade fiscal imposta pela EC N° 95 (MORCAZEL, ROJAS e PIMENTA, 2018; GONÇALVES, 2017).

O sentido histórico presente na dominação de classe que perfaz a dualidade estrutural no Ensino Médio brasileiro se apresenta no conjunto dessas alterações através de ao menos três aspectos que se relacionam. O primeiro deles pode ser identificado na postura atribuída ao Estado, consonante com agenda de reformas iniciada nos anos 1990 definindo como modelo de atuação definido por Newman e Clark (2012) como gerencialista.

A partir desse modelo, a ação do Estado se restringe a fiscalização dos recursos investidos para o provimento de direitos sociais, o que na política de fomento ao EMTI pode ser nitidamente identificado nos artigos 15, 16, 18 e 19 ao tratar da fiscalização dos recursos empregados na implementação da política.

Em decorrência desta postura, a seleção das escolas tem revelado na prática uma contrariedade ao parágrafo 2° do artigo 14, que estabelece como critério vulnerabilidade social, apontando ao mesmo tempo para a ampliação da atuação da iniciativa privada na educação pública e uma avaliação draconiana na responsabilização dos gestores escolares e de sistemas de ensino (GAWRYSZEWSKI, 2018), aspecto esse eminentemente restritivo.

Outro aspecto restritivo pode ser atribuído a baixa abrangência da política apontado por Maciel (2019) e Gawryszewski (2018), dado o curto alcance da política em relação ao número de matrículas atingidas pela proposta trazendo preocupações em relação ao aumento das desigualdades educacionais ao atingir uma escala reduzida de estudantes.

O terceiro aspecto se dá em defluência desta preocupação, afinal, como se dará a ampliação da carga horária para os estudantes que não possuem interesse ou condições de dispor sete horas diárias para a escola? (MORCAZEL, ROJAS e PIMENTA, 2018) Tal questionamento infere em um direcionamento da restrição ao Ensino Médio para os estudantes da classe trabalhadora que necessitam conciliar o trabalho com os estudos para contribuir com a renda familiar, realidade histórica e não superada da dualidade operada nesta etapa da educação básica. E endossa a indagação acerca das “condições do educando” presentes no segundo parágrafo acrescido ao artigo 24 da LDB/1996 pelo artigo 1° da Lei N° 13.415/2017.

O conjunto dessas críticas sobre a ampliação da carga horária, uma das principais alterações impostas ao Ensino Médio, apontam para uma política educacional excludente através de uma proposta pretensamente integral e enxuta, que destoa do planejamento previsto

pelo PNE (2014-2024) para enfrentar os problemas desta etapa da educação básica, porém, consonante com a agenda de austeridade fiscal imposta pelo golpe de 2016 (LEHER, VITTORIA e MOTTA, 2016). Tal sintonia é reveladora sobre a atualidade da dominação de classe exercida no capitalismo dependente presente na política educacional brasileira.

### **3.3 – Itinerário Formativo Profissionalizante e Notório Saber**

A reintrodução da formação profissionalizante na última etapa da educação básica é uma das alterações mais polêmicas impostas pela Lei N° 13.415/2017, ela se dá por meio das mudanças feitas pelo artigo 4° no artigo 36 da LDB já expostas no quadro 4, através do itinerário formativo profissionalizante. A temática será discutida nesta seção do capítulo expondo os parágrafos 6° a 11° introduzidos ao artigo 36, e nas alterações feitas pelo artigo 6° ao artigo 61 da LDB.

A partir do parágrafo 6°, as alterações passam a tratar da formação técnica e profissional, passando a considerar, “a critério dos sistemas de ensino”, conforme o inciso I: “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional”; e no inciso II: “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade” (BRASIL, 2017).

Os parágrafos 7° e 8° estabelecem, respectivamente, que a oferta dos cursos no itinerário formativo profissionalizante em áreas que não constam no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT) terão prazo para aprovação no Conselho Estadual de Educação (CEE) de três anos e de cinco para inserção no CNTC, e depende de aprovação prévia do CEE homologada pelo Secretário Estadual de Educação para oferta nas instituições de ensino ou em parceria com outras instituições (Idem).

O parágrafo 9° atesta a validade nacional dos certificados emitidos pelas instituições de ensino que habilita o concluinte do Ensino Médio ao prosseguimento dos estudos para o Ensino Superior, e quaisquer outros cursos que exijam qualificação obrigatória nesta etapa.

O parágrafo 10 acresce ao ensino médio, além das formas previstas pelo artigo 23 da LDB para a organização da educação básica, a saber, séries anuais, períodos semestrais, ciclos e grupos não seriados com base em critérios de idade, competência ou por forma diversa de

organização (BRASIL, 1996), a possibilidade de ser “organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica” (BRASIL, 2017).

No parágrafo 11 é apontada, como forma de cumprimento das exigências curriculares no Ensino Médio, a possibilidade dos “sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento” (Idem).

As formas de comprovação da formação prevista neste parágrafo são:

I – demonstração prática; II – experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III – atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV – cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V – estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI – cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias (BRASIL, 2017).

E no parágrafo 12, afirma que as escolas deverão orientar os estudantes nas escolhas das áreas de conhecimento ou atuação profissional prevista nas alterações impostas pela Lei ao Ensino Médio.

Ferreti (2018) argumenta que embora a Lei tente mostrar a formação profissionalizante integrada ao Ensino Médio, ao ter o caráter de itinerário formativo, que se diferencia dos demais amparados em áreas do conhecimento, há uma negação da integração na medida em que a formação técnica se separa da formação geral.

Gonçalves (2017) corrobora esse argumento, ao apontar que o trato dado a educação profissional retoma uma perspectiva pragmática, em contraposição aos esforços traçados nos últimos anos para pensar uma educação profissional articulada a formação propedêutica, e remete a educação tecnicista na defesa de uma concepção de escola voltada para formar indivíduos eficientes para o crescimento da produtividade social.

Bezerra e Araújo (2017) apontam que a previsão de parcerias com a iniciativa privada para a oferta de educação profissional possibilitando a utilização de recursos do Fundeb, prevista pela alteração feita pelo artigo 9º a Lei Nº 11.494/2007, se apresenta enquanto mecanismo de privatização através da transferência de recursos públicos para a iniciativa privada.

Leão (2018, p. 3) endossa essa crítica, afirmando que a parceria com o setor privado somada a outros fatores como a oferta de educação a distância e o reconhecimento de experiência de trabalho setor produtivo, configuram em um processo de flexibilização que

atende ao interesses dos sistemas de ensino e o mercado de trabalho, tendo em vista que “a redução de custos para o Estado e a privatização, por meio da transferência de recursos da educação pública para o setor privado, são os pilares da proposta”.

Atrelada a esse aspecto, a profissionalização promovida pelo itinerário formativo remonta aos primórdios do sistema público de ensino no país nos anos 1930, quando “o ensino médio foi defendido por setores influentes da sociedade brasileira como um ‘luxo aristocrático’ não acessível aos filhos das camadas populares” (Idem, p. 04), consolidando nos anos 1940 a dualidade estrutural através da parceria com a iniciativa privada na criação do *Sistema S* voltada para instrução da mão de obra necessária para o desenvolvimento econômico da época, não possibilitando a continuidade dos estudos para o Ensino Superior.

De maneira similar, a formação profissional compulsória do Ensino Médio na Ditadura Militar tendo em vista o projeto de desenvolvimento econômico imposto ao país naquele momento histórico, apresenta relações ao papel atribuído a esta etapa da educação básica no atual contexto produtivo, “a pressão hoje parece ser no sentido de adequar o ensino médio às demandas e contradições postas pelo novo padrão de desenvolvimento global marcado pela centralidade das tecnologias da informação” (Idem, p. 10).

Costa e Coutinho (2018) partem dessa mesma premissa ao colocarem a profissionalização por meio de itinerários formativos em perspectiva histórica. Embora não impeça o prosseguimento dos estudos para os cursos de graduação, como estava disposto na Reforma Capanema dos anos 1940, dada a desobrigatoriedade da formação integrada, e a possibilidade de as instituições fazerem escolhas para a organização curricular, nas escolas públicas, por conta da precarização de recursos físicos, financeiros e humanos, a oferta dos conhecimentos necessários para a ascensão aos cursos de graduação seja insuficiente.

Posto isso, entende-se que a reforma do ensino médio, sobretudo na especificidade da educação profissional, é um retrocesso à trajetória histórico-cultural da formação profissional. Itinerários intermediários representam qualificação da força de trabalho para atender de forma imediata e acrítica os modos de produção capitalista. Representa subordinar a educação profissional aos donos do capital, além de retomar a dualidade da educação básica que oferta um ensino propedêutico, acadêmico para elite e uma formação tecnicista pobre para os pobres. Pobre no sentido de não proporcionar a democratização dos conhecimentos, bem como desprover a organização do pensamento crítico e autônomo (COSTA e COUTINHO, 2018, p. 13-14).

Kuenzer (2017) ainda aponta para uma retomada ao Decreto N° 2.207/1997, através da organização por meio de módulos e sistema de créditos com terminalidade específica,

implicando em uma forma de flexibilização que possibilita a firmação de convênios com outras instituições de ensino para o provimento de formação técnica de modo presencial e a distância, cuja a competência para tanto é estabelecida por meio de critérios que admitem o reconhecimento de conhecimentos tácitos.

Sobre esse aspecto, Maciel (2019, p. 8) pontua que a previsão de parceria com instituições de Ensino à Distância se utiliza de “um termo bem vago para garantir a qualidade do ensino ofertado pela instituição parceira, qual seja, *notório reconhecimento*.” Dessa forma, o cumprimento da oferta de ensino nesta modalidade pode se tornar um subterfúgio para os governos se absterem de garantir direito à educação, apenas elevando estatísticas sem assegurar a qualidade da oferta.

Oliveira (2020, p. 5) destaca que a formação profissional precoce como solução para dirimir situações de pobreza experimentadas pelos jovens, é pautada por uma compreensão de que cabe ao Estado oportunizar a aquisição de capacidades para competir no mercado fundamentada na Teoria do Capital Humano (TCH), “o ‘resto’ fica por conta do indivíduo, de seu mérito, de seu empreendedorismo, de sua disposição individual”.

Outro dos pontos mais polêmicos que envolvem as alterações impostas ao Ensino Médio pela Lei N° 13.415/2017 está nas alterações feitas pelo seu artigo 6° ao artigo 61 da LDB/1996, ao admitir exclusivamente para o itinerário formativo profissionalizante:

Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado (...). (BRASIL, 2017)

Kuenzer (2017) afirma que essa é uma forma de flexibilização que atinge especialmente os docentes da educação profissional e tecnológica, levando a desregulamentação da atuação profissional. Ramos e Frigotto (2016) apontam que essa medida faz parte da descaracterização da formação profissional integrada, na medida em que o notório saber retira a barreira da formação docente para tornar-se professor.

Maciel (2019) destaca que o notório saber fere a meta 15 do PNE que estipula a formação específica em licenciatura na área de conhecimento que atuam para os professores da educação básica. Embora seja prevista a valorização de experiências práticas e a certificação didático-pedagógica de profissionais experientes, a prática é considerada no PNE complementar para a atividade docente, diferente do entendimento atribuído pela Lei se valendo mais uma vez de um termo vago para admitir profissionais somente com prática.

Costa et al (2018, p. 186) atribuem a essa medida implicações na política nacional de formação de professores, tendo em vista que isso pode desonerar o Estado do financiamento e programas de apoio a licenciaturas, revelando um “afinamento nas políticas de corte em investimentos sociais, isto é, a reforma do ensino médio é uma adequação política à redução imposta pelo Emenda Constitucional nº 95/2016”.

