



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E FISIOTERAPIA DE
GOIÁS
EDUCAÇÃO FÍSICA

LEONARDO ALVES DE AZEVEDO

O NOVO ENSINO MÉDIO EM GOIÁS:

Uma análise sobre o contexto de formação humana e da Educação Física

GOIÂNIA

2022

LEONARDO ALVES DE AZEVEDO

O NOVO ENSINO MÉDIO EM GOIÁS:

Uma análise sobre o contexto de formação humana e da Educação Física

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na forma de monografia, como requisito parcial para integralização curricular do curso de Licenciatura em Educação Física, pela Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás (ESEFFEGO), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), sob a orientação do(a) Professor(a): Ma. Jéssica de Moura Pereira.

GOIÂNIA

LEONARDO ALVES DE AZEVEDO
2022

LEONARDO ALVES DE AZEVEDO

O NOVO ENSINO MÉDIO EM GOIÁS:

Uma análise sobre o contexto de formação humana e a Educação Física

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Educação Física, pela Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás (ESEFFEGO), da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Cidade, _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Orientador(a): Ma. Jéssica de Moura Pereira
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Convidado 1: Me. João Arlindo dos Santos Macêdo
Vínculo institucional

Convidado 2: Me. Renato Coelho

LEONARDO ALVES DE AZEVEDO
Universidade Estadual de Goiás

AGRADECIMENTOS

Escreva aqui seus agradecimentos. Lembre-se que este não é um elemento obrigatório, mas caso decida escrever, as normas são as mesmas para todo o trabalho.

RESUMO

O presente estudo busca compreender através de análise do Documento Curricular de Goiás (DCGOEM/21) a proposta de formação humana introduzida pela reforma do ensino médio e quais serão os possíveis desdobramentos para educação física escolar no estado. Nesta conjuntura, buscaremos ainda investigar as regulações e interesse do mercado capitalista na reforma do ensino médio e como isso tem impactado à educação, como também a formação humana tem sido pensada no documento curricular de Goiás que orienta a reforma do Ensino Médio e quais as definições da BNCC no que diz respeito à componente curricular Educação Física para o “novo” Ensino Médio em Goiás. O referencial teórico deste estudo foi organizado a partir do levantamento acerca do histórico dos projetos capitalistas que influenciaram a educação brasileira e dos processos de mudança que levaram à atual Reforma do Ensino Médio - Lei nº13.415 e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para o desenvolvimento deste estudo, o materialismo histórico e dialético foi o método utilizado, uma vez que há a busca das contradições em que o processo de reprodução do capital se encontra. Ao fim da pesquisa, constatamos que a contrarreforma do ensino médio no estado de Goiás limita a formação dos sujeitos a uma subjetividade para atender as demandas do capital e que, a depender de como as aulas de educação física forem conduzidas, poderá haver a construção e um reforço de visões acríticas, despolitizadas e reacionárias sobre os problemas sociais presentes, sobre o papel da educação para as classes trabalhadoras e o mundo do trabalho. Contudo, somente intervenções educacionais que estejam alinhadas a uma pedagogia crítica darão subsídios para a formação de sujeitos conscientes dos lugares que ocupam, sobretudo em termos de classe, e que são capazes de compreender e romper com as armadilhas e impactos do paradigma neoliberal para o ensino. Destacamos que a pesquisa em questão faz com que reforcemos que uma educação crítica e comprometida serve como ferramenta para que o contingente dos oprimidos almeje e lute por alguma transformação social.

Palavras-chave: Contrarreforma do Ensino Médio. Formação Humana. Educação Física Escolar. Documento Curricular de Goiás.

ABSTRACT (OU RESUMEN)

The present study seeks to understand through documental analysis the proposal of human formation of the reform of the high school and what will be the possible consequences for school physical education. At this juncture, we will also seek to investigate the regulations and interest of the capitalist market in the high school counter-reform and how this has impacted education. Evaluate how human formation has been thought of in the curricular document of Goiás that guides the reform of High School; To identify whether what is defined about Physical Education curricular component is organized for the “new” High School in Goiás. This study was carried out through a bibliographic review with a historical analysis of the capitalist project that influence Brazilian education and the process of change that led to the current High School Reform - Law nº13.415/17 and National Curricular Common Base (BNCC). For the development of this study, the historical and dialectical material was the method used, since there is a search for the contradictions that the process of reproduction of capital is. At the end of this research, we conclude that the high school counter-reform limits the formation of the subject to a subjectivity to meet the demands of capital. However, only educational interventions that are aligned with a critical pedagogy are fundamental for the formation of subjects aware of the places they occupy, especially in terms of class, and that can break with the impacts of this neoliberal paradigm for teaching, serving as tools in the search for social transformation. In view of this, we understand that the main objective and function of education is in the integral human formation that provides the student with a critical view of society scientific knowledge.

Keywords (ou Palabras clave): counter-reform, physical education, human formation and high school. Curricular Document of Goiás.

SUMÁRIO

<u>CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO, MÉTODO E A METODOLOGIA.</u>	<u>10</u>
1.1. INTRODUÇÃO.....	10
1.1 Método.....	13
1.2. Metodologia	15
<u>CAPÍTULO 2- CONTEXTO DE MUDANÇAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....</u>	<u>17</u>
2.1 O contexto histórico do ensino médio: as contradições e mudanças na formação humana moldada pelas reformas educacionais do século XX.	17
2.2- A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e o ensino médio: um pouco mais de uma educação que se volta à formação precarizada para o emprego igualmente precarizado.	25
2.3- Ensino Médio: Estatística das últimas décadas para o Brasil e Goiás e as repercussões dos dados na justificativa para a constituição de uma contrarreforma.	31
<u>CAPÍTULO 3- Um novo ensino médio através da Medida Provisória (MP) n.746/2016, culminando na lei nº13.415/17.</u>	<u>36</u>
3.1 A Medida Provisória (MP) n.746/2016: uma semente para o novo ensino médio.	36
3.2- Pós-Medida Provisória (MP) n.746/2016 à Lei 13.415/17: uma nova reforma do ensino médio.....	37
3.3 A flexibilização no currículo do “novo” ensino médio e os impasses para a formação da juventude trabalhadora.	41
<u>CAPÍTULO 4- O Documento Curricular de Goiás para o Ensino Médio/2021</u>	<u>46</u>
4.1 Documento Curricular de Goiás para Ensino Médio/2021: o projeto de vida como forma de estruturar uma subjetividade na formação integral.	46
4.2- A Educação Física no DCGOEM: uma formação no cuidar da saúde.	55
<u>5-CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	<u>58</u>
<u>REFERÊNCIAS.....</u>	<u>62</u>

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO, MÉTODO E A METODOLOGIA.

1.1. INTRODUÇÃO

Com base na realidade educacional, esta pesquisa tem como objetivo tentar responder à seguinte pergunta sobre o Documento Curricular de Goiás que se constitui como uma base teórica para o movimento de reforma do Ensino Médio no estado: Qual a concepção de formação humana que perpassa o documento e como ele dialoga com a BNCC na estruturação do componente curricular Educação Física para o “novo” ensino médio?

Como direcionamento para esse estudo, examinaremos o processo histórico de constituição das políticas educacionais no Brasil e seus desdobramentos para as reformas atuais, da mesma maneira que avaliaremos como a formação humana tem sido pensada no documento curricular de Goiás que orienta a reforma do Ensino Médio. Para esse propósito, devemos identificar se o que está definido na BNCC interfere na forma como a componente curricular Educação Física é organizada para o “novo” Ensino Médio em Goiás.

Diante desses objetivos temos que em diferentes contextos históricos a educação cumpriu e cumprirá os desígnios do sistema econômico. Em sociedades que experimentam a vigência de um modelo capitalista é perceptível que a produção de conhecimento é incentivada no sentido de estabelecer um sistema de ensino massificado cuja importância para a reprodução econômica é indiscutível. Com as recentes demandas sociais para a educação, orientadas pela configuração histórica cujo caráter dicotômico se apresenta a partir das transformações e/ou involuções operadas, observa-se a necessidade de mudanças nos conteúdos e componentes curriculares das escolas. Diante disso, entendemos que o principal objetivo e função da educação esta na formação humana que proporcione ao aluno/a uma visão crítica da sociedade através dos conhecimentos científicos.

A título de exemplo, a educação física contribuiu com esse processo quando passou a buscar a superação das tendências tecnicistas e esportistas que orientavam a prática pedagógica. Ao estimular os/as estudantes, a desenvolverem pensamento crítico, focado na justiça social e usando como ferramenta de reflexão e questionamento da realidade objetivou-se uma transformação neste campo do saber. Dentro dessa concepção, Silva (2007) aponta que em nossa sociedade a educação alcançou um *status*

inquestionável, assim, a escola passa a configurar-se como uma instituição que é tida como o principal instrumento para a autonomia e emancipação social dos sujeitos.

Na contramão destas concepções encontra-se uma educação tradicionalista que reflete os anseios da política (governamental) e estrutura econômicas vigentes, se dedicando a uma padronização e homogeneização do conhecimento que passa a ser utilizado para classificar/estratificar grupos sociais, selecionando os mais aptos e discriminando/excluindo os demais. Freire (1994) elucida essa questão a partir da definição de educação bancária, aquela que distancia o sujeito do conhecimento, é desprovida de sentido para uma parcela significativa dos/as estudantes cujas trajetórias e origens não cabem num projeto que é incapaz de atendê-los em suas demandas e necessidades. Essa crítica busca evidenciar um sistema em que o aluno/a não passa de um objeto receptor que, todavia, permanece controlado pelo conjunto das diretrizes e concepções de mundo, humanidade, realidade, formação, educação e trabalho impostas pela classe dominante.

Esse modelo de educação desconstrói o projeto de futuro, pois desestimula a busca pelo horizonte desejado que nasce do desejo de superação das desigualdades. Neste ponto, Silva e Andrade (2009) destacam que “a escola deixa de ser o meio para que a emancipação seja atingida, visto que não faz outra coisa a não ser reproduzir a lógica capitalista” e atender aos interesses dos mais abastados no que diz respeito à formação de mão-de-obra para a exploração e espoliação da vida através do trabalho precarizado.

Diante disso, torna-se evidente que a legitimidade social da educação poderá ser concretizada (mas não só) quando ela gera reflexões críticas no que se refere ao mundo. Entendemos que com isso as considerações sobre a formação humana não podem apenas adaptar/reformar a realidade, mas pautar-se por conhecimentos e práticas que deem condições para que busquemos os meios de modificação da realidade sociocultural, econômico, ambiental, político-governamental e educacional que experimentamos, estabelecendo com isso uma nova forma de superar as desigualdades vindas da opressão exercida pelo pensamento dominante.

No contexto do ensino médio brasileiro se consolida um intenso debate sobre a sua qualidade e, sua história, sobretudo durante e no pós-ditadura militar, que é marcada por forte influência do capitalismo neoliberal que se baseia na formação de mão-de-obra potencializada pelo (capital humano) para atender ao mercado de trabalho. Esse movimento reformista presente por décadas tem colocado em cheque a formação do

sujeito, uma vez que o indivíduo é induzido a colaborar com as dinâmicas precarizadas do mercado de trabalho capitalista e não para uma ação onde o trabalho lhe traga sentido e significado, tal como defendem os teóricos da educação. Essa mudança manteve a educação em um sistema dualista com formação científica para os ricos enquanto para os pobres restava o ensino profissionalizante, por vezes assistencialista.