Costa e Coutinho (2018) enfatizam que ao tornar possível que qualquer profissional, independente do seu nível ou grau de formação, comprove seu saber e se torne professor em cursos técnicos de nível médio, sem quaisquer diretrizes para a comprovação desses saberes pela lei:

Concebe-se que a permissividade do notório saber nos cursos técnicos é um modo silencioso de desqualificar a profissão docente e, sobretudo, de adiar a urgência de implementar políticas de Estado para fomentar a formação de professores, reforçando a profissionalidade da docência como quesito mínimo necessário para exercer a profissão. Afinal, ninguém se torna médico, engenheiro, advogado, por notório saber. Então, por que ser conivente com a permissividade da docência pode ser exercida por profissionais das mais diversas áreas, sem, contudo, se formar para a profissão professor? (COSTA e COUTINHO, 2018, p. 16).

A partir do exposto pela bibliografia ao tratarmos das alterações impostas pela Lei Nº 13.415/2017 a formação profissional no Ensino Médio, podemos assumir um conjunto de elementos que conformam um vasto empreendimento de precarização do trabalho educacional feito nas instituições públicas de ensino, daí o caráter polêmico frente a sociedade sobre o tema.

A começar pelo notório saber, que pode ser assumido como uma dentre as várias imprecisões propositais presentes na Lei para desregular a oferta da última etapa da educação básica, em conformidade com princípio de flexibilização que orienta a acumulação capitalista no atual momento histórico (KUENZER, 2017).

Ele pode ser atribuído a agenda de desprofissionalização que compõe um conjunto de medidas que incidem sobre as relações de trabalho aprovadas no mesmo período, e apontam para uma concepção de flexibilização atrelada a desresponsabilização do Estado em assegurar direitos sociais (KUENZER, 2020; KRAWCZYK e FERRETI, 2017). E se soma as investidas feitas pela Lei contra a formação integrada, na medida em que contribui para a descaracterizar a docência na educação profissionalizante e tecnológica (RAMOS e FRIGOTTO, 2016).

O desencontro dessa medida em relação ao PNE 2014-2024, que previa a formação em licenciatura específica na área de conhecimento para todos os professores da educação

básica, além de tornar mais evidente o direcionamento para a qualificação desqualificada que promove no Ensino Médio, traz implicações em toda política de formação de professores, dado seu alinhamento a agenda de austeridade fiscal promovida pela EC N° 95/2016 (COSTA et al, 2018; COSTA e COUTINHO, 2018; MACIEL, 2019; FRIGOTTO, 2006).

Por conseguinte, o sentido histórico que identificamos na dominação de classe exercida através da dualidade estrutural no Ensino Médio brasileiro pode ser relacionado ao itinerário formativo profissionalizante na mediação entre o sistema público de ensino e o modo de produção capitalista em duas dimensões.

Uma delas é através da privatização do sistema público de ensino, em conformidade com a premissa neoliberal sobre a educação denunciada por Freitas (2018), que se apresenta através da previsão de parcerias com a iniciativa privada para oferta de cursos profissionalizantes na modalidade EaD estipulada pelo parágrafo 11, com critérios que tornam aferíveis conhecimentos tácitos se utilizando de recursos do FUNDEB (KUENZER, 2017; BEZERRA e ARAÚJO, 2017). Esta dimensão revela uma apropriação dos custos improdutivos na mediação do sistema de ensino e o modo de produção capitalista que se tornam passíveis de serem assumidos pela iniciativa privada recursos públicos voltados para a educação (FRIGOTTO, 2006).

A outra se dá por meio da desarticulação completa da educação profissional ao Ensino Médio, num traço de formação para o trabalho superexplorável a partir da qualificação desqualificada referida por Frigotto (2006), que se relaciona ao primeiro mecanismo das relações de produção no capitalismo dependente apontado por Marini (2017), onde o aumento da produtividade se dá por meio da intensidade do trabalho em detrimento da capacidade produtiva.

Ao esvaziar a força de trabalho a ser formada de qualquer conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, tornando admissível “a inclusão de vivências e práticas de trabalho no setor produtivo”, o inciso I do parágrafo 6º, explicita o direcionamento do processo educativo em conformidade com a reprodução das relações de produção nos marcos do capitalismo dependente como forma oferta de educacional, passível de certificação de conclusão do Ensino Médio como atesta o parágrafo 9º.

A definição da oferta desses cursos, a partir da designação feita pelos Secretários de Educação, revela mais um elemento da atuação do CONSED na elaboração das alterações impostas a última etapa da educação básica pela Lei N° 13.415/2017. Somada a oferta dos itinerários formativos condicionada a disponibilidade dos sistemas de ensino, poderão

designar como se dará a oferta e as parcerias com a iniciativa privada para a oferta do itinerário profissionalizante.

Ambas as dimensões apontam para a atualidade na afirmação do sentido impresso pela dominação de classe no capitalismo dependente expressa através da dualidade estrutural no itinerário formativo profissionalizante, possuindo ecos que se relacionam as suas origens na Reforma Gustavo Capanema nos anos 1940, a profissionalização compulsória atrelada a perspectiva tecnicista durante a Ditadura Militar, e a retomada da formação por módulos, sistemas de crédito e terminalidade específica dos anos 1990 (LEÃO, 2018; GONÇALVES, 2018; KUENZER, 2017).

Isso se dá em novo contexto de reconfiguração das relações de produção e em contraposição a formação integrada, assegurando frente as demandas e contradições postas por uma nova reconfiguração tecnológica da produção (FREITAS, 2018; LEÃO, 2018). A qualificação desqualificada para a promover o nivelamento por baixo da força de trabalho na mediação entre o sistema de ensino e o modo de produção capitalista (FRIGOTTO, 2006), por meio da flexibilização formativa atrelada a precarização das escolas públicas para a oferta insuficiente dos conhecimentos socialmente necessários para aos jovens da classe trabalhadora, fadados a educação profissional precoce para dirimir a pobreza competindo no mercado (OLIVEIRA, 2020; COSTA e COUTINHO, 2018).

O conjunto de elementos presente no conteúdo das alterações impostas ao Ensino Médio pela Lei N° 13.415/2017, demonstra a forma em que ela atualiza o complexo de desigualdades que perfaz a dualidade estrutural na última etapa da educação básica brasileira. Mas não somente, também evidencia os limites na concepção de mundo por parte da classe dominante, que persiste em um projeto de sociedade incompleto, altamente retroativo e subordinado.

## **Capítulo 4 – A pedagogia tecnicista contra-ataca: reafirmação da dominação de classe no capitalismo dependente e a intensificação da dualidade estrutural no Ensino Médio**

A bibliografia analisada é unânime no que diz respeito à capacidade das alterações impostas pela Lei 13.415/2017 solucionarem os problemas que perpassam a realidade educacional do Ensino Médio.

Muito pelo contrário, elas corroboram através de uma dimensão ideológica, orientada pela dominação de classe exercida na acumulação capitalista brasileira, a legitimação e intensificação de escolarizações distintas e precarizadas das relações sociais que ocorrem nesta etapa do sistema de ensino, afirmando a condição dependente e reproduzindo as desigualdades sociais no direcionamento do processo educativo no atual momento histórico (NUNES, 1980; BAUDELLOT e ESTABLET, 1980; SNYDERS, 2005; FREITAG, 1980; MOTTA e FRIGOTTO, 2017; CURY, 2000; LEHER, VITORIA e MOTTA, 2017).

No decorrer de toda a bibliografia analisada sobre as alterações impostas pela Lei ao Ensino Médio, são frequentes a menção ao caráter tecnicista que possuem (KRAWCZYK e FERRETI, 2017; GONÇALVES, 2017; COSTA e COUTINHO, 2018).

Acreditamos que é oportuno elaborarmos uma breve análise sobre as relações suscitadas por essas menções, tanto para aguçar os reais interesses de classe e o seu projeto societário para o Brasil, quanto as implicações que possuem para compreendermos a intensificação da dualidade estrutural no Ensino Médio.

### **4.1 – Tecnicismo, Neotecnicismo e a Lei 13.415/2017**

De acordo com Saviani (2021), a pedagogia tecnicista advoga pelo reordenamento do processo educativo para torná-lo objetivo e operacional. O objetivo passa a ser a organização racional dos meios, visando adequar o sistema ensino as determinações da sociedade, para torná-lo capaz de proporcionar o treinamento eficiente para a realização de um conjunto de tarefas. Presente em grande parte das reformas educacionais durante o regime militar no final dos anos 1960 e 1970, o pressuposto tecnicista significa em grande parte a adoção de medidas visando a adequação da política educacional a reprodução das relações de produção capitalista.

Uma reformulação deste pressuposto pedagógico é identificada no contexto de surgimento do neoliberalismo no final dos anos 1980 e início dos 1990, demarcado

especialmente pelas orientações do chamado Consenso de Washington em 1989, é caracterizado por um conjunto de reformas administrativas, pautadas pela austeridade fiscal e a retirada de direitos sociais e trabalhistas. Tal contexto se distingue por uma inflexão nas ideias pedagógicas, influenciada pelo clima cultural de descrença das metanarrativas e pautada por uma pragmática centrada no mundo da comunicação e na produção de símbolos, próprias ao discurso filosófico pós-moderno<sup>9</sup>.

O ideário formulado a partir desta perspectiva, inicialmente foi imposto aos países latino-americanos por condicionalidades nos acordos firmados com agências internacionais de financiamento e, posteriormente, são incorporados pelas elites locais. O “fracasso” da escola pública é atrelado a ineficiência do Estado em gerir o bem comum, advogando por uma orientação adequada às leis do mercado.

Não há uma referência original para caracterizar essas ideias, que se tornam hegemônicas nos anos 1990, elas só podem ser referendadas em movimentos precedentes, “dai que a sua denominação tenda a se fazer lançando mão das categorias precedentes às quais se antepõem prefixos do tipo ‘pós’ ou ‘neo’” (SAVIANI, 2021, p. 428).

Para Freitas (2012, p. 383), o neotecnicismo se apresenta hoje como uma teoria da responsabilização meritocrática e gerencialista, onde a racionalidade técnica se apresenta em expectativas de aprendizagens mensuradas em testes padronizados. “Este neotecnicismo se estrutura em torno a três grandes categorias: *responsabilização, meritocracia e privatização*. No centro, está a ideia do controle dos processos para garantir certos resultados definidos *a priori* como ‘standards’, medidos em testes padronizados” (grifos originais).

O sistema de responsabilização que é criado tem por fundamento os testes em larga escala com estudantes, a divulgação pública dos resultados alcançados pelas escolas, recompensas e sanções. A base da lógica meritocrática reside da proposta política liberal, visando assegurar a igualdade de oportunidades, não dos resultados:

Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre igualdades de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as ‘distorções’ de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (FREITAS, 2012, p. 383).

A responsabilização e a meritocracia são intrínsecas, e têm por consequência a penalização de escolas, professores e estudantes, pois, fomentam mecanismos de controle e desvalorização do trabalho educacional, sem impactos significativos na melhoria dos sistemas de ensino. Ambas contribuem para a criação de um ambiente onde é possível ampliar a privatização, ela pode ocorrer tanto pela gestão privada de estabelecimentos públicos de ensino quanto pela concessão de bolsas, os *vouchers*, através do orçamento público para garantir vagas em instituições privadas de ensino (Idem, 2012).

O relatório Jacques Delors, publicado pela UNESCO em 1996, com forte influência na política educacional brasileira, assumida pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato Costa Souza (1945-2011), durante a sua publicação no Brasil em 1998, atribui uma nova função para a escola, fundamentada em uma readequação das teorias escolanovistas e construtivistas articuladas em torno do lema “aprender a aprender” (SAVIANI, 2021).

Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; do conteúdo para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas (SAVIANI, 2021, p. 431).

É perceptível a partir desse contexto a reabilitação da operacionalização dos comportamentos abordada pela psicologia behaviorista, onde o deslocamento do processo educativo para o indivíduo é pautado por objetivos específicos, traduzidos nos esquemas adaptativos construídos pelo sujeito em relação aos meios materiais e sociais, por meio de competências cognitivas e afetivo-emocionais.

Em suma, a ‘pedagogia das competências’ apresenta-se como outra face da ‘pedagogia do aprender a aprender’, cujo objetivo é dotar indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à ‘mão invisível do mercado’ (SAVIANI, 2021, p. 437).

Uma outra roupagem também é dada a TCH, agora atrelada ao modelo de produção toyotista e a acumulação flexível, atribuindo aos sistemas de ensino a necessidade de adaptar-se às novas demandas do processo produtivo. A educação é compreendida, neste novo sentido,

como um investimento em capital humano individual, onde acessar diferentes graus de escolaridade pode ampliar condições de empregabilidade. Em um contexto onde ocorre um reconhecimento tácito, de que na atual fase da acumulação capitalista o crescimento econômico convive com altas taxas de desemprego.

Nessas novas condições reforçou-se a importância da educação escolar na formação desses trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática. Manteve-se, pois, a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distintiva da teoria do capital humano. Mas seu significado foi substantivamente alterado (SAVIANI, 2021, p. 429).

Para Motta (2008), esta reconfiguração da TCH é relacionável à globalização e à reestruturação produtiva, deslocando o papel da escola de uma função econômica integradora para uma função econômica de inserção.

Se antes, nos anos 1970 sob a ideologia desenvolvimentista, a “aquisição de capital humano” por meio da educação era um mecanismo de mobilidade social e equalização entre países e regiões, assegurando através deste investimento acesso a trabalhos mais qualificados e níveis de renda maiores. No contexto representado pela ideologia da globalização, o vínculo entre o capital humano e o meio social é rompido, cabendo a educação assegurar uma potencial inserção no mercado de trabalho.

Para a autora, com o aumento das desigualdades sociais, o papel atribuído aos Estados no capitalismo dependente passa a ser direcionado para mitigar o aumento de desemprego e pobreza. Isso se daria através da identificação da “vocação produtiva” de cada grupo, comunidade ou zona de pobreza localizada, desenvolvendo o capital social através da sustentabilidade econômica e políticas compensatórias que elevem não apenas a renda, mas também provenham habilidades que possibilitem adaptar-se à dinâmica constante de mudanças, especialmente para aqueles que não se enquadram nas condições exigidas para o trabalho com os novos padrões tecnológicos da produção.

Assim, para a parte da classe trabalhadora que ainda dispõe de potencial competitivo no mercado de trabalho mantêm-se as ideologias do capital humano de empregabilidade; os trabalhadores que perderam a condição de vender sua força de trabalho e encontram-se miseráveis, embrutecidos e degradados moralmente vão vegetar na base da caridade público-privada; para a camada da classe trabalhadora que amarga a redução da demanda de sua força de trabalho, que se encontra empobrecida e em condições de

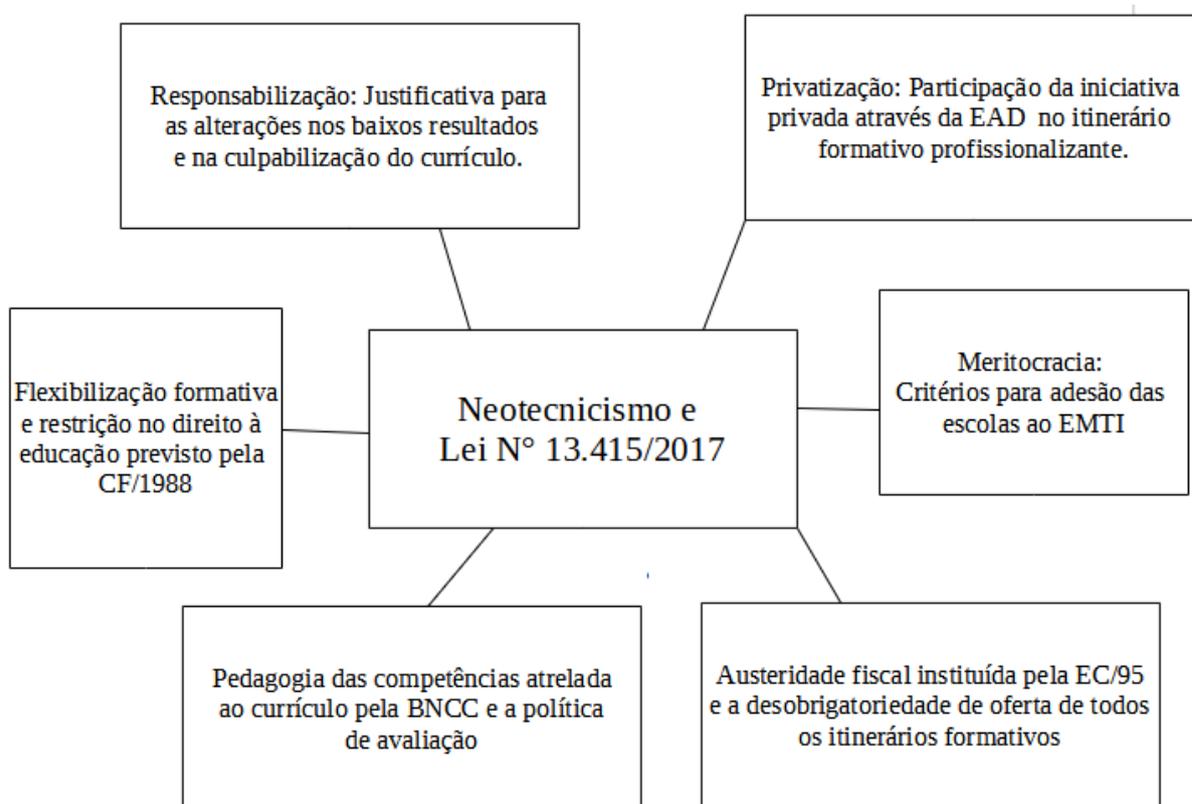
precariedade moral, mas que ainda possui condição produtiva, recomenda-se investir em capital social (MOTTA, 2008, p. 247).

As contribuições trazidas por Kuenzer (2007; 2017; 2020) evidenciam uma relação direta entre a acumulação flexível e os condicionantes formativos adotados para o trabalho nos moldes toyotistas.

Tais relações podem ser traduzidas em diversos aspectos identificados pela bibliografia analisada sobre o tema. A partir da caracterização que fizemos sobre o pressuposto pedagógico neotecnista (FREITAS, 2012; SAVIANI, 2021, MOTTA, 2008), alguns paralelos podem ser apontados em elementos presentes no conteúdo da Lei.

A Figura 1, exposta logo abaixo, esboça um esforço para ilustrá-los.

**Figura 1 – Relações entre Neotecnismo e a Lei N° 13.415/2017**



Fonte: Elaboração própria a partir da bibliografia analisada sobre o tema.

A lógica de responsabilização perpassa toda proposta de alteração do Ensino Médio imposta pela Lei N° 13.415/2017. Desde o PL N° 6.840/2013, um dos argumentos apresentados para justificar a realização das alterações na forma institucional da última etapa

da educação básica é o baixo rendimento em avaliações de larga escala, com padrões definidos pela OCDE através do PISA.

Como a bibliografia analisada por esta pesquisa aponta, tal argumento ignora a recente democratização do Ensino Médio, incluído como última etapa da educação básica em 2009 pela EC N° 59 (LOPES, BORTOLOTO e ALMEIDA, 2016). Ao ignorar este fato, a lógica de responsabilização que perpassa o pressuposto neotecnista transforma, conforme a ótica liberal sobre a igualdade de condições e acesso, a desigualdade histórica traçada pelo baixo investimento nesta parte do sistema de ensino, em desigualdades de resultados.

A tendência apontada pela relação com o pressuposto neotecnista é acentuar a redefinição da racionalidade pedagógica através dos critérios estabelecidos pelo empresariado (KRAWCZYK, 2014), implicando no aumento das desigualdades entre unidades escolares, e no maior controle do trabalho educacional realizado pelos professores através das avaliações externas. Não pode ser ignorado, que tal lógica tem por fundamento a caracterização do Estado como ineficiente na gestão do bem comum.

A adoção de critérios draconianos para a adesão ao EMTI identificada por Gawryzewski (2017), nos traz uma relação com a característica da meritocracia no pressuposto pedagógico neotecnista. Aqui, a lógica da responsabilização ganha nitidez ao apresentar aspectos que perfazem a implementação das alterações previstas pela Lei. Para ter acesso aos poucos recursos destinados a ampliação da carga horária, discutida de forma aligeirada e até então desconsiderando as estratégias previstas no PNE (2014-2024) (AMARAL, 2017; MACIEL, 2019; KRAWCZYK e FERRETI, 2017; GONÇALVES, 2017; COSTA et. al., 2018; RAMOS e FRIGOTTO, 2016), as escolas devem apresentar resultados de curto a médio prazo, tendo por penalidade, caso não atinjam às expectativas estipuladas, a exclusão.

Não é posto em questão o orçamento exíguo para a ampliação da carga horária. Através da lógica de responsabilização, as escolas que obtiverem por mérito os melhores resultados serão contempladas após competirem entre si.

É salutar lembrar que a responsabilização e a meritocracia tem por finalidade criar um ambiente propício para as privatizações (FREITAS, 2012). Colocando em perspectiva as desigualdades regionais que presentes no Ensino Médio brasileiro (MOEHLECKE, 2012), quais escolas, e quais dinâmicas sociais elas estão inseridas, para caber no orçamento da ampliação da carga horária proposta pelo EMTI.

O itinerário formativo profissionalizante, conforme disposto nos parágrafos 6° a 11 incluídos ao artigo 36 da LDB, é o elemento que expõe com maior clareza a relação entre a

Lei e a privatização. Contudo, é crucial assumir que ela perpassa toda elaboração da proposta deflagrada ainda pela MP N° 746/2016, tendo em vista a sua ligação direta com os documentos empresariais publicados sobre o tema (BEZERRA e ARAÚJO, 2017).

Como já mencionamos, este é o elemento mais ofensivo das alterações sancionadas pela Lei e demarca ao mesmo tempo, tanto a separação da educação profissional e o conhecimento científico, quanto a descaracterização da escola enquanto *locus* de formação para o mundo do trabalho. E é precisamente nesta descaracterização que reside a nitidez que a relação com a característica da privatização que compõe o pressuposto neotecnicista. Ao prever parcerias com instituições de EaD no parágrafo 11, considerando a critério dos sistemas de ensino “vivências e práticas de trabalho no setor produtivo”, parágrafo 6°, admitindo demonstrações práticas e experiências de trabalho supervisionado “outra experiência adquirida fora do ambiente escolar”, a bibliografia analisada sobre o tema é bastante enfática ao apontar para a abertura de canais no orçamento público destinado à educação (BEZERRA e ARAÚJO, 2017; LEÃO, 2018; COSTA e COUTINHO, 2018; KUENZER, 2017; MACIEL, 2019).