Na atual Contrarreforma do Ensino Médio - Lei nº13.415/17 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscamos compreender o sentido das mudanças curriculares e como isso tem impactado na educação pública, o que trouxe um novo sentido para a formação humana, a julgar pelas mudanças curriculares, sociais, históricas e culturais que se apresentam como estando diretamente ligadas às transformações dos conteúdos escolares.

A nova exigência mercadológica da educação apresenta a BNCC que, em seu conteúdo, (re)direciona a função educacional e institui um padrão para o ensino cujos objetivos giram em torno do desenvolvimento de habilidades e competências que de fato formarão pessoas que atenderão às demandas do setor privado. A possibilidade de inserção de profissionais com “notório saber”, por exemplo, rebaixa e desqualifica os professores formados em cursos de licenciatura, o que nos leva a questionar também sobre qual será o futuro dos cursos de formação de professores. Outro ponto de polêmica diz respeito à (dita) reforma do Ensino Médio que implementa a “flexibilização do currículo” onde o aluno/a escolhe os conteúdos que irá estudar, fato que repercute no esvaziamento, na negligência ou na dificuldade de acesso aos conhecimentos como: Sociologia, Filosofia, Artes, Educação Física, etc.

O Documento Curricular do Estado de Goiás para o ensino médio sustenta que proporcionará aos/às estudantes uma formação e desenvolvimento através das “dimensões do conhecimento”, sendo elas, as intelectuais, físicas, afetivas, social, ética, moral e/ou simbólica, estruturantes do que intitulam como “Projeto de Vida” (PV). O protagonismo, individualista diga-se de passagem, será a base para a construção de um currículo que possui abordagem em áreas de conhecimento. Sobre essa organização do tempo de estudos para o aluno/a podemos questionar se o empreendedorismo e administração o preparam de fato para a vida e se faz isso de forma crítica ou acrítica?

Diante do exposto, destacamos que o suporte teórico-metodológico para as considerações produzidas foi o materialismo histórico e dialético, uma vez que há a busca das contradições em que o processo de reprodução do capital se encontra. Ao fim da pesquisa, constatamos que a contrarreforma do ensino médio no estado de Goiás

limita a formação dos sujeitos a uma subjetividade para atender as demandas do capital e que poderá haver a construção e um reforço de visões acríticas, despolitizadas e reacionárias sobre os problemas sociais presentes, sobre o papel da educação para as classes trabalhadoras e o mundo do trabalho. Contudo, somente intervenções educacionais que estejam alinhadas a uma pedagogia crítica darão subsídios para a formação de sujeitos conscientes dos lugares que ocupam, sobretudo em termos de classe, e que serão capazes de compreender e romper com as armadilhas e impactos do paradigma neoliberal para o ensino.

1.1 Método

Para a compreensão do método devemos tomar conhecimento da realidade educacional. Como já exposto, não é possível compreender a escola sem antes investigarmos os processos sociais e históricos que formam suas tradições, o que, conseqüentemente, consagra a herança cultural que será transmitida a gerações distintas num determinado contexto. Para a nova escola existem elementos vindos dos projetos capitalistas para seguir uma lógica teórica e prática para a divisão social do trabalho de acordo com a perspectiva burguesa (SAVIANI, 2008).

Neste sentido, é perceptível a existência de um *a priori* capitalista em alinhar a educação das camadas populares aos interesses do mercado, formando pessoas prontas para o trabalho precarizado e, por vezes, destituído de direitos básicos. Essa relação vem se intensificando com os movimentos reformistas que tentam colocar uma nova questão lógica entre escola/educação, que se concentra na formação “integral” do aluno. Esse esforço é percebido quando observamos a formação de indivíduos para o trabalho capitalista ao invés de uma formação humana que dê sentido e significado aos conhecimentos científicos, culturais e artísticos na dinâmica de ensino-aprendizagem. Diante disso, Lukács (1967) traz uma conceituação de totalidade que nos ajudará a entender esse processo hegemônico sobre a educação, onde:

A categoria de totalidade significa (...), que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento, está de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntas, unidades, ligadas entre si de maneiras complementares diversas, mas sempre determinadas (LUKÁCS, 1967, p.240).

Ao compreender essa realidade entendemos que a escola, que se tornou hegemônica no Brasil é a escola de classe. Para tanto, o objeto dessa pesquisa é relação dialética entre os documentos que orientam as reformas curriculares atuais, sobretudo no estado de Goiás, e a produção de conhecimento sobre a Educação Física escolar e sua importância nesse contexto, o que é fundamental para compreendermos o modelo atual de ensino médio e de escola.

Para nós o resgate histórico é fundamental para a realização da pesquisa, pois, nele podemos identificar como a relação entre educação, trabalho e a educação física vêm se projetando como resposta aos interesses da sociedade brasileira e, mais especificamente, goianiense. Contudo, a história é um elemento imprescindível para demonstrar como a humanidade construiu a sua realidade.

Cabe ressaltarmos que o objetivo deste estudo é o de compreender através de análise do Documento Curricular de Goiás (2021) a proposta de formação humana introduzida pela reforma do ensino médio e a influência do neoliberalismo no processo histórico de constituição das políticas educacionais no Brasil e seus desdobramentos para as reformas atuais. E como a formação humana tem sido pensada no documento curricular de Goiás que orienta a reforma do Ensino Médio

O método será o materialismo histórico e dialético, para que possamos entender o processo de reprodução do capital, conforme explicitado por Karl Marx, e os objetivos que estruturam a escola burguesa. Essa concepção se justifica pelo seu potencial explicativo, o que permite observar o objeto em sua totalidade nas relações.

Ao investigar esse objeto através do materialismo histórico e dialético, como colocado por Marx (2000) citado por Ventura et al. (2018), buscamos tanto nas ciências humanas quanto sociais, não nos apegarmos à simples aparência, mas compreender e explicar seu movimento, expor os elementos que o constituem no plano social e histórico, de forma a elevar o pensamento do abstrato para o concreto.

Segundo Trivinõs (1987 p.50) “a consciência é um produto da matéria, e permite que o mundo se reflita nela, o que assegura a possibilidade do homem conhecer o universo”. A ideia materialista de mundo reconhece que a realidade existe independente da consciência. Dessa forma, as reflexões de Marx e Engels (2006) apud Ventura et al. (2018), nos auxiliam a desenvolvermos pesquisas crítico-dialéticas que tendem a explicar o objeto investigado aproximando-o da realidade, captando seu movimento pelas determinações ocultas no processo histórico.

Essa opção teórico-metodológico tem um caráter político, pois, essa ciência

serve para que homens e mulheres compreendam a realidade na qual estão inseridos a ponto de construírem as possibilidades para uma intervenção de maneira transformadora, ou seja um instrumento teórico-prático para à classe trabalhadora que permita a elaboração das bases para uma sociedade onde caiba a justiça social e onde não haja a superexploração do homem e da natureza pelo homem.

Segundo Frigotto (2000), a concepção materialista histórico e dialética é “[...] concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica” (IDEM, 2000, p.73).

Nesta lógica, consideramos os processos históricos que levam à contrarreforma do ensino médio à Lei nº13.415/17 com objetivo de tentar responder à seguinte pergunta sobre o Documento Curricular de Goiás (2021) que se constitui como uma base teórica para o movimento de reforma do Ensino Médio no estado: Qual a concepção de formação humana que perpassa o documento e como ele dialoga com a BNCC na estruturação do componente curricular Educação Física para o “novo” ensino médio?

1.2. Metodologia

Partindo desses pressupostos a investigação se deu através do levantamento de informações e diagnóstico para a formação humana e educação física a partir do Documento Curricular de Goiás extraindo deles o máximo de “[...] análise organizando-o e interpretando-o segundo os objetivos da investigação proposta” (PIMENTEL, 2001. P.180).

Na sequência, verificamos as informações alcançadas Documento Curricular de Goiás (2021) apresentando nossas reflexões e compreensão do objeto investigado. Devemos ressaltar que em uma reforma educacional temos diferentes recursos e estratégias, o que nos traz uma melhor percepção sobre a materialidade proposta. Contudo, o método materialista histórico e dialético, terá grande relevância sobre a técnica, instrumentos e procedimentos.

Ressaltamos que em uma reforma educacional diferentes recursos e estratégias são utilizados para dar materialidade à proposta. Diante disso, destacam-se:

instrumentos legais, teorias pedagógicas, as repercussões do trabalho pedagógico dos professores e as avaliações em larga escala são efetivados. Nessa perspectiva, a pesquisa tem o intuito de situar o debate sobre o Ensino Médio e o seu novo projeto de formação humana contido no Documento Curricular de Goiás (2021) que concentra no projeto de vida para o jovem do século XXI.

A construção do referencial teórico considerou o processo de releitura, levantamento, sistematização e análise dos dados sobre o ensino médio através dos documentos oficiais que constam nos repositórios *on-line* do Banco Mundial, IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira) e MEC (Ministério da Educação). Em um terceiro momento apresentaremos, especificamente, nossas considerações sobre o documento o Documento Curricular de Goiás (2021).

Como forma de estabelecer uma organização, destacamos que tanto as leituras quanto os fichamentos foram fundamentais. As considerações no que se refere ao material textual estudado Documento Curricular de Goiás (2021) está apoiada na tradição marxista, a fim de que possamos expor as contradições que as reformas do ensino médio trazem para a formação dos sujeitos.

CAPÍTULO 2- CONTEXTO DE MUDANÇAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL.

2.1 O contexto histórico do ensino médio: as contradições e mudanças na formação humana moldada pelas reformas educacionais do século XX.

A proposta de formação humana pela via educacional passou por várias mudanças considerando-se os diferentes momentos da história do Brasil, nesta lógica, ao acompanhar a estruturação e desenvolvimento da etapa da Educação Básica conhecida como ensino médio, devemos identificar as contradições que estão contidas no processo de formulação das legislações educacionais e das tendências nas reformas da Educação.

As mudanças que atingiram o ensino médio advém das concepções sobre Educação que levaram, em momentos distintos, a (re)estruturação e (re)organização promovidas em todos os níveis de ensino ao longo do século XX. Isto demonstra que há dificuldades em estabelecer uma identidade que possa definir com clareza as suas finalidades. O ensino médio ocupa uma posição dentro do sistema escolar que o aloca entre a educação fundamental e a formação acadêmica ou profissional, esse lugar é caracterizado pela formação geral e básica que apontam tanto para a possibilidade da continuidade dos estudos, em nível universitário, como também para preparação para o mercado de trabalho (precarizado devido ao grau da formação).

Segundo Saviani (2011, p.253) o processo de industrialização e urbanização ocorrido na década de 1920, ganha força com o movimento renovador da educação conhecido como Escola Nova no Brasil (escolanovista), o que culmina em uma proposta de ampla (re)construção da educação pública nacional, iniciando desde infantil até a formação universitária, pautada na defesa do ensino como direito de todos, o que gerou o desagrado das elites cujos desígnios estabeleceram-se como obstáculos ao “progresso” em defesa de um modelo de ensino tradicional conservador.

Em 1932, é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Em 1934, com as discussões em torno da Constituição, polarizam-se as posições no âmbito da educação entre os liberais, representados pelos Escolanovistas, e os católicos, que defendiam a posição tradicional em educação (SAVIANI, 2011, p.76).

Nesse embate entre uma tendência renovadora e uma tradicional, a igreja católica constituiu uma forte influência a apoiar na década de 1940, como apontou

Saviani (2011), a reforma do sistema educacional – redigida por Gustavo Capanema – que decretou a derrota do movimento renovador. Nesse contexto, a reforma do ensino secundário proposto por Capanema é o de formar uma consciência patriótica que elitiza os níveis de ensino dando lhes ramificações diferentes a aqueles que não possuem pretensões de cursarem uma universidade oferecendo-lhes o ensino técnico.