Os critérios vagos, definidos em grande parte pelos gestores das redes estaduais, salientam este, que talvez seja o principal objetivo da Lei, tendo em vista que com somente uma medida possibilita a destinação de recursos públicos para iniciativa privada, seja por meio da transferência de gestão, seja pela distribuição de bolsas.

Não podem ser ignoradas ao apresentarmos esta relação, as tendências de privatização e financeirização da educação no Brasil e na América Latina (ADRIÃO e DOMICIANO, 2018), que têm aumentado de forma exponencial a participação do mercado na definição das políticas públicas em toda região (CANTU, 2015). A tensão entre a retomada da participação do Estado no provimento da educação profissional e a ampliação dos mercados educacionais presente na última década (CORSETTI e VIEIRA, 2015), recebe assim um duro golpe, se levadas a cabo as possibilidades trazidas pela oferta do itinerário formativo profissionalizante nos termos impostos pela Lei.

Outro aspecto do pressuposto pedagógico neotecnicista, intimamente relacionado com as alterações através da EC N° 95/2016, está na austeridade fiscal. O congelamento de gastos sociais por vinte anos imposto pela emenda é talvez o principal marco institucional do golpe de 2016, e repercute nas duas principais reformulações presentes na Lei, o aumento da carga horária e a flexibilização por itinerários formativos.

No aumento da carga horária, a bibliografia aponta para questionamentos sobre as adequações de espaço físico e contratação de profissionais (MOCARZEL, ROJAS e

PIMENTA, 2018; GONÇALVES, 2017; COSTA et. al., 2018), além de corroborar o critério meritocrático de responsabilização em torno do orçamento pífio para o EMTI, que já discutimos. No caso dos itinerários formativos, a própria Lei prevê a desobrigatoriedade de oferta de todos os itinerários, possibilitando a partir do parágrafo 5º do artigo 35-A a oferta de um mínimo não explicitado, conforme as condições do sistema de ensino.

Tal previsão, fartamente criticada pela bibliografia (OLIVEIRA, 2020; KUENZER, 2017; COSTA et. al., 2018; KRAWCZYK e FERRETI, 2017; COSTA e COUTINHO, 2018; SILVEIRA, RAMOS e VIANNA, 2018; LEÃO, 2018), revela o real sentido da flexibilização formativa, fazendo cair por terra a justificativa de crítica ao currículo engessado ou a necessidade de protagonismo juvenil para tornar o Ensino Médio interessante. O esvaziamento do orçamento público, deflagrado no mesmo governo que impôs as alterações, ao contrário do que foi divulgado nas peças publicitárias, revela que a flexibilização curricular nunca foi sobre escolher o que estudar, mas sim, em reduzir a formação pública acessível para a classe trabalhadora ao mínimo, para cortar gastos e fazê-la caber no regime fiscal enxuto imposto pela EC N° 95/2016.

A tônica da flexibilização formativa está na vinculação do currículo à BNCC, que retoma a pedagogia das competências, outro produto da inflexão nas ideias pedagógicas do Brasil nos anos 1990.

Conforme já mencionamos previamente na seção 2.3, a retomada da pedagogia das competências se dá em oposição às DCNEM/2012, que tinham por fundamento a integração entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia (FERRETI, 2018; SILVA, 2018; FERRETI e SILVA, 2017). A superação da pedagogia das competências no currículo do Ensino Médio nos anos 2000, sintetizada na revogação do Decreto N° 2.208/1997, pelo Decreto N° 5.154/2004, apontava para uma retomada do poder público na educação profissional, e embora o percurso se apresente de forma insuficiente, trouxe avanços significativos na concepção pedagógica do Ensino Médio ( ).

A retomada da pedagogia das competências através da vinculação à BNCC, se relaciona ao pressuposto neotecnista estando atrelada a toda política de avaliação para esta etapa da educação básica, conforme aponta o parágrafo 6º do artigo 35-A. Através dela, novos mecanismos de controle do trabalho pedagógico podem ser desenvolvidos, considerando as “habilidades” prefixadas pelo documento que podem ser aferíveis nas avaliações de larga escala (COUTINHO e RODRIGUES, 2017), provendo bases para a lógica de responsabilização meritocrática.

Ainda cabe ressaltar a redução formativa que é apresentada pela bibliografia como a oferta de currículo mínimo (OLIVEIRA, 2020), uma vez que de componentes curriculares só são exigidos em todos os anos do Ensino Médio Língua Portuguesa e Matemática, sendo os demais diluídos em áreas de conhecimento por habilidades cognitivas e socioemocionais, não necessariamente conteúdos a serem assimilados e desenvolvidos.

A redução do direito à educação, no sentido amplo atribuído pela CF/1988, a partir dos elementos discutidos acima ao tratar da flexibilização curricular, também coadunam a associação ao pressuposto pedagógico neotecnista. O golpe de 2016, conforme já mencionamos, se difere de outras rupturas institucionais que já ocorreram na história brasileira por manter o ordenamento jurídico para fustigar a dinâmica social. A flexibilização, neste contexto, é relacionável a retirada de direitos sociais e a precarização das relações de trabalho, expressa em toda agenda adotada pelo governo Temer (KRAWCZYK e FERRETI, 2017; KUENZER, 2020; SILVEIRA, RAMOS e VIANNA, 2018).

No Ensino Médio, a redução formativa tanto é regressiva, na medida em que está atrelada à concepção pedagógica tecnicista, quanto é coerente com o pressuposto neotecnista, através da correlação entre os elementos apresentados: os mecanismos de controle do trabalho educacional através da retomada da pedagogia das competências na BNCC; a lógica de responsabilização que justifica as alterações e culpabiliza o currículo pelos problemas estruturais desta etapa da educação básica; a orientação meritocrática para a disputa do orçamento prevista para o EMTI; a austeridade fiscal imposta pela EC N° 95/2016, que impacta as principais alterações previstas pela Lei; a possibilidade de ampliação dos canais de privatização do financiamento da educação por meio do itinerário formativo profissionalizante; e culminam na redução do sentido amplo atribuído à educação pela CF/1988, através de uma flexibilização curricular orientada para o provimento de uma formação mínima.

Em suma, as relações entre o pressuposto pedagógico neotecnista e os elementos presentes na Lei N° 13.415/2017, visam legitimar as desigualdades educacionais sob a ideologia neoliberal, necessária para a distribuição desigual do conhecimento na fase da acumulação capitalista flexível.

A retomada deste pressuposto pedagógico no Ensino Médio, considerando o contexto sociopolítico em que as alterações foram deflagradas, demarcado pelo golpe de 2016, somado aos paralelos apresentados nesta seção, nos permite chamá-la de contra-ataque. A processualidade histórica da tessitura de relações sociais que envolvem a última etapa da

educação básica, perpassada na última década por disputas em torno das concepções pedagógicas e necessidades formativas, foi fustigada pelas alterações impostas pela Lei.

Por conseguinte, tal contra-ataque, possui implicações na dualidade estrutural e no sentido da dependência, relevando uma intensificação e reafirmação mutuamente recíprocas.

#### **4.2 – A intensificação da dualidade estrutural.**

A dualidade estrutural é uma categoria que constata a expressão da dominação de classe exercida no modo de produção capitalista nos sistemas de ensino, através da reprodução das desigualdades educacionais por meio de escolarizações distintas (BAUDELLOT e ESTABLET, 1986; PIMENTA, 2011; NOGUEIRA, 1990).

Tendo em vista que, a redução de custos com a aprendizagem é formulada pela divisão social do trabalho nas relações de produção capitalista (MARX, 2017a), e, tais relações apresentam particularidades em diferentes épocas e contextos locais (ENGELS, 2015), a partir da caracterização das relações de produção capitalista no Brasil, assumimos como plausível relacionar a dominação de classe exercida através da dualidade estrutural em três correlações, conforme expusemos na seção 1.1 desta investigação.

A primeira delas, na criação de condicionantes para tornar a força de trabalho superexplorável, dada a exploração acentuada do trabalho em decorrência da expropriação dual do excedente produzido (MARINI, 2017; FERNANDES, 1975).

A segunda, no sentido histórico traçado pela colonização por meio do trabalho escravizado, traduzindo no sistema de ensino a concepção de mundo da classe dominante que se beneficia da condição dependente através da restrição plena participação da classe dominada na sociedade (FREITAG, 1980; PRADO JR., 2010; FERNANDES, 1975; 2020).

E a terceira, na dominação externa articulada internamente, resultado de trocas desiguais na esfera internacional da acumulação capitalista, cuja produção é voltada para o mercado externo e é identificável nas orientações de organismos internacionais, tais quais Banco Mundial e OCDE (PRADO JR., 2010; MARINI, 2017; FERNANDES 1975; 2020; LIBÂNEO, 2012; FREITAS, 2018).

Nas alterações mais recentes impostas a esta etapa da educação básica, de acordo com Araújo (2019) e Oliveira (2020), há uma minimização da última etapa da educação básica, pautada pela descaracterização da formação única, que implica numa ampliação das desigualdades educacionais e a obstrução nas possibilidades de futuro para os jovens pobres

Podemos identificar as correlações presentes na dualidade estrutural através da dominação de classe brasileira. A começar pela manobra autoritária que lhe inicia, desconsiderando todo debate prévio realizado pela sociedade que levaram ao arquivamento do PL N° 6.840/2013 (CORTI, 2019; SILVA e SCHEIBE, 2017; KUENZER, 2017; CUNHA, 2017; KRAWCZYK e FERRETI, 2017; MACIEL, 2019; RAMOS e FRIGOTTO, 2016). Revelando a atualidade da dispersão da classe trabalhadora de uma participação efetiva na sociedade, abordada por Florestan Fernandes (1975).

A Emenda Constitucional 95, marco inicial da agenda de austeridade fiscal, que perfaz a ofensiva de classe promovida pelo golpe de 2016 (LEHER, VITTORIA e MOTTA, 2017; MASCARO, 2018). A obstrução orçamentária que impõe por vinte anos, pode ser interpretada ao mesmo tempo como principal impasse para a implementação das alterações previstas na Lei 13.415/2017, e a sua razão de ser, tendo em vista a composição do mesmo projeto de esvaziamento e privatização na atuação do Estado que viceja realizar nos avanços sociais conquistados durante a redemocratização.

As repercussões que tem no Ensino Médio, no distanciamento das metas previstas no PNE 2014-2024 (MACIEL, 2019; AMARAL, 2017), na minimização da formação curricular e no aumento da carga horária pedagogicamente desqualificado, remetem a outros momentos históricos de desresponsabilização do Estado no financiamento do sistema público de ensino, associada ao aumento da participação da iniciativa privada em nichos de mercado educacional.

Dentre eles está a Constituição de 1937, que promulga a incorporação precária da classe trabalhadora ao sistema de ensino através da rede profissional construída pelas indústrias e sindicatos econômicos (RIBEIRO, 2011). A desvinculação de recursos para o financiamento da educação presente na Constituição de 1967 durante o regime militar, responsável pela expansão precária do sistema de ensino promulgada pela Lei 5.692/1971, tornando a educação escolar um negócio altamente lucrativo (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011; PINTO, 2004). E na desobrigação de oferta do Ensino Médio prevista pela EC N° 14/1996, contribuindo para a massificação barata desta etapa da educação básica, em meio a agenda neoliberal dos anos 1990 (PINTO, AMARAL e CASTRO, 2011; MANCHARD, 2007).