Sob o forte processo de industrialização no Brasil, com a vinda de indústrias de bens de consumo estruturadas pelo fordismo-taylorista, a reforma de Capanema estabeleceu na Constituição Federal de 1946 as diretrizes e bases da educação nacional. Segundo Zibas (2005), o Congresso Nacional de forma lenta discutiu às reivindicações do movimento Escola Nova, o que atrasou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) enquanto, de modo contraditório ao crescimento da produção capitalista, as elites buscaram formas de obstruir o acesso dos sujeitos de classes populares à educação formal, mas com as pressões populares resultaram na ampliação da rede secundária em muitos estados, dando prioridade ao ensino noturno e à oferta de ensino ginásial durante o dia o que atendia a classe trabalhadora.

A ampliação da rede de segundo grau e o acesso irrestrito dos concluintes de cursos equivalentes realizados pelo SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), foi possível com a promulgação da lei de diretrizes e bases educacionais nacional em 1961. Mesmo com esse avanço em reduzir às barreiras do ensino básico e superior a dualidade estrutural do sistema de ensino brasileiro continuava.

Diante disso temos a configuração de duas propostas, uma para formação de trabalhadores que se inserem em funções estruturais e outra para aqueles que ocuparam cargos de planejamento e coordenação de atividades produtivas, o que demonstra o contorno sobre a divisão do trabalho nesse período. Mesmo tendo reduzido (entre muitas outras) as barreiras do ensino secundário e do superior, a LDB de 1961 mantinha os exames de admissão o que consistia em um processo seletivo para o ingresso nos primeiros ciclos do ensino médio. Contudo, nesse sistema a contenção da demanda do ensino médio era inevitável o que transferia para o aluno/a a culpa pelo seu possível insucesso e, conseqüentemente, um desincentivo à entrada no ensino universitário.

Segundo o Ministério da Educação (2003, p. 25), na década de 1970 a população que vivia nas cidades já era superior a do campo, o que elevou o número de matrículas do ensino primário e ensino médio entre as décadas de 1920 a 1970. O alto grau de seletividade para o ingresso ao ensino superior era inevitável dado que em 1962 de cada

1000 alunos/as que ingressavam nas séries fundamentais, apenas 56 conseguiam chegar ao ensino superior. Para Sposito (2002), desse processo migratório resultou um grande aumento da densidade da população nos centros urbanos de forma desordenada e sem planejamento, acarretando na falta de moradias, assistência à saúde e à educação para as classes populares.

Com essas condições precárias surgiram os movimentos sociais que reivindicavam várias melhorias urbanas além da luta pela expansão do ensino secundário que assegurava para essa parcela da população as matrículas para seus filhos. Diante dessas reivindicações da população, em torno de expandir a rede educacional para a formação do trabalhador que atuaria no setor produtivo, houve a resistência de setores conservadores que tinham uma conduta de manter seus privilégios, demonstrando que a expansão do ensino secundário público não se daria sem conflito.

Com o golpe de 1964 o movimento progressista da educação sofre uma brusca interrupção, esses movimentos que antes influenciavam as políticas educacionais passaram a ocupar espaços burocráticos (SAVIANI, 2011). Para Zibas (2005), o golpe às políticas educacionais brasileiras ocorreu sob influência da Agência norte-americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), o que submeteu os diferentes níveis da educação brasileira às determinações das organizações internacionais. O ensino secundário destinando a população perdeu sua base humanista e passou a ser substituído por conteúdos “utilitários e práticos”. Já o ensino superior passou a destinar-se às porções mais abastadas da população.

Com o grande avanço da indústria e o aumento do consumo nas décadas de 1950 a 1960, o estado investiu bastante na infraestrutura como na produção de energia e etc (OLIVEIRA, 2013). Diante desse cenário, com o golpe militar de 1964 o governo realizou reformas para ajustar a nova realidade, dentre elas a reforma educacional com base na lei 5.540 de 1968 que reestruturou o ensino superior e na lei 5.692 de 1971 que delineou as novas leis de diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus.

A lei 5692/71, que alterava parte da lei de diretrizes e bases de 1961 (Lei 4024/61), impôs um ensino de segundo grau profissionalizante, atrelando a escola ao mercado de trabalho, propondo uma educação profissional para acatar a exigência americana de formação de mão de obra destinada aos quadros das multinacionais estabelecidos no período do “milagre econômico” {...} (BARCELLOS et al, 2017, p.122-3).

Como colocado pelo autor, a lei 5.692/71 veio para compor o processo de

modernização do Brasil em que a educação tem a um papel de desenvolver a economia. Segundo Brasil (1971), a LDB de 1971 reestruturou o sistema escolar ao fixar que o ensino primário teria a duração de oito anos letivos sendo obrigatório para crianças e jovens com idades de 7 a 14 anos, assim, o ensino secundário passou a ter três ou quatro anos o que dependeria do tipo de habilitação escolhida. Nesse contexto, o segundo grau foi constituído de uma formação geral e outra profissional.

Diante disso, Saviani (2015, p.132) explica que o processo de ruptura política causou uma demanda nas condições sociais e econômicas que exigiu uma ruptura na educação com a LDB de 1971, o que promoveu uma nova estruturação no sistema educacional. A essa nova organização do ensino secundário pode-se associar elementos como “a formação profissional compulsória” e também, “o caráter terminalista mesmo possibilitando a concorrência para o ensino superior”.

O ensino secundário passou a ser técnico/profissionalizante ao fundamentar que essa organização se deu em função da superação da dualidade da educação e pelas demandas do capital por mão-de-obra especializada. Para Kuenzer (2007, p.17), no projeto de formação estabelecida na LDB de 1971, que estava articulado com o modelo político econômico da ditadura, houve o alinhamento de três objetivos para o ensino médio: “a contenção da demanda de estudantes secundários ao superior, o currículo tecnicista como forma de despolitizar o ensino secundário e a qualificação para o trabalho para atender as demandas da economia” (KUENZER, 2007), cuja pretensão era dar acesso ao Brasil ao bloco dos países de 1º mundo (uma ilusão).

Com os desdobramentos da LDB de 1971, o Conselho Federal de Educação ampliou e regulamentou os cursos profissionalizantes criando mais de 100 formações diferentes para atender a indústria, o que resultou em formações técnicas cada vez mais específicas. Como tentativa de justificar a formação para o trabalho no parecer de nº45/72 observamos, segundo Brasil (1972) que o Conselho Federal de Educação além de ter regulamentado as habilidades técnicas tentou conceituar a categoria trabalho presente na LDB de 1971. Nesta lógica, o que consta é que a LDB estruturada à época “omitiu” essa categoria e/ou trouxe profundas modificações na mentalidade em vigência, propondo que a finalidade para educação seria a partir daquele momento o desenvolvimento nas potencialidades do educando para o trabalho a fim de que colocassem em movimento o exercício da cidadania.

Ao falar da concepção de trabalho entendemos que a dimensão ontológica do trabalho não tem um caráter hierárquico ou uma organização seguindo graus de

subordinação ou importância, mas sim o de possibilitar ao homem transformar o meio social para atender as suas necessidades. Sendo assim, é por meio do trabalho (não precarizado) que o homem se humaniza, produz cultura e também a adquire. Para Kuenzer (2007) a concepção de trabalho nos documentos do período de 1972 apresenta uma ideologia calcada em princípios morais e espirituais que preparavam para a vida:

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

Diante disso, o sistema educacional brasileiro nesse período incorporou uma necessidade do mercado capitalista, criando uma relação entre sistema educacional e mundo do trabalho levando a uma reconfiguração sobre o papel da escola que antes seria o de ensinar e humanizar pessoas, a formadora de mão-de-obra capitalista. Kuenzer (2007) aponta que a dualidade da educação, baseada na divisão de classe social e do trabalho, não nasce dentro da escola, mas ela é resultado do modo como o homem/ser humano reproduz materialmente suas necessidades. Nesta lógica, a escola não é o espaço capaz de superar essa contradição, mas, um lugar para construção de projetos que possibilitam uma perspectiva contra-hegemônica ou que aprofundem as diferenças de classe. Cabe ressaltar que o ensino profissionalizante não leva em conta as diferenças regionais como também as realidades escolares (KUENZER, 2007).

Para Barcellos et al. (2017, p.123), a educação passa a ter um caráter discriminatório, pois leva a população mais pobre, ao concluir o segundo grau, a não obter uma boa qualificação por causa da baixa qualidade do ensino. Assim, cabe constatar e problematizar que ao invés de benefícios, na verdade a Lei 5.692/71 constituiu-se como um desmonte e um sucateamento da educação pública brasileira.

Um destaque feito por Zibas (2005) mostra que à época (1971) o ensino técnico, antes formado por escolas tradicionais de qualidade reconhecidas, teve que adaptar tanto sua administração quanto as características dos cursos oferecidos, o que proporcionou um nivelamento das escolas e da educação para baixo. Diante disso, com os “novos” modelos de escolas públicas, a formação profissional culminou no empobrecimento e acriticidade da formação para o trabalho. Nas redes de ensino

privado eram oferecidos cursos profissionalizantes maquiados, pois a intenção de viabilizar a formação propedêutica que desse condições para os alunos/as ingressassem no ensino superior.

A proposta de superação da dualidade do ensino, contida na LDB de 1971, não se concretizou no que se refere à formação integral de crianças e adolescentes. Mesmo as políticas conseguindo oferecer formação técnica em grande escala, os filhos/as dos/as trabalhadores/as ou estavam fora da escola ou inseridos e seguindo a lógica desse precarizado projeto de formação. “A contradição entre a forma da lei, o discurso ideológico e a proposta pedagógica nada mais é do que a expressão da contradição de um modelo de desenvolvimento político e econômico excludente que precisa buscar na dimensão ideológica sua legitimação social como democrática” (KUENZER, 2007, p.22). A formação profissional pensada para o ensino secundário na rede pública apenas deu um grande contingente de mão-de-obra barata para o setor produtivo capitalista, não conseguindo transformar a escola em um centro de formação humana ampliada.

Com o fracasso do projeto de profissionalização ocorreu, em 1982, a edição da Lei 7.044/82 que foi responsável pelo encerramento da obrigatoriedade do ensino profissional. Neste sentido, o ensino de primeiro e segundo graus continuava com a formação para o trabalho, mas, no caso do secundário, ficava a cargo da escola a oferta (ou não) de habilitação profissional.

Nesta perspectiva, a escola que promovia uma boa formação iria continuar com essa atividade, já as demais ofereceriam uma formação geral que buscasse reduzir a precariedade do ensino vivenciada nos anos anteriores. É inegável que devemos entender que essa lei teve a sua promulgação em um cenário de conflitos sociais envolvendo interesses de grupos de classe distintas e, como aponta Saviani (2011), não podemos esquecer que com o golpe civil-empresarial-militar de 1964, os movimentos sociais foram duramente combatidos com autoritarismo, torturas, mortes e a repressão como forma de manutenção do poder pelas classes beneficiadas com a vigência de um cenário de horror.

Como uma investida para promover uma manutenção do sistema político vigente, o que se buscou na educação formal foi um mecanismo para conter os insatisfeitos dos movimentos estudantis, sindicais, etc., por meio da inclusão de um certo revisionismo e disciplinamento que pudessem ser operados nas componentes curriculares, nas orientações pedagógicas e na organização escolar. Com a difusão da ideologia tecnicista e do controle tecnocrático da educação acreditava-se no fundamento

de que os problemas educacionais tinham como ponto as questões técnicas e não políticas, o que seria o meio mais eficaz de resolver seus impasses (SAVIANI, 2015).

As mobilizações ocorridas nas décadas de 1960 a 1980 não foram contidas por essas iniciativas. Os movimentos formados pelas classes trabalhadora e dissidentes das elites buscavam o reestabelecimento dos direitos políticos que foram tirados pela ditadura. Segundo Saviani (2015, p.165), o plano educacional, não conseguiu conter a politização nos debates como nas práticas pedagógicas dos diferentes níveis. A crise política e educacional se dava pela falta de representatividade da sociedade política que levava diferentes grupos a reivindicarem mudanças políticas a fim de que lhes fossem garantidos espaços no seio do Estado.

Com o esgotamento do “milagre econômico” no final da década de 1970, a situação interna se agravava devido à crise da oferta de petróleo no mercado o que elevou os preços, impactando diretamente a economia brasileira. Os Estados Unidos, ao elevarem a taxa de juros, influenciou no decréscimo das economias latino-americanas, impactando principalmente aquelas com títulos da dívida externa (PAULO NETTO, 2014). É neste cenário que o fracasso da política educacional profissionalizante refletiu, impactando toda a década de 1980 e causando uma onda de desmonte e desorganização, ao passo que tornou perceptível as reais necessidades de se pensar uma educação que atendesse aos interesses imediatos e históricos da população. Segundo Saviani (2015, p. 167), a transição democrática apenas ocultou os interesses dos grupos que lutaram pelo fim da ditadura, de forma legitimar um sentimento de que a democracia foi alcançada sem conflitos. Uma grande falácia.

A transição “democrática” impulsionada pela mobilização popular, via *Diretas Já* em 1985, culminou nas eleições de 1986 para uma Assembleia Nacional Constituinte, sendo que em 1988 foi promulgada a Constituição Federal em vigência até os dias atuais (PAULO NETTO, 2014).

O processo de construção da Constituição foi fortemente influenciado por manifestações e movimentos sociais que foram capazes de mobilizar e organizar a opinião pública frente ao direito à Educação [...]. Associações como a Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação (ANPEd) e sindicatos tiveram grande participação na mobilização social, que envolvia as discussões sobre a educação brasileira, que se consolidavam desde o início daquela década (JUZWIAK E JÚNIOR, p. 815).

Diante dessa mobilização, Saviani (2013, p.208) destacou que aconteceu o

“Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública” formado por entidades ligadas a educação. O Fórum não conseguiu garantir todas as pautas que estavam em questão, mas um de seus desdobramentos foi a “Carta de Goiânia”. “[...] Pode-se considerar que os pontos levantados pelos defensores do ensino público na “Carta de Goiânia” foram contemplados no projeto de Constituição [...] os pontos esposados pelos defensores do ensino privado igualmente se fizeram presentes no texto” (SAVIANI, 2013, p.215). Nesse mesmo texto constitucional houve a incorporação de avanços sobre gestão democrática e gratuidade para a educação pública.

Para Melo (2003), as discussões entorno da promulgação da Constituição Federal abriram uma disputa pelo orçamento que seria destinado a educação o que levou a defesa de uma educação pública e gratuita de um lado e do outro a luta pela educação privatizada ou terceirizada o que se reflete como um movimento de mudanças mundial sobre a liberação e desregulamentação do capital e do trabalho. Diante da crise da dívida externa e da recessão econômica os países subdesenvolvidos tiveram que recorrer a organismos transnacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) para obter empréstimos, assim, esses organismos passam a influenciar o Estado nacional, em certa medida reduzindo-o, estimulando privatizações e interferindo também nas políticas educacionais que passaram a ser orientadas por eles.

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

Segundo Frigotto (2010), as teorias do capital humano para educação nas décadas de 1970 e 1980 estavam em plena expansão. Nesse contexto, os princípios educacionais contidos nas orientações dos organismos transnacionais advêm desse campo teórico e afeta a estrutura educacional, transformando-a em disseminadora do ideário pedagógico presente na teoria do capital humano. A educação se estabelece como uma pontecializadora do trabalho (em geral precarizado) e age sobre a extensão da renda reduzindo as práticas educacionais a questões técnicas e tecnológicas que ajustam os indivíduos ao mercado de trabalho capitalista.

Para tanto, o capital humano é o salvaguarda dos interesses do mercado camuflando a manutenção, concentração e centralidade do capital, não sendo “uma invenção da mente humana”, mas algo histórico que decorre das relações sociais

capitalistas (FRIGOTTO, 2010, p.83). Neste contexto, a educação escolar é necessária para manter as relações capitalistas de produção, alimentando por meio do ensino o ideário de superação da ineficiência e transformando a escola e as práticas educacionais em investimentos para o capital humano. Para Ramos (2013), todas as reformas do ensino médio de hoje, se destacam por cumprirem uma função formativa restrita que está historicamente ligada aos interesses econômicos e que contribui nos processos de geração de desigualdades. O projeto de ensino jamais coloca os sujeitos como centrais ou pensam um sistema de formação que promova ensino-aprendizagem para a autonomia e emancipação.

Portanto, todas as mudanças pelas quais as políticas educacionais passaram, culminando em reformas, ampliaram o acesso à Educação Básica que fosse sustentado (a duras penas) até a etapa do ensino médio, mas, criavam obstáculos para a democratização de uma educação de qualidade que permitisse o acesso dos sujeitos ao ensino superior. Diante disso, inferimos que o ensino médio esteve e está subordinando ao interesse do capital, sendo dividido em etapa que serve a uma formação profissionalizante-precarizada para a classe trabalhadora e científica para as classes dominantes (favorecidas) o que lhes proporciona mais anos de formação com qualidade e acesso ao ambiente universitário.

As mudanças propostas até o presente momento não atingiram com a radicalidade necessária os problemas que se impõem, mas sim, se projetaram de forma a manter as aparências e sempre retornando ao estado anterior. É nesse contexto que através da nova Constituição Federal foi preparada a LDB em vigência (9.394/1996) que visava/visa formular políticas para o ensino público, incluindo o ensino médio. A partir do exposto até o momento, a LDB promulgada em 1996 inaugurou as novas reformas no campo educacional que acompanharam as reformas do Estado brasileiro na década de 1990.

2.2- A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e o ensino médio: um pouco mais de uma educação que se volta à formação precarizada para o emprego igualmente precarizado.

Depois de 26 anos de ditadura tivemos em 1990 um presidente eleito pelo voto popular, Fernando Collor de Mello, candidato, filado ao partido PRN (Partido da Reconstrução Nacional) que se comprometeu a subordinar o Brasil à nova ordem mundial conhecida como globalização (FRIGOTTO, 2006, p.15).

O processo de reformulação do cenário macroeconômico foi justificado através do ideário do neoliberalismo, sustentando e legitimando a partir (mais não só) de um reordenamento mundial. Segundo Melo (2004), o princípio do liberalismo clássico prega que a liberdade individual e do livre mercado junto ao individualismo e a diminuição do Estado são os reguladores do sistema produtivo. Esse conjunto de ideias somado ao novo ordenamento neoliberal desemboca nas diretrizes sociopolítico-econômico-culturais que se desenvolveram para uma divisão internacional do trabalho (NEVES, 2000).

As reestruturações do sistema produtivo nas principais economias do mundo, marcadas nos períodos de 1980-1990, desencadearam um novo desenvolvimento das relações do trabalho no sistema capitalista. Esse modelo, conhecido como Toyotismo, substituiu o até então vigente Fordismo. Diante disso, emergiam desse processo empregos formais, trabalhadores terceirizados, redução de trabalhadores estáveis e criou-se uma forma mais desregulamentada de trabalho (ANTUNES, 2015).

[...] toyotismo tornou-se adequada à nova base técnica da produção capitalista, vinculada à III Revolução Industrial, que exige uma nova subjetividade da força de trabalho e do trabalho vivo, pelo menos dos operários e empregados centrais à produção de mercadorias (as novas tecnologias de base microeletrônica, em virtude de sua complexidade e alto custo, exigem uma nova disposição subjetiva do trabalho em cooperar com a produção). Ora, é o toyotismo que propiciará, com maior poder ideológico, no campo organizacional, os apelos à administração participativa, salientando o sindicalismo de participação e os CCQ (Círculos de Controle de Qualidade) – reconstituindo, para isso, a linha de montagem – e instaurando uma nova forma de gestão da força de trabalho (ALVES, 2015, p.414).

Nesse contexto Lima et al. (2014), apontam que nos governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992), continuado após *impeachment* por Itamar Franco (1992-1994), houve apenas a penetração desse modelo que se consolidaria de fato no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que adotou a tática de “fazer crescer” a economia para dar conta do combate à crise fiscal brasileira. Montoro (2014) destaca que os ajustes empreendidos no final do século XX, em diferentes locais do mundo, se constituíram como verdadeiras contrarreformas impulsionadas pela crise do capitalismo.

Para tanto, desde década de 90 houve um interesse na mudança da gestão e das práticas educacionais. Gomes e Souza (2020, p.390-391) evidenciam que esse momento sociohistórico e as mudanças realizadas no âmbito educacional brasileiro fortaleceram o combate do estado de um bem-estar social, enaltecendo o processo de privatização de

empresas públicas e de serviços que consistiam na diminuição do poder público em detrimento do empreendimento privado.

Nessas políticas são obedecidos os padrões internacionais, o que favorece a redução do aparato estatal, com as privatizações, oferecendo uma maior liberdade para o mercado.

[...] grande tarefa política dos anos 90 era a reforma ou a reconstrução do Estado, [...] visando à criação do Estado Social Liberal [...] social porque continuará a proteger os direitos sociais e a promover o desenvolvimento e liberal porque o fará usando mais os controles de mercado e menos os controles administrativos [...] (BRESSER-PEREIRA, 1997, p.18).

O ministro do governo FHC Bresser-Pereira foi o mentor das principais reformas administrativas e de Estado nesse período. Com intuito de reduzir o tamanho do Estado, as reformas o delimitarão através das privatizações e terceirizações (BRESSE-PEREIRA, 2001).

[...] a Reforma da Administração Pública dirigida por Luís Carlos Bresser Pereira, que a frente do MARE (Ministério de Administração e Reforma do Estado) modificou a Constituição e outras leis para garantir uma nova forma de gestão da administração pública através da flexibilização das relações de trabalho, privatização em massa e a adaptação da máquina pública a determinações características das empresas privadas (JÚNIOR; CARMO, 2012, p.40).

Nesse contexto, a um grande empenho do Governo FHC em trazer autonomia financeira como medida para modernizar o Estado. Segundo Lesbaupin et al. (2002), as afirmações do ministro sobre os direitos sociais e a economia, tomaram direção contrária rumo à destruição do serviço público e dos direitos trabalhistas, o que ocasionou o aumento do desemprego e causou queda na renda dos trabalhadores assalariados. Com relação à educação, Saviani (2003) destaca que as propostas dos educadores para a nova LDB (9.394/1996) não eram compatíveis com os ajustes em curso, o que as levou a serem rejeitadas.

Em substituição ao projeto popular para a educação, o governo FHC articulou uma substituição que posteriormente foi aprovada e transformada na nova LDB. “[...] Instaurou-se uma reforma educativa autoritária e em consonância com o ajuste neoliberal tanto no plano institucional quanto no plano da concepção educativa” (FRIGOTTO, 2006, p.16). Nesse contexto, Frigotto ainda aponta que a educação de direito subjetivo passa a ser um serviço cada vez mais delegado à iniciativa privada e a

organismos internacionais (FRIGOTTO, 2006).