O cerne dessa perspectiva, que concebe a educação como uma mercadoria orientada pelo pressuposto pedagógico neotecnista, se inicia através das parcerias público-privadas realizadas sob a lógica gerencialista durante os governos do PT, contudo, após o golpe, passa

a ser delineada em conformidade com a concepção de Estado mínimo, defendida pelo novo grupo no poder (FERREIRA, 2017; CORTI, 2017).

Dessa forma, as soluções apresentadas para os problemas identificados nesta etapa da educação básica sob a lógica neotecnicista, a saber, o aumento da carga horária e a flexibilização curricular, somada a retomada da pedagogia das competências presente na BNCC, acabam tendo finalidade ampliar os canais de privatização educacional reduzindo a formação escolar ao conhecimento para funções mínimas, atrelada as necessidades produtivas da sociedade capitalista contemporânea (FERREIRA, 2017; KUENZER, 2017; 2020; MOTTA e FRIGOTTO, 2017).

Nas alterações impostas ao Ensino Médio, podemos relacionar a dominação externa articulada internamente ao pressuposto neotecnicista através da adoção de parâmetros comparativos com sistemas de ensino dos países centrais, desconsiderando tanto as particularidades históricas dos problemas na realidade educacional brasileira quanto as desigualdades internas desses sistemas de ensino.

Tal relação é endossada pela retomada de parcerias com o Banco Mundial, parcialmente responsável pela configuração desigual da educação básica brasileira dada a atuação em períodos progressos (FERREIRA, 2017; FERREIRA, FONSECA e SCAFF, 2019; RAMOS e FRIGOTTO, 2016). Revelando assim, a unidade do projeto de classe coeso em seu conjunto, voltando para a concentração de riquezas e manutenção pobreza para a grande maioria da sociedade.

A flexibilização curricular, desobrigada da oferta de todos os itinerários formativos pelo parágrafo 5º do artigo 35-A, se traduz em uma forma de redução do currículo e da formação comum (KUENZER, 2017; GAWRYZEWSKI, 2017; FERRETI, 2018; SILVA e SCHEIBE, 2017; OLIVEIRA, 2020) seguindo o direcionamento do processo formativo indicado por estas instâncias internacionais para a sua formulação (FERRETI, 2018; MOTTA e FRIGOTTO, 2017; BEZERRA e ARAÚJO, 2016).

Ao não dispor sobre a oferta de todos os itinerários formativos, a Lei aponta para soluções que intensificam a precarização do trabalho educacional no enfrentamento dos problemas no Ensino Médio. Reconhecendo a impossibilidade na oferta das alterações em todas as escolas, e se eximindo de lidar com problemas estruturais como a falta de docentes qualificados para diversos componentes curriculares, e em termos de infraestrutura física, se eximindo da oferta de acesso à internet, laboratórios e espaços para atividades culturais e esportivas (GAWRYZEWSKI, 2017; KUENZER, 2017).

Além disso, apresenta aos gestores um problema na organização dos tempos escolares, afinal, as 1800 horas máximas vinculadas à BNCC, em termos de distribuição real, restringe a talvez no máximo duas ou três aulas semanais dos componentes do itinerário escolhido pelo estudante, acentuando os limites na oferta minimalista e fragmentada imposta pelas alterações (MORCAZEL, ROJAS e PIMENTA, 2018; OLIVEIRA, 2020).

A intensificação da dualidade estrutural no atual contexto, se dá em decorrência das adequações do sistema de ensino ao regime de acumulação flexível, direcionando o processo educativo para o disciplinamento da força de trabalho, frente a insegurança trazida pela instabilidade econômica, e em meio a uma crise estrutural nas relações de produção, onde a escolaridade é perpassada pela precarização do trabalho.

A formação dual no Ensino Médio brasileiro é invertida, onde a formação tecnológica atrelada às ciências é restrita à classe dominante, e a formação geral, desqualificada na medida em que se torna acessível, é afetada para os jovens da classe trabalhadora por políticas educacionais que visam assegurar o acúmulo de capital, atribuindo a escola pública uma função certificadora, desprezando-a enquanto espaço de socialização sobre o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, numa perspectiva produtivista visando a formação de sujeitos econômicos, em um movimento que direciona para a competitividade enquanto princípio formativo (KUENZER, 2020; SILVEIRA, RAMOS e VIANNA, 2018; MOTTA e FRIGOTTO, 2017; OLIVEIRA, 2020).

Dessa forma, a imposição das alterações ao currículo, sem qualquer consulta aos estudantes, professores e comunidades escolares, além de não bastar para solucionar os problemas complexos que perpassam pela escolaridade no Ensino Médio, atende exclusivamente ao interesse do empresariado no direcionamento das políticas educacionais, empobrecendo a formação dos jovens da classe trabalhadora ao estreitar as possibilidades dos estudantes em acessar o conhecimento historicamente produzido pela humanidade (BEZERRA e ARAÚJO, 2017; LEÃO, 2018; FERREIRA, 2017).

A flexibilização curricular vinculada à BNCC pauta uma redução no currículo, apresentando uma estratégia de controle e direcionamento do processo formativo voltada para o esvaziamento da escola pública do conhecimento científico, cultural e político (CORTI, 2017; RODRIGUES e COUTINHO, 2017).

A intensificando a dualidade estrutural através de uma reorganização curricular, relacionável a ampliação da privatização do orçamento público destinado à educação, ao ampliar as desigualdades educacionais na última etapa da educação básica, se traduz através desta medida em uma resposta economicista e imediatista para os problemas enfrentados no

Ensino Médio, que limita as possibilidades de escolhas profissionais futuras dos estudantes por meio de itinerários formativos desconexos e solitários (COSTA e COUTINHO, 2018; KRAWCZYK e FERRETI, 2017; SILVEIRA, RAMOS e VIANNA, 2018; GAWRYZEWSKI, 2017; LEÃO, 2018).

A redução na formação comum, evidenciada nas alterações feitas no art. 36 da LDB, expostas pelo Quadro 5, expõe a intensificação da dualidade estrutural no Ensino Médio somada a caracterização da dominação de classe exercida na política educacional para esta etapa da educação básica no Brasil.

Essa redução também está evidenciada no rebaixamento a “estudos e práticas” dos componentes curriculares Sociologia, Filosofia, Educação Física e Artes previsto pelo parágrafo 2º do artigo 35-A, em consonância com a formação contrária ao pleno desenvolvimento humano esvaziada de sentido humanístico, crítico e reflexivo (MACIEL, 2019), necessária para a reprodução da força de trabalho superexplorável. Ela também pode ser visualizada na retirada da escolha de língua estrangeira pela comunidade escolar, tornando obrigatório o inglês, e restringido os espaços deliberativos das instituições de ensino, nas alterações do artigo 26 (COSTA et al, 2018).

A formação integral prevista nos artigos 1º e de 13 a 20 fomentados pelo EMTI, discutida na seção 3.2, além do sentido reduzido, tendo em vista a flexibilização curricular, corrobora as escolarizações distintas através da intensificação da dualidade estrutural ao contribuir para o aumento das desigualdades educacionais tanto entre as instituições de ensino, dada a lógica gerencialista e de alcance reduzido que orienta a política (NEWMAN e CLARK, 2012; MACIEL, 2019; GAWRYZEWSKI, 2017), quanto dentre os jovens, tendo em vista que não considera a realidade dos estudantes da classe trabalhadora que necessitam conciliar os estudos com o trabalho.

Compreendemos que o EMTI, aponta para um direcionamento do processo educativo excludente para os estudantes da classe trabalhadora que necessitam por vezes conciliar o estudo com o trabalho para complementar a renda familiar, por meio de uma proposta pretensamente integral, mas que dada a sua consonância com agenda de austeridade fiscal imposta pelo golpe de 2016, é vazia para resolução dos reais problemas enfrentados no Ensino Médio.

A afirmação da dominação de classe na dualidade estrutural do Ensino Médio brasileiro, nos termos que temos argumentado, ganha através do itinerário formativo profissionalizante maior evidência, quando colocada em perspectiva histórica a similaridade

com outras medidas já adotadas para esta etapa da educação básica com a mesma finalidade, conforme discutimos na seção 1.3 desta investigação.

A escolarização distinta voltada para profissionalização da classe trabalhadora durante a acumulação capitalista rígida, explicitando a dualidade estrutural no sistema de ensino brasileiro a partir dos anos 1940, com ampla participação da iniciativa privada na sua oferta através do Sistema S, impossibilitando a continuidade de estudos para o Ensino Superior, pode ser remetida a desobrigação de oferta de todos itinerários formativos somada a precarização dos estabelecimentos públicos de ensino provocada pelo regime de austeridade fiscal, criando percursos formativos insuficientes para a ascensão aos cursos de graduação (LEÃO, 2018; COSTA e COUTINHO, 2018).

Da mesma forma, a profissionalização compulsória adotada durante a ditadura militar que inicia a orientação tecnicista sobre a dualidade estrutural, ao propor a adequação do sistema de ensino a acumulação capitalista nos moldes da TCH pela Lei 5.692/1971 (SAVIANI, 2021), reforçam o resgate histórico dessa concepção pedagógica em um contra-ataque aos avanços da organização da classe trabalhadora no que diz respeito a democratização do ensino.

E ainda, atrelada a concepção neoliberal, resgata a profissionalização por terminalidades específicas e sistemas de créditos orientada por competências prevista pelo Decreto Nº 2.207/1997, relacionável ao esvaziamento formativo presente no sentido histórico que a dualidade estrutural assume durante a acumulação flexível iniciado nos anos 1990 (KUENZER, 2017).

Esse direcionamento revela a atualidade do sentido histórico traçado pela dominação de classe na dualidade estrutural do Ensino Médio brasileiro, intensificando a dualidade através de uma flexibilização curricular reduzida, uma formação integral enxuta e a retomada da profissionalização desqualificada como alternativa para a classe trabalhadora.

Portanto, o contra-ataque tecnicista se apresenta numa retomada deste pressuposto pedagógico a organização do Ensino Médio, carregando elementos retroativos já utilizados para lida com a contradição capital trabalho nesta etapa da educação básica, atualizada nos seus marcos contemporâneos, o neotecnicismo. E orienta concepção de mundo expressa na Lei Nº 13.415/2017, revela as contradições do projeto de sociedade subordinado e incompleto da classe dominante brasileira, através da política educacional para a última etapa da educação básica, pautada para criação de condicionantes para exploração acentuada da classe trabalhadora que a mantém.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As três epígrafes que foram escolhidas para iniciar a nossa discussão sobre as alterações impostas pela Lei N° 13.415/2017 ao Ensino Médio, tiveram por objetivo apresentar as nossas contribuições sobre a possibilidade de caracterizá-las até o momento, considerando as suas intermediações com a realidade educacional desta etapa da educação básica no direcionamento do processo formativo dentro de uma perspectiva histórica.

Maquiavel (2011), ainda no século XVI, nos recorda de um dos primórdios da dominação política exercida pelo Estado moderno, ela é uma forma de combate própria a humanidade, feita através de leis. Tal lembrete, fundamenta a nossa percepção sobre o sentido regressivo presente na retomada dos pressupostos tecnicistas, apresentados pela bibliografia produzida até então sobre o tema. Trata-se de um contra-ataque.

A mudança na agenda política realizada no Estado, a partir de 2016, repercute no Ensino Médio enfatizando elementos que reforçam a sua dualidade histórica para atender a divisão social entre trabalho manual e intelectual, necessária para a reprodução da sociedade de classes. Considerando a forma como foi realizada, através de um artífice autoritário que sufocou todo o debate prévio feito pela sociedade civil sobre o tema, e, em contraposição aos avanços no sentido de democratização nesta etapa da escola pública brasileira, a Lei aponta para uma retroatividade que compõe uma descaracterização dos direitos sociais presentes na Constituição Federal de 1988.