Júnior et al. (2012) refletem sobre a influência dos organismos multilaterais Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC) e Fundo Monetário Internacional (FMI) para que o governo de FHC avançasse nas reformas educacionais adotando instrumentos de controle, como as avaliações externas e induzindo à implementação de bases didáticas-pedagógicas-administrativas através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Diante das políticas formuladas a partir da LDB 1996, passa-se a privilegiar as competências e habilidades em detrimento do conhecimento. A categoria flexibilidade, que desloca o conceito de qualificação para o de competência aparece tanto na formação inicial quanto na formação contínua, objetivando a preparação para o exercício de uma determinada especialidade, visando assim à reconversão, em que sujeito possa transitar de uma especialidade a outra (RAMOS, 2006).

Segundo Saviani (2011), a pedagogia da competência nas escolas e nas empresas ajustou o perfil dos indivíduos como trabalhadores e como cidadãos a uma sociedade reorganizada de acordo com o processo produtivo, os sujeitos com comportamento flexíveis e determinadas competências conquistam postos melhores de trabalho e são capazes de alcançar melhores condições de emprego.

Nesse contexto, sobra para a classe trabalhadora uma formação que reforça a tendência da escola burguesa e destina-se ao emprego e mais nada. Colaborando com Saviani, o autor Duarte (2004), salienta que a pedagogia da competência desemboca no dilema do aprender a aprender, o que “desvaloriza a transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, e na própria negação do ato de ensinar” (DUARTE, 2004, p.8).

Segundo Ramos (2006), a escola assumiu uma relação pragmática, o que mantém uma educação estreita com o trabalho alienado. Contudo a contradição entre a escola básica e o mercado de trabalho, conhecimento e competência é mais evidente no ensino médio. A formação *stricto sensu* concede ao sujeito uma capacidade de fazer escolhas, onde a pedagogia das competências para a empregabilidade tem uma maior amplitude.

Segundo Barcellos et al (2017, p.124), nesse contexto podemos entender que a formação profissional estabelecida pela Lei 9.493/96, consistiu em manter à margem a formação humana e científica que deveriam compor a educação básica no nível público.

“O decreto 2.208/1997 regulamentou uma parte da LDB que apresentava um caráter eminentemente instrumental, e que tirava do ensino médio o objetivo de viabilizar ao educando o seu aprimoramento como pessoa humana, incluindo uma formação ética e o desenvolvimento de sua autonomia intelectual, bem como do pensamento crítico” (BRASIL, 1997). Para Frigotto et al. (2012, p.13), após a promulgação da LDB ocorreu uma regressão profunda no ensino médio e técnico com o decreto n. 2.208/97, pois esse decreto estabelece o dualismo quando assume a identidade de uma pedagogia para o mercado capitalista que venera a competência para a potencialização da empregabilidade.

Após uma década de governo com orientação neoliberal, o Brasil começa uma “nova perspectiva” com presidente e presidenta filiados ao Partido dos Trabalhadores (PT), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e, respectivamente, Dilma Rousseff (2011-2016). Neste anos de governos ditos progressistas, “ocorre algumas mudanças pontuais econômicas como a redução da intensidade das privatizações, mas a essência da política econômica de FHC foi mantida” (JÚNIOR; CARMO, 2012, p.48). O principal fundamento destes governos foi o de realizar governâncias democráticas em benefício dos trabalhadores e dos indivíduos marginalizados, bem como um plano econômico e social que combaterem a brutal desigualdade social no Brasil.

Segundo Beltrão (2017), nos governos do PT houve o aumento do salário mínimo, a ampliação dos programas sociais, a expansão do ensino superior federal, a ampliação de escolas e institutos federais de ciência e tecnologia (IFET). Tais governos, contrariaram sua base social ao optarem por uma política conciliadora de classes ao mesmo tempo em que incentivavam o consumo da classe trabalhadora a bens e serviços, não rompendo com a ordem político-econômica estabelecida anteriormente.

Diante disso, com a lei 11.079/04 há a regulamentação de um novo regime de contratação, permitindo que os serviços, entre eles o da educação, fossem transferidos e ou amplamente disseminados pelos setores privados, o que expressa contraditório vivenciada nesse período. Beltrão (2017) evidencia que a LDB (1996) sofreu uma importante alteração no que diz respeito ao ensino médio, tanto sobre a obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio, como sobre a sua inclusão no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB) (BELTRÃO, 2017).

Segundo Frigotto et al. (2012), a organização do ensino médio passou por intenso conflito devido a revogação da lei n.2.208/97 após o decreto n. 5.154/04. Nesse

processo as disputas em torno da regulamentação do ensino médio e profissional causaram movimentação tanto das forças conservadoras que queriam a manutenção de pressupostos fundamentais como dos progressistas que visavam avanços na parte institucional. O ganho de caráter progressista é evidenciado pelo ensino médio integrado, em que a formação básica é pautada no ensino técnico e profissional.

Essa integração visou garantir uma formação básica ampliada e abriu a possibilidade de um ensino técnico e profissional em que houvesse sentido e espaço para um ensino-aprendizagem críticos, já que muitos jovens adentram o mercado de trabalho antes de concluírem o ensino básico. Esta estrutura integrada do ensino médio designa o trabalho como um princípio educativo, tal como a ciência e cultura. Assim, o que se busca na educação politécnica uma forma de superar a dicotomia entre o trabalho manual e intelectual (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Nesse contexto, os principais objetivos não se dão pela formação de técnicos, mas, na preparação de pessoas que sejam capazes de refletir sobre a complexidade da realidade, ajudando-as a atuarem e reivindicarem seus direitos como profissionais (RAMOS, 2012). Para Saviani (2003), o ensino médio integrado se conceitua na politecnia, o que proporciona aos indivíduos não apenas dominarem uma técnica específica, mas um ensino-aprendizagem que lhes deem bases científica para diferentes técnicas, proporcionando uma compreensão ampla sobre o trabalho, o que desencadeia a maior apropriação dos fundamentos científicos e a compreensão de diferentes técnicas.

Segundo Ciacatta et al. (2011), a proposta de ensino médio integrado se apresenta como uma formação omnilateral. Para Frigotto (2007, p.1135), um ensino médio que apenas direciona para o mercado de trabalho precarizado em oposição ao modelo da politécnica expõe as contradições tanto políticas como pedagógicas na sua essência de projeto burguês. O projeto dominante, até então, não necessitava da universalização da educação básica e do ensino médio com ênfase na formação técnico-profissionalizante com alcance limitado, mas, ao mesmo tempo, tentava ocultar a opção da classe dominante na “inserção consentida e subordinada ao grande capital e nosso papel subalterno na divisão internacional do trabalho, com hipertrofia da formação para o trabalho [...]” (FRIGOTTO, 2007, p.1138).

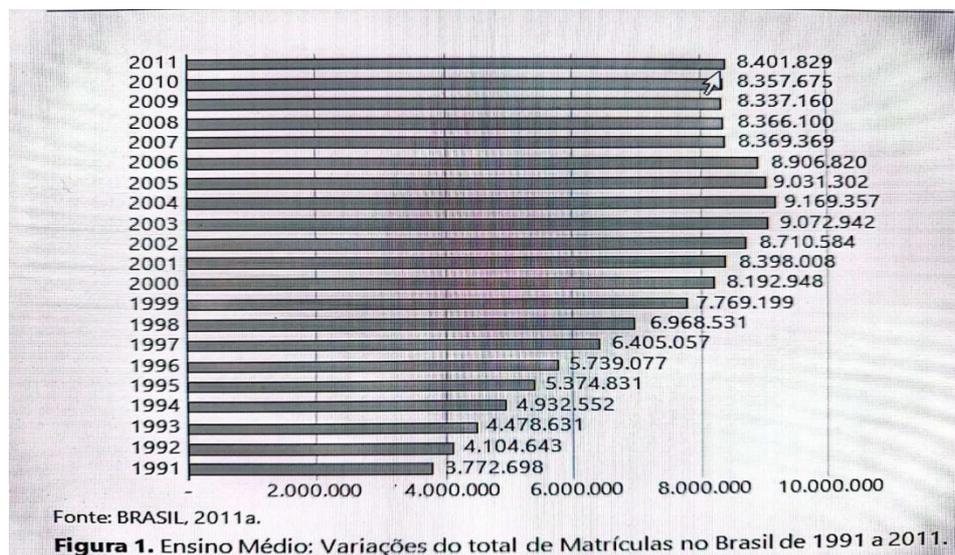
Portanto, nas últimas décadas tivemos várias disputas no campo da educação brasileira, elas tentavam definir qual seria o modelo teórico-pedagógico-prática a formação deveria se concentrar sendo na empregabilidade ou unitária. Contudo entendemos que as propostas que estabelecidas para a empregabilidade como também e

a do ensino médio integral advém das manifestações de luta de classe. Nesse contexto, mesmo sendo uma conjuntura adversa do projeto histórico da classe trabalhadora o ensino médio e as suas formas de apropriação sobre a ciência e a cultura se alinha com a formação profissional.

2.3- Ensino Médio: Estatística das últimas décadas para o Brasil e Goiás e as repercussões dos dados na justificativa para a constituição de uma contrarreforma.

Para o levantamento sobre a realidade do ensino médio e o seu processo de democratização e a sua qualidade das décadas de 90 até o ano 2021, tomamos como base a pesquisa realizada pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira) e apresentada por Callegari (2012), bem como as análises efetuadas por Moraes e Alavares (2011) e Costa e Oliveira (2011) discutidas no estudo de Mesquita e Lelis (2015). Para os números do estado de Goiás analisamos o documento intitulado *Evolução de Goiás nas duas ultimas décadas: análise retrospectiva (2016) com os dados do Estado de Goiás de 1992-2014*. As figuras e tabelas a seguir foram recuperadas do artigo intitulado *Cenário do Ensino Médio no Brasil*, pois após pesquisas no site do INEP, do Ministério da Educação e etc., não conseguimos acesso a todas as tabulações relacionadas a essas pesquisas haja vista que os endereços eletrônicos estavam fora do ar.

Figura 1: Número de matrículas ao longo dos anos



Segundo Callegari (2012), a expansão vagas para o ensino médio culminou no crescimento de matrículas, entre 1991 e 2011, o que evidenciou uma evolução de 120%. Para Moraes e Alavares (2011), esse crescimento não se deu de forma linear quando comparado às taxas de matrículas entre os anos de 1991 a 2010. Para esses autores, no período de 1991 a 2004, foi observado uma grande expansão (143%) chegando a uma taxa de 9.169.357 matrículas, contudo, nos anos de 2004 a 2007 houve uma queda de até 9% dessas matrículas, sendo que entre 2008 e 2010 é registrado uma estabilização dos números que totalizaram 8.401.829 de matrículas em 2011.

Mesquita e Lelis (2015, p. 826) observam que “[...] durante parte do período do processo de expansão e de políticas de melhorias do Ensino Médio, implantados desde o fim dos anos de 1990, constata-se um momento de declínio nas matrículas, seguido por uma estagnação que impediu a real democratização deste nível de ensino”. Para Mesquita e Lelis (2015), “no âmbito da rede pública, a ampliação do atendimento deu-se, nas últimas décadas, pela crescente participação das escolas estaduais que passam a se responsabilizar por 65,5%, em 1991, e por 85,9%, em 2010, chegando a atingir até 97,4% das matrículas dos estudantes” (MESQUITA; LELIS, 2015, p.826).