As justificativas apresentadas para realizá-las, por estarem formuladas sob as bases materiais que permeiam as relações sociais para a dominação de classe no Brasil, expressam a sua concepção de mundo e posicionamento ideológico sobre a organização do Ensino Médio. Partindo de uma representação parcial da juventude brasileira, alegada como desinteressada por um currículo único e engessado, advoga por uma suposta liberdade de escolha sobre o que estudar, que ignora as desigualdades educacionais que perpassam a realidade desta etapa da educação básica, para manter o acesso ainda mais precário a escola disponível à classe trabalhadora.

Não por acaso, sob orientação da agenda neoliberal, recorre a todo expediente de elementos já experimentados no decorrer da história com essa finalidade. A separação entre a formação geral e profissional, a desresponsabilização do Estado na sua oferta, a formulação a partir de interesses externos a realidade educacional brasileira, e pode culminar numa acentuação na precarização do trabalho pedagógico da escola acessível para a classe trabalhadora, visando ampliar os espaços de mercantilização do sistema público de ensino.

O conteúdo das alterações, somado a análise da bibliografia produzida até então sobre elas, conforme discutimos no decorrer do Capítulo 3, evidencia que elas são incapazes de solucionar os problemas do Ensino Médio, e talvez nem mesmo se pretendam a isso.

Tal incapacidade, tomada enquanto mediação do processo educativo através de um dado projeto de sociedade, deve ser encarada, como nos aponta Marx (2010), enquanto consequência das relações sociais que permeiam a dominação de classe exercida através do Estado. E pode ser elucidativa sobre os limites deste projeto de sociedade, expondo a conformação da tessitura de relações marcadas pela acumulação capitalista dependente brasileira.

Elas são ao mesmo tempo uma reafirmação, da dominação de classe através do sistema de ensino por meio de escolarizações distintas, da atualização do sentido histórico conferido a formação social brasileira pela colonização, da mediação excludente feita pelo Estado e o modo de produção capitalista para nivelar por baixo a força de trabalho, e um testemunho da subordinação política da concepção de mundo que as formulou no atual momento da acumulação capitalista.

Esses limites, por sua vez, explicitam as tendências contraditórias que podem mover para a sua superação, apresentando outra organização da última etapa da educação básica, capaz de contemplar os interesses de toda a sociedade brasileira, e não apenas da classe dominante. Afinal, como nos alerta Saviani (2018), a prática educativa está alicerçada no poder da verdade, que não é desinteressada.

O falseamento da realidade educacional encontrada no Ensino Médio, explicitada nas justificativas para impor as alterações, discutidas pela pesquisa no decorrer do Capítulo 2, não ocorre pelo acaso, muito menos por engano. Ao contrário, traduz a concepção de mundo dominante sobre o sistema de ensino, e tem por finalidade orientá-lo conforme as suas necessidades de produção e reprodução enquanto classe.

Portanto, as “soluções” impostas pelas alterações, não podem ter a sua insuficiência dissociada dos mecanismos de privatização dos recursos públicos destinados a esta etapa da educação básica, da precarização das instituições de ensino acessíveis a classe trabalhadora, e da disputa política pelo processo formativo das novas gerações que atingem a maioria civil. Afinal, elas são compostas pelos mesmos interesses.

O contra-ataque tecnicista que promove em oposição a formação integrada, retomando os propósitos e concepções pedagógicas oriunda do regime militar e a agenda neoliberal iniciada nos anos 1990, é revelador por trazer à tona uma ofensiva voltada para a negação e uma organização do Ensino Médio para o trabalho fora dos marcos da sua mercantilização.

Dessa forma, a insuficiência das soluções apresentadas pela Lei, é consonante com a agenda de austeridade fiscal prescrita na descaracterização do sentido democrático proposto pela Constituição, expressos pela EC N° 95/2016. Disto, decorre a minimização da formação comum através da fragmentação em itinerários formativos e o aumento de carga horária desassistido de projetos pedagógicos e recursos apropriados.

Elas são a forma dada a atualização do conteúdo excludente, feito na mediação do Estado brasileiro através do sistema de ensino com a acumulação capitalista dependente no Ensino Médio, orientada pela classe dominante. De tal maneira que, as altas taxas de evasão podem ser atribuídas ao “tédio generalizado” dos estudantes e relação ao currículo, não à ausência de condições pedagógicas para a realização de um trabalho educacional de qualidade, ou a dureza da realidade econômica que lhes obriga a conciliar o trabalho com os estudos.

É com base nesse falseamento dos problemas educacionais, que, em nome de um pretenso protagonismo estudantil, a formação escolar nesta etapa da educação básica é desfigurada para caber no financiamento exíguo imposto pela EC N° 59/2016.

O ponto mais aviltante desta ofensiva, pode ser atribuído ao empreendimento realizado para a separação da formação profissional, dos conhecimentos científicos, humanísticos e estéticos historicamente produzidos pela humanidade, submetendo o direcionamento do processo educativo aos marcos da acumulação flexível, e ao mesmo tempo criando canais de captação de recursos públicos pela iniciativa privada.

A subordinação para o trabalho, através de uma escolarização distinta, precária e terminal, é um elemento intrínseco a acumulação e a divisão social do trabalho no modo de produção capitalista. Tendendo a reduzir os custos com a aprendizagem sobre o processo produtivo.

As interlocuções entre Caio Prado Jr., Florestan Fernandes e Ruy Mauro Marini para caracterizar as relações sociais de produção que fundamentam a realidade brasileira, pautada pela superexploração do trabalho, direcionada para a produção externa, e conformada para afastar a classe trabalhadora das instâncias sociais, culturais e políticas, ajudam-nos a evidenciar a atualidade da mediação excludente feita pelo Estado, tendo em vista a contradição capital-trabalho nos marcos do projeto de sociedade conferido pela acumulação capitalista dependente.

Ao se contrapor a formação integrada, apontada pelas DCNEM's/2012, e fundamentada na pedagogia das competências através da BNCC, as alterações impostas pela Lei ao Ensino Médio, como já mencionamos previamente, optam pela fragmentação da

formação comum em itinerários formativos. No que tange à educação profissional, o itinerário formativo em essência separado das demais áreas de conhecimento, portanto, provendo uma formação diferenciada, traz um conjunto de aspectos que demarcam a atualização de condicionantes para uma profissionalização voltada para o trabalho superexplorável, em uma nova fase de acumulação capitalista dependente.

O primeiro deles está na consideração de “vivências práticas de trabalho no setor produtivo” para educação profissional, que pode abrir margem para ampliar os mecanismos de contratação precária do trabalho jovem e descaracterizar as instituições de ensino como *locus* da formação profissional. Tal aspecto é relacionável a exploração do trabalho direta e esvaziada do desenvolvimento tecnológico para aumento da produtividade, que de acordo com Marini, compõe a superexploração do trabalho.

O segundo está na definição de critérios estabelecidos pelas redes estaduais, contribuindo para uma maior descentralização da educação profissional, em uma realidade demarcada por desigualdades entre entes federativos, e, por consequência, das desigualdades educacionais, revelando a atuação do CONSED para obtenção de maior poder decisório na política educacional para a última etapa da educação básica.

Endossando este último aspecto, está o terceiro, através da previsão do reconhecimento de competências e firmação de convênios com Instituições de Ensino a Distância com “notório reconhecimento” (§11, Art. 36), que amplia a participação da iniciativa privada no orçamento público do sistema de ensino, possibilitando como meio de comprovação: “demonstração prática” e “experiência de trabalho supervisionada ou outra experiência adquirida fora do âmbito escolar”. Atestando por completo a separação da formação profissional com o conhecimento científico, e tornando possível comprovar a formação para o trabalho superexplorável através do próprio trabalho superexplorado.

A participação da iniciativa privada no provimento de educação profissional através do Estado não é uma novidade na trajetória da última etapa da educação básica. Ela inaugura a dualidade estrutural no sistema de ensino brasileiro, através da oferta profissionalizante “para os desvalidos da sorte” feita pelos sindicatos patronais nos anos 1930. Contudo, através dos aspectos mencionados, podemos perceber duas tendências na atuação do empresariado na educação profissional por meio do direcionamento do processo educativo no Ensino Médio, tão inéditas quanto preocupantes.

A primeira, na completa desvinculação das instituições de ensino com a formação profissional, que em outros momentos históricos, apesar da oferta precária ou restrita e pedagogicamente desqualificada, ainda era realizada por escolas. A consideração de

“vivências práticas de trabalho no setor produtivo” para o reconhecimento da educação profissional, ofertada em um itinerário formativo apartado dos demais e desvinculado de áreas do conhecimento, somada a descentralização à cargo das redes estaduais, abre margem para a oferta da última etapa da educação básica em condições nebulosas, sem qualquer mediação com escolas de fato.

A segunda, decorre da primeira, apontando para uma privatização do sistema de ensino através de parcerias com instituições de EaD com “notório reconhecimento”, que podem ser comprovadas por meio de “demonstração prática”, e experiências profissionais supervisionadas ou “outra experiência adquirida fora do ambiente escolar”, que na prática podem viabilizar a realização da inserção laboral precoce para certificar a formação no Ensino Médio.

Arelado a isto, a dissociação agressiva da formação profissional e o conhecimento científico, feita pela previsão de certificação do itinerário formativo profissionalizante com experiências do mundo do trabalho mediadas pelas instituições EaD, aponta para um intento de apropriação do orçamento público destinado à educação feito pela iniciativa privada, que tem por finalidade atuar diretamente no condicionamento da força de trabalho aos marcos da superexploração, extraindo mais-valia através da exploração direta ao invés do incremento da produtividade, em uma nova fase da acumulação capitalista realizada através das tecnologias da comunicação, a indústria 4.0.

Este aspecto duplo no caráter da precarização do trabalho educacional, presente nas tendências identificadas nas alterações impostas ao Ensino Médio pelo itinerário formativo profissionalizante, evidenciam o sentido histórico demarcado pela contradição capital-trabalho na política educacional para a última etapa da educação básica do sistema de ensino brasileiro.

Ao ampliar as desigualdades educacionais, as alterações impostas ao Ensino Médio pela Lei N° 13.415 podem ser interpretadas como o marco institucional da intensificação da dualidade estrutural nesta etapa da educação básica.

No decorrer da bibliografia analisada por esta investigação, encontramos alguns elementos que caracterizam essa assertiva. O primeiro deles está na desobrigatoriedade de oferta de todos os itinerários formativos, prevista pelo parágrafo 5° do artigo 35-A.

Condizente com o esvaziamento do orçamento público realizado pela EC N° 95, a medida dá contorno a redução da formação comum associada a flexibilização curricular, e considerando as bastante precárias condições de oferta pública do Ensino Médio já existentes, chancela o provimento desigual historicamente acentuado nesta etapa do sistema de ensino.

Ela incorpora elementos já presentes em outros momentos políticos, como a desresponsabilização da oferta do Ensino Médio feita EC N° 14 nos anos 1990, só que de forma ainda mais explícita, associável a distribuição desigual e diferenciada do conhecimento necessária para a acumulação flexível.