Para Callegari (2012), os alunos que frequentaram o ensino médio na modalidade EJA ou regular estão predominantemente nas redes estadual ou municipal, já que na rede privada correspondiam a apenas 6,8% dos matriculados no período noturno e a 3,5% dos matriculados em instituições federais em 2010. A taxa de matrículas apresentada até aqui incluem os estudantes que realizaram o Ensino Médio de formação geral, além dos que realizaram o Ensino Médio integrado com a educação profissional, bem como aqueles que cursaram o normal/magistério. No entanto, Mesquita e Lelis (2015) observaram que houve uma variação entre as modalidades de ensino médio e o número de matrículas, sendo que a predominância era das matrículas de estudantes que cursaram o Ensino Médio denominado como formação geral em detrimento do ensino de formação integrada ao trabalho (MESQUITA; LELIS, 2015).

Segundo esses autores, os cursos profissionalizantes estão desvinculados da formação geral e a maior parte das matrículas para educação profissionalizante se encontravam nas redes privadas de ensino. Outro dado levantado por eles aponta para a formação de uma crise com a ampliação de acesso ao Ensino Médio que se constituiu pelo baixo desempenho dos alunos/as. “Os índices elevados de reprovação e evasão associados aos baixos resultados dos alunos em avaliação de larga escala, as críticas dos professores e do próprio mercado de trabalho à falta de formação dos jovens reforçaram

esta ideia” (MESQUITA; LELIS, 2015, p.828). A falta de domínio na escrita, a baixa proficiência em matemática e as altas taxas de desistência foram fatores que contribuíram, segundo os autores, com o avanço mínimo na superação dos índices que culminaram em taxas de aprovação estáveis entre os anos de 1997 e 2010.

No ano de 2013 houve 138.194 matrículas para o ensino médio nas redes federais, uma superação em relação aos dados do ano 1997, resultante do plano de expansão dos governos Lula e Dilma. Segundo MEC, entre 2003 e 2016 foi período de grande expansão da rede federal, com mais de 500 novas unidades construídas o que totalizou 644 Campi em funcionamento. Em comparação, no ano de 2014, a rede privada matriculou 50.984 estudantes, número que continuavam muito próximo ao das matrículas de 1991.

Segundo Krawczyk (2014), com a responsabilidade assumida pelo Estado brasileiro em universalizar o ensino básico na última década, em especial o ensino médio, criou-se uma atuação agressiva do poder público para que em certo prazo fossem atendidas as exigências. Iniciou-se um conjunto de políticas nacionais e estaduais para aumentar o número de matrículas, permanência e êxito dos estudantes.

De acordo com Inep (2021) a estática de matrículas no ensino médio do Brasil entre os anos de 2017-2021 demonstrou uma crescente de 92,5% da população com idade entre 15 a 17 anos. Diante disso, foram registradas 7,77 milhões de matrículas no ensino médio em 2021, caracterizando um aumento de 4,1% entre os anos de 2019-2021. Desse percentual 84,4% são alunos do ensino médio no turno diurno e 15,5% do noturno, o que representa 1,2 milhões de alunos(as). As matrículas na rede privada representam 12%, aproximadamente 935 mil alunos no ensino médio. As matrículas da rede estadual representam 84,5%, ou seja, 6,6 milhões de estudantes. Na rede federal houve em média 229 mil matrículas, o que equivale a 3% do total. O Inep destacou que 44,1% das escolas de ensino médio atendem mais de 500 alunos.

Na educação de Jovens e Adultos (EJA), entre os anos de 2018 e 2019, aproximadamente 300 mil alunos foram matriculados no anos finais do ensino fundamental e 200 mil no ensino médio. O perfil dos estudantes reflete a busca pela conclusão do ensino fundamental e médio para a busca de melhores condições de trabalho. No ano de 2019, o Enceja teve um recorde de 3 milhões de inscritos na busca para obter o certificado de ensino fundamental e médio, sendo que na edição de 2020 esse número caiu para 1,7 milhão.

No Estado de Goiás tomamos por base o “Documento Evolução de Goiás nas

Duas Últimas Décadas” (2016), que demonstra os elementos relevantes para o desenvolvimento econômico do Estado de acordo com melhoria da produtividade e a qualidade do capital humano. Nele consta que a partir do somatório dos conhecimentos adquiridos através da educação regular, com conteúdos básicos, e da educação para o trabalho, com conteúdos específicos, são importantes para avaliar o “capital humano que concentra-se nos processos educativos, mensurados a partir da escolaridade média da população, taxa de analfabetismo e pela oferta de ensino técnico e tecnológico e ensino superior” (GOIÁS, 2016, p.180).

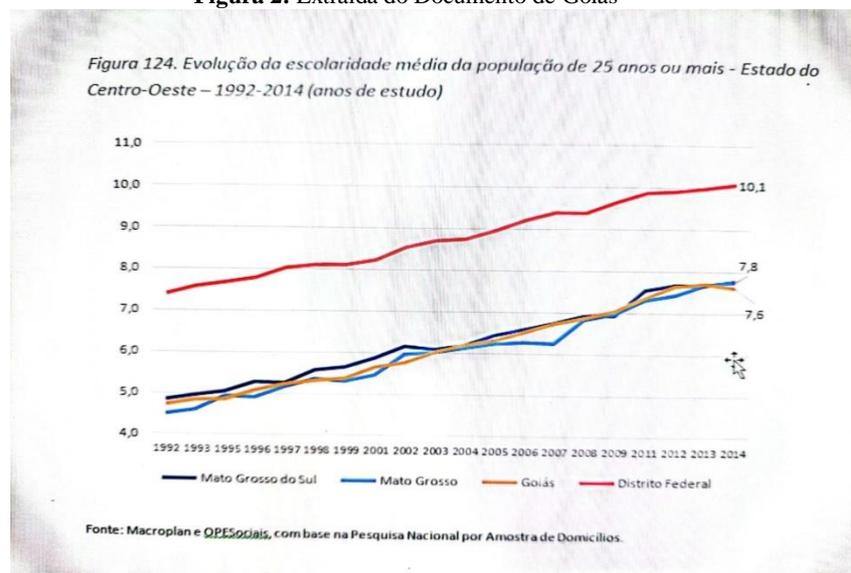
Diante disso, a avaliação da escolaridade média (Figura 2) e da taxa de analfabetismo entre 1992 e 2014 será feita pela Pnad. Já o ensino médio é avaliado pelo censo da educação básica onde o período coberto foi de 2007-2015. As principais questões que o documento leva em conta acerca da formação do capital humano em Goiás são (GOIÁS, 2016):

Aumento da escolaridade média do analfabetismo entre 1992 e 2014 num ritmo mais acelerado que a média brasileira. Há porem, reversão no ultimo ano, com crescimento do analfabetismo e queda da escolaridade média no estado em 2014.

-Presença de altas taxas de analfabetismo em algumas regiões administrativas (Nordeste, Norte, Noroeste e Oeste).

-Poucas matrículas no ensino técnico comparativa à população e grande desigualdade entre as regiões de planejamento (GOIÁS, 2016, p.180).

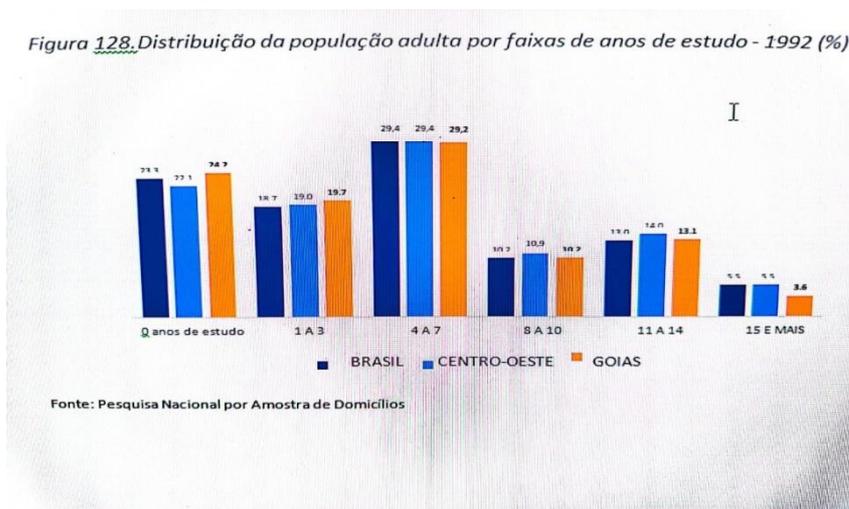
Figura 2: Extraída do Documento de Goiás



Na avaliação do documento, nos anos de 1992 a 2014, a escolaridade da população goiana com 15 anos ou mais fica na média de 2,9 anos de estudo, o que a iguala à média do estado de Mato Grosso do Sul, estando abaixo apenas para a média do

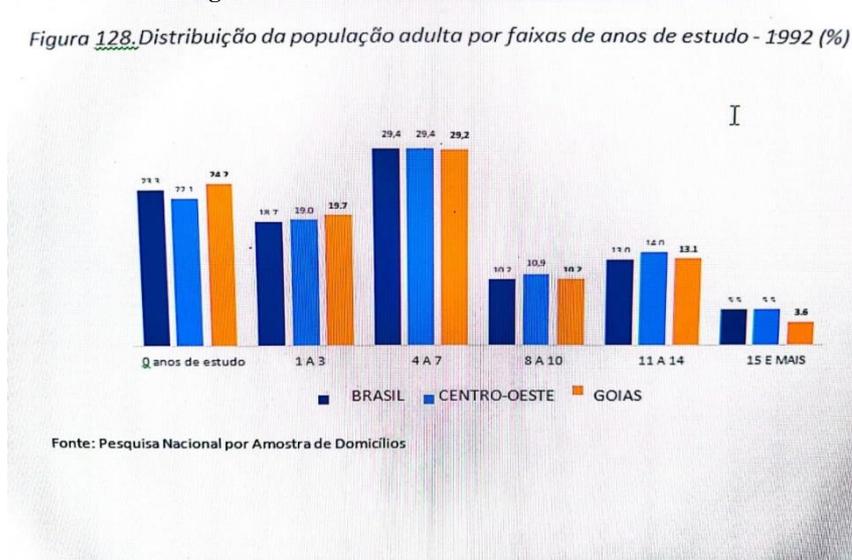
estado do Mato Grosso que é de 3,3 anos de escolaridade para esse grupo. Diante disso, Goiás até o ano de 2012 esteve com médias abaixo e aquém das nacionais. A título de exemplo, o gráfico a seguir apresenta como o estado de Goiás estava abaixo da média do Centro-Oeste e do Brasil em 1992 (GOIÁS, 2016, p.181).

Figura 3: Extraída do Documento de Goiás



Mesmo com uma evolução, em 2014 (gráfico abaixo), em relação à escolaridade em Goiás, há uma concentração de pessoas com 15 anos ou mais em um grupo cujo os anos de estudo são inferiores às pessoas das demais faixas etárias se comparamos as médias do estado de Goiás, da região centro-oeste e do Brasil.

Figura 3: Extraída do Documento de Goiás



Portanto, concluímos que os recursos destinados ao ensino médio são insuficientes, mesmo com a ampliação recente dessa modalidade da educação, o que

reflete nas condições das escolas em não desenvolverem as potencialidades dos jovens. A função social da escola, principalmente daquela destinada à classe trabalhadora, não se realiza, o que pode indicar uma necessidade urgente de real reestruturação e não de um reformismo repaginado, como o que ocorreu ao longo dos anos. O ensino-aprendizagem no ensino médio deve elevar a proficiência e desenvolver as capacidades dos jovens. Os dados acima expostos foram molas propulsoras para a construção da reforma do Ensino Médio no Brasil e em Goiás, as repercussões ainda não foram estimadas, mas a preocupação com o cenário que possivelmente se apresentará é real.

CAPÍTULO 3- Um novo ensino médio através da Medida Provisória (MP) n.746/2016, culminando na lei n°13.415/17.

3.1 A Medida Provisória (MP) n.746/2016: uma semente para o novo ensino médio.

No ano de 2016, após a manobra política que instituiu um golpe parlamentar-jurídico-midiático na presidente Dilma Rousseff, o vice-presidente Michel Temer assumiu a Presidência da República. Esse processo resultou na reconfiguração do poder e das políticas governamentais que se associaram de maneira muito profunda aos interesses da burguesia ressentida e o capital internacional.

Com a Medida Provisória (MP) n.746/2016 apresentada pelo Ministério da Educação em 22 de setembro de 2016 e que posteriormente fora convertida na lei n°13.415/2017, temos uma nova proposta para o ensino médio, configurando cada vez mais um sistema educacional baseado em índices de desempenho e que se dispõe a atender às exigências do mercado de trabalho precarizado imposto pelo sistema capitalista. “A reforma do Ensino Médio também está vinculada à Base Nacional Comum Curricular – BNCC que reformula o currículo de todas as escolas brasileiras de educação básica” (SOUZA; RAMOS, 2017, P.75).

A MP n° 746/2016, fruto do pós-*impeachment*, constituiu-se como uma das primeiras propostas de reforma, mostrando o quanto é fundamental que haja alterações

das políticas educacionais diante de uma reorientação da política econômica e, neste caso, da erosão da democracia. Uma análise mais aprofundada a respeito desse processo nos leva a compreensão de que a própria reforma do ensino médio é parte integrante do golpe contra a presidenta eleita, pois, foi imprescindível que a retirada de direitos ocorresse também no âmbito da educação.

3.2- Pós-Medida Provisória (MP) n.746/2016 à Lei 13.415/17: uma nova reforma do ensino médio.

Em uma reflexão sobre a lei 13.415/17, sobre as DCNEM de 2018 e sobre a resolução do CNE/CEB de 2018 (BRASIL, 2018) é possível avaliar que as mudanças na BNCC constituíram a reforma do ensino médio, baseadas no contexto de alterações desencadeadas por movimentos de mundialização do capital e da educação.

A lei n.13.415/17 refere-se à reestruturação e reorganização do ensino médio causando um impacto direto e sem precedentes na educação básica, sobretudo na rede pública. Tal normativa operou a redução da carga horária (de 2.400h) dos conteúdos, indispensáveis para a formação de jovens no ensino médio, seguindo os parâmetros estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular que destaca que “a carga horária destinada à formação geral não poderá ser superior a 1.800 horas do total da carga horária do ensino médio” (BRASIL, 2017, p.1). As DCNEM de 2018 em seu artigo 7º parágrafo 6, definiu que “a distribuição da carga horária da formação geral básica e dos itinerários formativos deve ser definida pelas instituições e redes de ensino, conforme normatização do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 2018, p.4).

No artigo 11 parágrafo 3º as DCNEM (2018, p.5), em consonância a lei n. 13.415/17 ratifica que “a formação geral básica deve ter carga horária total máxima de 1.800 horas, que garanta os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competência e habilidade nos termos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”.

Como podemos notar a lei 13.415/17 e as DCNEM de 2018 colocam limites para a formação comum. Contudo, não há uma definição de carga horária mínima, o que amplia a limitação das exigências em relação à formação básica e humanas ampliadas para o novo ensino médio. Em contrapartida, o aprendizado “extraescolar” é ampliado por meio dos itinerários formativos que são contabilizados para o cumprimento da carga horária total. No artigo 7º das novas DCNEM constatamos que:

§ 2º O currículo deve contemplar tratamento metodológico que evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho;

§ 5º A organização curricular deve possibilitar contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências pessoais, sociais e do trabalho (BRASIL, 2018, p.4).

Corroborando com o exposto acima, o 13º parágrafo do artigo 17 (BRASIL/DCEM, 2018, p.11) menciona o aproveitamento de atividades extracurriculares:

§ 13º As atividades realizadas pelos estudantes, consideradas parte da carga horária do ensino médio, podem ter aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes, assim como podem ser realizadas na forma presencial – mediada ou não por tecnologia - ou à distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino (BRASIL, 2018, p.11).

Como podemos analisar, a reforma irá impactar os sujeitos dependendo de sua situação financeira, o que implica que os que têm uma condição melhor de vida terão experiências interessantes e aprofundadas pelas atividades extras, como visitas em museus, festivais culturais, viagens, teatros e etc. Já os indivíduos de classe populares terão dificuldades de acesso às essas atividades o que os deixam com as práticas em comum que são aquelas relacionadas ao seu cotidiano, por vezes empobrecido, e ao trabalho precarizado. O ensino-aprendizado advindo das atividades complementares poderá diversificar a formação básica dos estudantes caso as escolas e eles tenham condições de acessar espaços diversificados e culturalmente importantes.

Diante disso, nos parece que o Estado fica desobrigado de oferecer essa formação básica ampliada e transfere para os sujeitos (empreendedores de si) essa tarefa. Os estudantes terão que buscar fora da escola os conhecimentos para se destacarem em ambientes e lógicas de trabalho que os individualizam e suprimem seus direitos.

§ 1º Atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as instituições e redes de ensino podem adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem

pertinentes ao seu contexto, no exercício de sua autonomia, na construção de suas propostas curriculares e de suas identidades (BRASIL, 2018, p.4).

Como colocado no 1º parágrafo do art. 7 das DCNEM, as instituições terão autonomia para organizarem seus currículos, desde que a formação básica esteja de acordo com as determinações da BNCC. Mas, cabe ressaltar, que toda essa oferta está ligada ao uso dos recursos financeiros disponíveis para a instituição escolar. O que se pode constatar é que as escolas públicas seguem com dificuldades para acessarem recursos financeiros que satisfaçam todas as necessidades que a perpassam, o que leva a considerarmos que poderá haver uma menor prevalência de atividades formativas complementares para os estudantes do ensino médio. Já as escolas particulares poderão oferecer diversas atividades aos/às alunos/as que tiverem interesse, ofertando-lhes uma formação básica mais sólida e mais ampla.

Ramos e Frigotto (2016), apontam para a reincorporação de medidas autoritárias que elevam a desigualdade no acesso ao conhecimento e à cultura por parte das classes menos abastadas. As medidas e a incorporação da especialização e a profissionalização precoce e precária, para os jovens das classes populares, evidencia a reavivação de práticas da época da ditadura militar e que são agora apresentadas com ares de “emancipação” e de práticas educacionais para “projetarem a vida futura”.

Neste contexto, visualizamos a interposição de obstáculos para o acesso ao ensino superior, fato que esteve presente em toda história do ensino médio, mas, que na atual reforma renasce para estreitar e apequenar ainda mais a formação básica. De certa forma, há a consolidação da mensagem (implícita) de que o ensino médio público é a etapa final para a maioria dos/as filhos/as das pessoas da classe trabalhadora, o que altera os rumos que a educação vinha tomando desde o início da década de 2000.

Segundo Duarte (2004), a classe dominante sempre requisita e indica projetos para formação das classes que a ela são subordinadas, focando em passar a mensagem sobre o tipo de trabalhadoras/es para um mercado em que ela destina o trabalho precário a todas/os estes/as. É por isso que nos deparamos com as contradições do ensino que pesam entre a difusão ampla e crítica do conhecimento e a manutenção da população em níveis controláveis de consciência, por isso a educação formal passa pelo processo de constante esvaziamento de conteúdos.

Para esse autor, as propostas educacionais são um ajustamento do que será oferecido e daquilo que será negado na escola pública. Esse é o movimento de

empobrecimento do currículo escolar, na medida em que retira tempo de estudo e de formação geral. Assim, refletimos que essas propostas de ensino estão centradas no aprender a aprender e desvalorizam a transmissão do conhecimento sistematizado, destituindo a escola da possibilidade de cumprimento de sua função e descaracterizando o papel do professor enquanto sujeito que detém, viabiliza o processo de ensino-aprendizagem e transmite/traduz o conhecimento científico.

Segundo Kuenzer (2017), a reforma do ensino médio não irá atingir os indivíduos que exercerão, profissionalmente, os trabalhos qualificados e/ou que demandam criatividade e inventividade, pois eles, em face de sua origem de classe e de sua formação básica, não serão frutos das escolas públicas sucateadas. Aos estudantes das classes desfavorecidas restarão o acesso a conteúdos esvaziados de significado e crítica, a fim de que formem-se como pessoas que no campo do trabalho são executoras das multitarefas, de trabalhos temporários, repetitivos e que sinalizam para a desimportância da qualificação. Nestes casos, os certificados serão o termômetro das competências dos/as trabalhadores/as. Para Bezerra Filho (2016) estes descompassos são evidentes na medida provisória n.746/2016, assim,

[...], no art.35 [...] há a previsão de que o ensino médio deverá consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, bem como formar autônomos, capazes de intervir e transformar a realidade. Todavia, nota-se um descompasso entre os objetivos propostos por esta etapa e o jovem que ela efetivamente forma (BEZERRA FILHO, 2016).

Diante do exposto, Kuenzer (2017) aponta que as mudanças que motivam a reforma do ensino médio respondem também à pressão pela redução dos custos com a qualificação da força de trabalho, com a ampliação de um exército de reserva para manutenção das taxas de lucro para quem se beneficia da exploração de mão-de-obra barata para trabalhos que aumentam a espoliação da vida e a supressão de direitos. Nesse contexto, podemos constatar que o consumo da força de trabalho no Brasil é um gerador de desigualdades, onde a maior parte dos trabalhadores desenvolve atividades simples e extenuantes que exigem pouca formação teórica-prática crítica e outro pequeno grupo fica com as atividades de maior exigência intelectual por terem acessado qualificações mais sólidas e de melhor qualidade

3.3 A flexibilização no currículo do “novo” ensino médio e os impasses para a formação da juventude trabalhadora.

A flexibilização da nova organização curricular no ensino médio tende a se alinhar, ainda que implicitamente, com as demandas propostas por uma pedagogia hegemônica que é atravessada pela fase neoliberal do capitalismo em vigência no Brasil. Neste contexto, o “novo” ensino médio passará por dois momentos distintos: ambos orientados pelo que foi construído e “problematizado” na BNCC, sendo que um estabelece uma formação geral de carga horária reduzida e, o outro é diversificado, onde o próprio aluno/a poderá realizar estudos em cinco áreas distintas denominadas itinerários formativos - I – linguagens e suas tecnologias, II – matemática e suas tecnologias, III – ciências da natureza e suas tecnologias, IV – ciências humanas e sociais aplicadas, V – formação técnica profissional (BNCC/BRASIL, 2020).

Para Bastos et al. (2017, p.45-46), a justificativa utilizada pelo MEC no ano de aprovação da reforma do ensino médio foi bastante abstrata, já que se baseou em argumentar que um currículo com 13 disciplinas seria pouco atraente para estudantes da era digital, uma vez que eles não aguentam uma escola conteudista. Segundo Bezerra Filho (2016), o discurso utilizado pelo MEC coloca o Brasil como o único país do mundo em que o modelo de ensino médio não o mantinha antiquado em relação aos avanços tecnológicos e seus reflexos no mundo do trabalho, comparando-o assim a outros países em que os jovens podem optar por diferentes itinerários formativos.