O segundo está no baixo alcance do EMTI, que prevê um aumento da carga horária com financiamento escasso com metas e metas draconianas inalcançáveis para as escolas mais precarizadas. Ao desconsiderar as reais condições de funcionamento das escolas públicas, os impasses encontrados pela juventude da classe trabalhadora por necessitar conciliar os estudos com o trabalho para sobreviver, e não propor qualquer projeto pedagógico capaz de responder ao complexo cenário encontrado ao analisarmos os problemas estruturais que perpassam o Ensino Médio no Brasil, o aumento da carga horária imposto somado ao baixo alcance do EMTI, podem implicar no oposto do que justifica a sua proposição, ampliando a evasão escolar. Portanto, pode contribuir significativamente na ampliação das desigualdades educacionais no Ensino Médio, e, por consequência, das escolarizações distintas que configuram a dualidade estrutural.

O terceiro, já discutido, na desassociação entre a educação profissional e o conhecimento científico, desassociando a escola como *locus* para a preparação profissional e tornando possível através de parcerias com as instituições EaD prover comprovação a partir de experiências profissionais. Como já mencionamos, neste elemento há uma clara continuidade da mediação excludente perpetuada pela contradição capital-trabalho no sistema público de ensino brasileiro. E contribui para intensificar a dualidade estrutural na medida em que possibilita uma profissionalização precária, terminal destinada as parcelas mais vulneráveis da classe trabalhadora.

Tais elementos, considerando a trajetória desigual do Ensino Médio no Brasil, discutida no decorrer do Capítulo 1, nos evocam um conjunto de questionamentos. Afinal, quais escolas serão atendidas pelo EMTI? Quais estudantes terão acesso à escola em tempo integral? Quais escolas das redes estaduais, majoritariamente responsáveis pelo Ensino Médio, ofertarão todos os itinerários formativos? Quais estudantes poderão escolher de fato entre eles? Quais estudantes serão atendidos pelo itinerário formativo profissionalizante? Eles terão as mesmas possibilidades de continuidade dos estudos frente aos demais itinerários?

Infelizmente, a partir de bibliografia analisada sobre o tema, tendemos a concluir que a resposta para tais questionamentos aponta para uma reprodução da realidade drasticamente desigual encontrada no modo de produção capitalista brasileiro. Intensificando as escolarizações distintas de acordo com as classes sociais e em conformidade com a divisão

social entre trabalho manual e intelectual que demarca a dualidade na estrutura formativa do Ensino Médio.

Cabe ressaltar que, essa formação dual diz respeito às necessidades de cada classe (KUENZER, 1997), portanto, a intensificação da dualidade estrutural é intrínseca a concepção educacional neoliberal que orienta a formulação das alterações impostas ao Ensino Médio. Ela se torna visível na ampliação da atuação do mercado na oferta do itinerário formativo profissionalizante, na possibilidade de concorrência entre as escolas dado o baixo alcance do EMTI, na desresponsabilização do Estado em ofertar todos os itinerários formativos. E condiz com a base material instável traçada pela acumulação flexível, formando as novas gerações para o desemprego e condições de trabalho cada vez mais precárias.

Uma das interlocuções entre os clássicos do pensamento social brasileiro que nos valem para caracterizar as relações sociais do Brasil é a subordinação externa no direcionamento interno da sociedade. A complexidade desse elemento na atual agenda educacional política educacional não pôde ser explorada a contento por esta investigação. O esforço analítico para compreendê-lo, envolveria discutir aspectos que dizem respeito a divisão internacional do trabalho e as suas relações com a política educacional voltadas para a última etapa da educação básica.

Contudo, a bibliografia analisada nos permite apontar para um conjunto de características que implicam numa reiteração da dominação de classe no capitalismo dependente, através das alterações impostas ao Ensino Médio pela Lei.

A começar pela polêmica que lhe inicia nos idos do PL N° 6.840/2013 durante o debate promovido pela CEENSI. As justificativas que surgem neste período, serão incorporadas dentre as principais motivações para as alterações no Ensino Médio, e partem de um relatório da UNICEF publicado em 2011, que apresentava dados sobre a evasão escolar de adolescentes, uma proporção que atingiria um em cada sete adolescentes, concluindo que a manutenção dos jovens da escola é um dos maiores desafios para países subdesenvolvidos e em desenvolvimento.

De fato, a evasão escolar é um dos graves problemas que atinge a última etapa da educação básica. Todavia, atribuir esse problema exclusivamente a escola desconsidera, no que diz respeito a realidade educacional brasileira, a trajetória histórica do seu provimento público insuficiente e os impasses trazidos pela penúria da sociedade causada pela acumulação capitalista dependente, forçando a inserção precoce dos jovens no mundo do trabalho para complementar a renda familiar, somados ao intrincado conjunto de fatores que perpassam as tão diversas juventudes no país.

Dessa forma, o simples aumento da carga horária escolar da maneira como é apresentada nas alterações, conforme já analisamos, pode contribuir para o aumento das desigualdades educacionais e intensifica a dualidade estrutural no Ensino Médio brasileiro.

Outro aspecto destacado pela bibliografia é a retomada de parcerias com o Banco Mundial para o financiamento de políticas educacionais. Responsáveis em grande parte pela orientação pedagógica tecnicista durante o regime militar, presente nas determinações das políticas educacionais durante a colisão entre a redemocratização e a agenda neoliberal dos anos 1990, a atuação da instituição no Ensino Médio pode ser relacionada a desresponsabilização do Estado no seu provimento, tanto no início da sua expansão “a custo zero” nos anos 1970, quanto na massificação barata expressa no aumento vertiginoso de matrículas desassistidas de recursos nos anos 1990.

No atual momento histórico, qual é o pano de fundo que permeia as suas relações com as alterações impostas pela Lei N° 13.415/2017? De que maneira as parcerias se materializarão em políticas educacionais para o Ensino Médio? Elas expressarão a dominação externa articulada internamente? São questionamentos a serem explorados por outras investigações, que certamente complementarão as análises sobre o sentido histórico atribuído a dualidade estrutural do Ensino Médio brasileiro feitas por esta pesquisa.

Por fim, um aspecto que aparece com grande veemência na bibliografia produzida até então sobre o tema, e no conteúdo da Lei, é a orientação externa na organização curricular. A flexibilização curricular é apresentada e justificada como orientação de organismos multilaterais, assim como a formação técnico-profissional e esteve presente em diversos documentos produzidos pelos atores ligados a iniciativa privada na educação diretamente responsáveis pelas articulações das mudanças impostas (BEZERRA e ARAÚJO, 2017). Além disso, a formação comum é influenciada pelo “*commom core*” estadunidense, apresentando traços das orientações externas atuando indiretamente.

Tal aspecto, repercute no direcionamento do processo educativo de várias maneiras, implicando na adoção de critérios avaliativos estranhos à realidade educacional que atendem, ampliando os mecanismos de controle do trabalho educacional, e, por consequência da autonomia docente, que culmina em um processo educativo apartado dos reais interesses da sociedade brasileira em sua totalidade e diversidade.

Endossa essa crítica, a escolha da língua estrangeira ser adotado o Inglês, em detrimento do Espanhol, conforme disposto previamente. Esta alteração traduz ao mesmo tempo a desconsideração da diversidade das necessidades formativas presente na realidade educacional brasileira, uma desarticulação da integração latino-americana através da política

educacional e, por consequência de ambas, uma reiteração da concepção de mundo formada pela dominação de classe na acumulação capitalista dependente.

Os pressupostos epistemológicos desta investigação, nos permitem compreender as alterações impostas ao Ensino Médio pela Lei Nº 13.415/2017 a partir de um movimento histórico dentro da totalidade das relações sociais que estão inseridos.

Ao apreendê-las a partir de uma caracterização da dualidade estrutural na realidade brasileira, foi possível destacar enfoques apresentados pela bibliografia analisada sobre o tema, tais quais as relações com a superexploração do trabalho, a subordinação política apartada dos interesses da sociedade sobre o Ensino Médio, e a intensificação das escolaridades distintas para nivelar por baixo a força de trabalho, que nos permitiu aprofundar a compreensão da sua interlocução entre o atual momento histórico e o direcionamento do processo educativo feito a partir de 2016.

Contudo, a abordagem metodológica apresenta lacunas que precisarão ser transpostas por outras investigações sobre o tema. Ao abordar o fenômeno educativo somente pelo prisma do conteúdo presente na Lei e na bibliografia produzida sobre o tema, certamente muitas das implicações na realidade educacional ainda precisarão ser exploradas.

O que torna imprescindível buscar as relações entre a caracterização feita sobre a dualidade estrutural nas alterações analisadas e a sua implementação. Tal procedimento é essencial para compreender através de outras pesquisas elementos não abordados por esta investigação, mas, sobretudo, para apreender a realidade do direcionamento do processo educativo a partir do chão da escola, conhecendo a mediação das comunidades escolares que farão se efetivar na prática.

Apreender esse aspecto demanda um esforço analítico muito aquém do escopo pretendido por esta investigação. Mas, é crucial para compreender as alterações impostas ao Ensino Médio dentro da luta de classes, a partir da disputa histórica em torno do projeto de sociedade expresso na organização da última etapa da educação básica.

É importante ressaltar que, embora pretendam, as alterações não são intransponíveis. Muito pelo contrário, desde a sua imposição por meio de um artífice autoritário, tem-se encontrado o rechaço de diversos setores da sociedade civil organizada, que frente a sua incapacidade de solucionar os problemas educacionais do Ensino Médio, realçam ainda mais as contradições no direcionamento do processo educativo feito pela classe dominante. A sua implementação pode ser uma grande aglutinadora de contestação e reivindicações por direito à educação.

Outra lacuna apresentada pela abordagem metodológica sobre o tema, consiste na apreensão da relação entre os interesses das diferentes frações da classe dominante no delineamento das alterações no Ensino Médio. Embora a Lei traduza uma posição uma, demarcado fortemente por uma concepção de mundo da classe dominante, não podemos assumir que traduz interesses homogêneos.

Mesmo coesos no projeto de sociedade e na manutenção da dualidade estrutural, os sindicatos patronais responsáveis em grande parte pelo provimento da educação profissional, podem possuir, por exemplo, especificidades nos interesses de materialização dos itinerários formativos, que em alguma medida se diferenciam dos interesses dos capitais financeiros que tem atuado no orçamento público voltado à educação, ou ainda, das instituições privadas que por séculos ofertam tradicionalmente o Ensino Médio propedêutico.

Analisar tais nuances pode trazer perspectivas de bastante pertinência para analisar os rumos que as alterações tomarão, tendo em vista que podem contribuir para evidenciar as necessidades formativas apontadas pelas diferentes frações da classe dominante no direcionamento do processo educativo.

Por fim, outra das lacunas apresentadas por esta investigação, diz respeito ao período histórico contemplado pela discussão sobre as alterações no Ensino Médio. A grave crise sanitária, econômica, política e social causada pela pandemia do vírus COVID-19 impactou profundamente todas etapas do sistema de ensino brasileiro, e muito provavelmente incidirá nas desigualdades educacionais presentes no Ensino Médio e, por consequência, na intensificação da dualidade estrutural suscitada pelas alterações. Além de apresentar uma nova dinâmica para a sua implementação, que como já mencionamos, é crucial para apreender as alterações na sua totalidade.

Novas investigações sobre o tema precisarão incorporar essa dinâmica como parte da tessitura de relações sociais que perfazem a realidade educacional do Ensino Médio, buscando por possíveis intermediações com a acumulação capitalista dependente, impactadas pelas mudanças nas relações de trabalho, desemprego, fome, e toda sorte de consequências trazidas pela ingerência política da crise ocasionada pela pandemia.

As sucessivas aproximações com o objeto realizadas por esta investigação através do documento analisado e a bibliografia já produzida até então sobre o tema nos permitem chegar a essas conclusões. Esperamos que elas possam subsidiar outros debates sobre o tema, e possibilitem a construção da última etapa da educação básica na escola pública, gratuita, justa e de qualidade necessária para o Brasil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, Jorge. **Financiamento e gasto público da educação básica no Brasil e comparações com países da OCDE e América Latina** – Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 92, p. 841-858, Especial – Out. 2005.
- ADRIÃO, Theresa. DOMICIANO, Cassia A. **A educação pública e as Corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil** – FINEDUCA: Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 8, n. 3, 2018.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelho Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.
- AMARAL, Nelson Cardoso. **“O ‘novo’ ensino médio e o PNE: Haverá recursos para essa política?”** - Revista Retratos da Escola, v. 11, n. 20, p. 91-108, jan/jun, 2017.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino Médio brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social** – Cadernos de Pesquisa, vol. 26, n. 4, pp. 107-122, out/dez, 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo** – Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUDELLOT, Christian. ESTABELET, Roger. **La escuela capitalista** – 10 ed. México: Siglo XXI, 1986.
- BEZERRA, Vinicius. ARAÚJO, Carla Maluf. **A reforma do ensino médio: privatização da política educacional** – Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 21, p. 603-618, jul/dez, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/96** de 20 de dezembro de 1996, disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 29.09.2021 às 15:50.
- BRASIL. **Lei Nº 13.415** de 16 de fevereiro de 2017, disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 29.09.2021 às 15:57.
- CANTU, Rodrigo. **Depois das reformas: os regimes de proteção social latino-americanos na década de 2000**. Revista de Sociologia e Política, Curitiba, v. 23, n. 56, p. 45-73, dez. 2015.
- CORSETTI, Berenice. VIEIRA, Lúcio Olímpio Carvalho. **Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio (1996-2003)** – RBP AE, v. 31, n. 2, p. 371-390, mai/ago, 2015.
- CORTI, Ana Paula. **Política e significantes vazios: uma análise da Reforma do Ensino Médio de 2017** – Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 35, 2019.
- CUNHA, Luís Antônio. **Ensino Médio: atalho para o passado** – Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, p. 373-379, abr. –jun., 2017.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **“A educação escolar, a exclusão dos seus destinatários”** - Educação em Revista, n. 48, p. 205-222. Belo Horizonte, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo** – 7 ed. São Paulo, SP. Cortez. 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas** - Educação em Revista, Belo Horizonte, MG. N. 27, jul. 1998.

DIEESE. **Desafios da Educação Brasileira: comentários sobre os indicadores da publicação *Education at Glance 2019*, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)** – Nota Técnica, N° 217, 2019.

ENGELS, Friedrich. **Anti-Duhring: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Duhring** – 1° ed. Boitempo: São Paulo, 2015.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, Doriedson, S. (Org). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. v. 1, p. 52-71. Campinas: Alínea, 2012.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica** – 1° ed. Curitiba: Kottter Editorial; São Paulo: Contracorrente, 2020.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina** – 3° ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FERREIRA, Eliza B. FONSECA, Marília. SCAFF, Elisângela A. S. **A interferência do Banco Mundial no ensino secundário brasileiro: experiências históricas e desafios atuais** – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. esp. 3, p. 1733-1749, out, 2019.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso** – Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr.-jun., 2017.

FERRETI, Celso João. **A reforma do ensino médio e a sua questionável concepção de qualidade educação** – Estudos Avançados, vol. 32, n° 93, mai.-ago., São Paulo, 2018.

FERRETI, Celso João. SILVA, Mônica Ribeiro da. **Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia** – Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, n° 139, p. 385-404, abr-jun, 2017.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade** – 4 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias** – 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. Educação & Sociedade [online]. 2012, v. 33, n. 119 [Acessado 5 Julho 2022], pp. 379-404. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista** – 8 ed. - São Paulo: Cortez, 2006.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. **Crises capitalistas e conjuntura de contrarreformas: qual o lugar do Ensino Médio?** - Revista Pedagógica, v. 19, n. 42, pp. 83-106, set/dez, 2017.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. **Interesses mercadológicos e o ‘novo’ ensino médio** – Revista Retratos da Escola, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GURGEL, Claudio. RIBEIRO, Agatha Justen G. **Marxismo e políticas públicas**. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 35., 2011, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 2011, p. 34.

GUIMARÃES, Maria Helena. **Há um tédio generalizado no Ensino Médio**. [Entrevista concedida a] Beatriz Morrone e Flávia Yuri Oshima. **Época**, São Paulo, 10/08/2016. Disponível em: <<https://epoca.oglobo.globo.com/ideias/noticia/2016/08/maria-helena-guimaraes-ha-um-tedio-generalizado-entre-os-alunos-do-ensino-medio.html>>. Acessado em: 04/07/2022.

IVERS, Irinéia. **Políticas para o Ensino Médio e Profissional: o Decreto 2.208/97** – RBPAAE, v. 16, n. 1, jan/jun, 2000.

KRAWCZYK, Nora. **Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública – Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014.

KRAWCZYK, Nora. FERRETI, Celso João. **Flexibilizar para quê? Meias verdades sobre a ‘reforma’** – Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil** – Revista Brasileira de Educação, n. 4, pp. 77-95, jan/fev/mar/abr, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível** – Ciência & Saúde Coletiva, v. 25 (1), p. 57-66, 2020.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente** – Educação e Sociedade, v. 28, nº 100, p. 1153-1178, out., 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível** – Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, nº 139, p. 331-354, abr-jun., 2017.

LEÃO, Geraldo. **O que jovens podem esperar da Reforma do Ensino Médio brasileiro?** - Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 34, 2018.

LEHER, Roberto. VITTORIA, Paolo. MOTTA, Vânia. **Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil** – Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, vol. 9, n. 1, pp. 14-24, abr. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres** – Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, pp. 13-28, 2012.

LIMA, Marcelo. MACIEL, Samanta L. **A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil** – Revista Brasileira de Educação [online], v. 23, e230058, out, 2018.

LOPES, C. B. BORTOLOTO, C. C. ALMEIDA, S. V. **Ensino médio: trajetória histórica e a dualidade educacional presente nas diferentes reformas** – Perspectiva, Florianópolis, SC. v. 34, n. 2, p. 555-581, maio/ago. 2016.

LOPES, C. B. BORTOLOTO, C. C. ALMEIDA, S. V. **Ensino médio: trajetória histórica e a dualidade educacional presente nas diferentes reformas** – Perspectiva, Florianópolis, SC. v. 34, n. 2, p. 555-581, maio/ago. 2016.

MACIEL, Caroline Stéphanie F. S. **Uma avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Legística e das Metas do PNE** – Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84925, 2019.

MARCHAND, Patrícia Souza. **Direito ao ensino médio no ordenamento jurídico brasileiro** – RBPAAE, v. 23, n. 1, 81-104, jan/abr, 2007.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe** – Edição Especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da Dependência**. Germinal: marxismo e educação em debate, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 325–356, 2017. DOI: 10.9771/gmed.v9i3.24648. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/24648>>. Acesso em: 5 jul. 2022.

MARX, Karl. **Miséria da Filosofia: Resposta à Filosofia da Miséria, do Sr. Proudhon** – São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: livro 1: o processo de produção do capital** – 2º ed. Boitempo: São Paulo, 2017a.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Luta de classes na Alemanha** – 1º ed. Boitempo: São Paulo, 2010.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã** – 1º ed. Boitempo: São Paulo, 2007.

MASCARO, Alysson Leandro. **Crise e golpe** – 1º ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia** – 1º ed., 5 reimpr. São Paulo: Boitempo, 2014.

MINAYO, Maria Cecília S. “O marxismo” In: MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde** – 4º ed., São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1996.

MOCARZEL, Marcelo S. M. V. ROJAS, Angelina A. PIMENTA, Maria de Fátima B. **A reforma do Ensino Médio: novos desafios para a gestão escolar** – Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. esp. 1, p. 159-176, mar, 2018.

MOCARZEL, Marcelo S. M. V. PEREIRA, Cláudia. Nada de novo no Novo Ensino Médio: algumas representações das juventudes na propaganda educacional. In: DIAS, Robson. LAUS-GOMES, Victor. CUNHA, Célio da (Orgs). **Políticas de Educação e Mídia** – Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2020. pp. 9-29.

MOTTA, Vânia Cardoso da. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei 13.415/2017)** – Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, nº 139, p. 335-372, abr-jun, 2017.

MOTTA, Vânia Cardoso da. **Ideologias 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: 4 Julho 2022], pp. 549-572. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1981-77462008000300009>>.

MOURA, Dante Henrique. LIMA FILHO, Domingos Leite. SILVA, Mônica Ribeiro. **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira** – Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 63, out-dez, 2015.

NEWMAN, Janet. CLARK, John. **Gerencialismo - Educação & Realidade**. v. 37, n. 2, pp. 353-381, 2012.

NOGUEIRA, M. A. **“A Sociologia da Educação dos anos 1960/início dos anos 1970: o nascimento do paradigma da reprodução”** In: Brasília: Em Aberto, n. 46, abr/jun, p.49-58, 1990.

NOSELLA, Paolo. **Ensino médio: unitário ou multiforme?** - Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 60, jan-mar, 2015.

NUNES, Clarice. **Escola e dependência: o ensino secundário e a manutenção da ordem** – Rio de Janeiro: Achiamé, 1979.

NUNES, Clarice. **O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos** – Revista Brasileira de Educação, n. 14, pp. 35-60, 2000.

OLIVEIRA, Ramon. **A reforma do ensino médio como expressão da nova hegemonia neoliberal** – Educação Unisinos, v. 24, 18861, 2020.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Education at a Glance 2019: OECD Indicators**. Paris, OECD, 2019.

PETRINI, Fernanda Helena. **Ensino médio no Brasil e Reformas** – RBPAE, v. 16, n. 1, jan/jun. 2000.

PIMENTA, Alexandre Marinho. **De Durkheim a Baudelot-Establet: da integração à desintegração educacional** – VIII Colóquio Internacional Marx e Engels, vol. 1, n. 1, Campinas, 2015.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Financiamento do Ensino Médio no Brasil: uma abordagem inicial – Trabalho, Educação & Saúde**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 135-151, 2004.

PINTO, José Marcelino de Rezende. AMARAL, Nelson Cardoso. CASTRO, Jorge Abrahão de. **Financiamento do Ensino Médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública – Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, 2011.

PRADO JR., Caio. **Formação do Brasil contemporâneo – 1º ed.** São Paulo, Companhia das Letras, 2011.

RAMOS, Marise N. FRIGOTTO, Gaudêcio. **Medida Provisória 746/2016: a contrarreforma do Ensino Médio do golpe de Estado de 31 de Agosto de 2016 – Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez., 2016.

RODRIGUES, Fabiana de Cássia. COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. **Apontamentos sobre educação e trabalho no Brasil contemporâneo: aspectos da contrarreforma educacional – HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 3, [73], p. 886-905, jul./ set. 2017.

SANZ, Cláudia Linhares. **Futurity and re-timing contemporary education: from Brazil's educational reform to the international agenda – Educação e Sociedade**, v. 40, e0212658, 2019.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia – 43. ed. rev.** Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil – 6º ed. rev. e ampl.** Campinas: Autores Associados, 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Monica Ribeiro da. **A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso – Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da. SCHEIBE, Lede. **Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil – Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan/jun, 2017.

SILVEIRA, Éder da Silva. RAMOS, Nara V. VIANNA, Rafael de Brito V. **O “novo” ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventude e o reforço a dualidade estrutural – Revista Pedagógica**, v. 20, n. 43, jan/abr, 2018.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes – São Paulo: Centauro**, 2005.