Em contramão a essas colocações observa-se que a formação básica proposta pela reforma brasileira, com vistas na “diversificação” do currículo, exige maiores investimentos e contraria a política educacional que se desenvolveu durante a coalizão golpista que estabeleceu um limite para os investimentos em várias áreas, congelando-os por 20 anos, a fim de atender às novas políticas (interferências) econômicas. Outro ponto que merece atenção é sobre a comparação com outros sistemas educacionais, uma vez que nesses países a formação social e econômica é distinta. Segundo Festas et al. (2014), em outros sistemas educacionais que apresentam a opção por itinerários formativos, os jovens chegam com formação superior a dos estudantes brasileiros.

Há uma intensa propaganda no que diz respeito ao fato dos jovens terem a possibilidade de escolher as áreas de interesse em que irão aprofundar seus estudos e ampliar seus conhecimentos, no entanto, diferentemente do que tem sido propagandeado, a lei n.13.415/17 e as DCNEM de 2018 não garantem em momento

algum o direito de escolha sobre as áreas que serão ofertadas.

De acordo com a lei n.13.415/17 que altera o art. 36 da LDB/96, “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 [...] e possibilidade dos sistemas de ensino [...]” (BRASIL, 2017). No entanto, as novas DCNEM, em seu § 1º do artigo 12, em conformidade com a lei n.13.415/17, destacam que “os itinerários formativos devem considerar [...] as possibilidades de oferta do sistema e instituições de ensino”. No parágrafo 8º, “a oferta de itinerários formativos deve considerar as possibilidades estruturais e recursos das instituições ou redes de ensino” (BRASIL, 2018, p.7-8).

Nesse contexto, a oferta do itinerário formativo dependerá das instituições de ensino, de quanto investimento chega até ela e da disponibilidade e valorização dos profissionais que nelas atuarão. Ademais, o direito ao conhecimento amplo e de qualidade não estará totalmente garantido nesta modalidade, uma vez que nem todas as componentes curriculares serão ofertadas. Em conformidade com o parágrafo 6º:

§ 6º Os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município, em área distintas, permitindo-lhe a escolha, dentre diferentes arranjos curriculares, atendendo assim a heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações (BRASIL, 2018, p.8).

Nesse parágrafo da DCNEM de 2018, nota-se que a garantia é muito restrita quando os interesses dos estudantes estão em jogo, já que no caso dos itinerários formativos oferecidos não atenderem às demandas dos jovens, a opção que lhes restará será a transferência para outras escolas ou outros municípios. Diante disso, pela falta de recursos, as escolas públicas estarão notadamente impedidas de ofertarem os cinco itinerários formativos, deixando para a “escolha” do estudante apenas os conhecimentos que a rede decidir que serão ofertados. A alternativa para essas limitações enfrentadas pela rede pública de ensino, disposta no artigo 12, parágrafo 9º da DCNEM de 2018, aponta que para a oferta dos itinerários formativos poderão haver parcerias e investimento de instituições privadas de ensino, o que eleva a possibilidade de privatização/terceirização e ainda mais precarização da educação pública no Brasil.

§ 9º Para garantir a oferta de diferentes itinerários formativos, podem ser estabelecidas parcerias entre diferentes instituições de ensino, desde que sejam previamente credenciadas pelos sistemas de ensino, podendo os órgãos normativos em conjunto atuarem como harmonizador dos critérios para

credenciamento (BRASIL, 2018, p.8).

O que destacamos acima vai à contramão sobre o que significa ensinar-aprender para a aquisição de autonomia. O projeto de protagonismo juvenil proposto na mídia através de propagandas constituiu-se apenas por falsas promessas, uma forma de abafar as críticas que estavam sendo empreendidas por pesquisadoras e pesquisadores da Educação. Somados os cortes no financiamento da educação e as altas taxas de desemprego têm-se uma regressão/anulação dos direitos que irá refletir na formação humana e profissional da nova geração.

Freitas (2017) salienta que ao considerarmos a flexibilização do currículo devemos ter em mente que mesmo com a possibilidade dos jovens escolherem quais itinerários seguirão na escola, seus anseios refletirão as expectativas de vida de cada um e que são atravessados pelo nível socioeconômico, cultural, esportivo, etc. que apresentam, portanto, o jovem de classe mais abastada escolhe aquilo que lhe interessa e depois podem ser recompensados com acesso a mais bens culturais e escolas bem estruturadas que lhe proporcionam melhores experiências. Para os jovens de classes menos favorecidas, ainda que tenham a possibilidade da escolha, restará uma formação empobrecida, limitada de oportunidades sem uma perspectiva de humanização para sua vida em todos os seus aspectos.

Mesmo com os itinerários formativos possibilitando aos alunos/as fazer escolhas sobre a sua formação, isso demandaria um maior investimento na construção de escolas como também em investimentos em equipamentos, laboratórios, materiais didáticos, contratação e formação contínua de professores, demandando um planejamento estratégico e recursos para isso. Com a limitação de recursos referente à política orçamentária da Emenda Constitucional 95 não há como ampliar ou trazer qualidade para esse modelo curricular sem que haja perdas.

Kuenzer (2017, p.346) afirma que propostas como essas são fundamentadas principalmente no pragmatismo, a fim de que os estudantes tracem e empreendam em uma trajetória de vida e projeto de futuro, assim, “o conhecimento que não se articula de modo imediato ao percurso escolhido é inútil” (idem, 2017, p.346).

Bezerra Filho (2016) chama atenção para a intencionalidade de formação técnica profissional que impregna os itinerários formativos do ensino médio. As recomendações encontram respaldo nas propostas do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – UNICEF, assim, a política-educacional visa estabelecer uma relação de

subordinação dos estudantes ao mercado predatório de trabalho que se apresenta.

Nesta lógica, entende-se que o novo ensino médio irá promover uma “especialização” precária, uma vez que os itinerários formativos visam antecipar o que os jovens idealizam em seu futuro, mas sem a criticidade necessária para que compreendam o que será irrealizável. A formação empobrecida, acrítica e limitada valoriza o conhecimento tácito e uma formação básica direcionada ao letramento e a numeração em detrimento dos demais campos de conhecimento.

Sobre a redução do número de componentes curriculares, Krawcyk e Ferretti (2017, p.3), apontam que a lei não definiu as disciplinas e conhecimentos obrigatórios a serem socializados, deixando as definições a cargo dos estados e das escolas. Neste ponto, destacamos que apenas as componentes curriculares, língua portuguesa, matemática e língua inglesa passam a ser obrigatórias, sendo que a educação física, as artes, a filosofia e a sociologia terão estudos práticos obrigatórios, mas que serão incluídos em outras componentes ou áreas do conhecimento.

Portanto a reforma do ensino médio evidencia que educação composta pela base empresarial, tende somente a formar mão de obra simples e não uma força de trabalho complexa. Com a formação de mão de obra simples tem apoio na base econômica brasileira que se dá pela exportação de commodities. Segundo Motta e Frigotto (2017), isso gera uma dependência na economia brasileira em relação ao mercado externo deixando os preços dos produtos mais dependentes do mercado internacional, o que de fato aumenta a dependência do Brasil aos países imperialistas.

O que nos leva a perguntar o porquê do empresário defender essa perspectiva? Segundo Pinto et al (2017), com a redução da qualificação da força de trabalho além de diminuir custos aumenta o exército de reserva, o que diminui o salário e gera uma maior dependência e subordinação da economia. O que ela a posição subalterna do trabalhador brasileiro. “[...] formar o cidadão produtivo submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado” (FRIGOTTO, 2007, p. 131).

Contudo para educação não basta apenas mudar seus pilares, almejando a passagem de consumidores para produtores de tecnologia, é preciso pensar e estruturar oferecendo uma educação básica de qualidade e universal principalmente no ensino médio. Temos a necessidade desenvolver um projeto alternativo sobre a participação do Brasil na divisão internacional do trabalho, onde as reformas estruturarias tenham um gigantesco investimento em ciência e tecnologia (FRIGOTTO, 2007).

Nesse contexto, a reforma do ensino médio traz consigo consequências

negativas, em especial para a classe trabalhadora. Saviani (2003) salienta que o desenvolvimento de práticas contra-hegemônicas deve ser reestruturado no ensino médio a fim de que novos pilares para um projeto de nação sejam criados, onde o Brasil retome sua soberania.

Partindo disso, investigaremos o Documento Curricular de Goiás para o Ensino Médio (DC-GOEM), em consenso com a lei n.13.415/17 e a BNCC, elaborado com a proposta de ofertar ensino e formação integral viabilizando “[...] a oferta de um Novo Ensino Médio com temáticas contemporâneas, sintonizadas com o contexto e os interesses dos/as estudantes, aliados ao seu Projeto de Vida (PV)” (GOIÁS, 2021, p.30).

CAPÍTULO 4- O Documento Curricular de Goiás para o Ensino Médio/2021

4.1 Documento Curricular de Goiás para Ensino Médio/2021: o projeto de vida como forma de estruturar uma subjetividade na formação integral.

O estado de Goiás participa ativamente da tentativa de implementação do “novo” ensino médio, o documento aqui estruturado tem “[...] como princípio a compreensão da escola como espaço de aprendizagem cultural, cognitiva, socioambiental, emocional e afetiva [...] que rompesse com os conhecimentos fragmentário, descontextualizado e hierarquizado” (GOIÁS, 2021, p.56).

Observamos que há tentativa de rompimento com as concepções de currículo apresentadas desde o século XX, haja vista que sua construção se dava através de “marcos regulatórios e leis próprias” pautadas em uma perspectiva positivista, cujo centramento estava na “difusão de conteúdos e divisão por disciplinas” (GOIÁS, 2021, p.56). Diante disso, o DC-GOEM busca desvincular a centralidade do processo de ensino e aprendizagem que antes era tradicionalmente tecnicista e colocar o estudante como eixo central do processo de formação (GOIÁS, 2021).

Um dos principais aspectos a ser pensado é o deslocamento do eixo central do processo de ensino e aprendizado. O/A estudante passa a assumir uma centralidade dentro desse processo. Pensar um currículo significativo para os/as estudantes do século XXI, que desenvolve competências e habilidades alinhadas com o mundo contemporâneo e com seus projetos de vida passou a ser o novo desafio para o Ensino Médio. As juventudes e suas diferentes características culturais e sociais assumem relevância na educação brasileira, colocando-se como um objetivo nas construções curriculares. O DC-GOEM entra neste contexto histórico do Brasil contemporâneo. Na tentativa de se desvincular de uma concepção tradicional, positivista e tecnicista da educação, o DC-GOEM produz uma síntese desses desafios educacionais do século XXI (GOIÁS, 2021, p.57).

O DC-GOEM/21 (2021, p. 31) tem como foco a formação integral embasada em conhecimentos, atitudes e valores que preparem os jovens para os desafios pessoais, profissionais e sociais. Nesta lógica, a educação integral proporcionará aos/às estudantes o desenvolvimento global a partir de dimensões do conhecimento (intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica) nas quais se estabelece o Projeto de Vida (PV). O protagonismo juvenil é a base para a construção de um currículo que pretende “o desenvolvimento das competências transversais, das tecnologias digitais da informação e comunicação e da integração curricular entre as áreas de conhecimento” (GOIÁS, 2021, p.34).

Nesse contexto, o Projeto de Vida além de ser um componente curricular é também um princípio pedagógico, “uma das metodologias de êxito da Escola da Escolha oferecidas aos estudantes e compõe a parte diversificada do currículo” (SOUZA; SILVA, 2021, p.673).

A concepção de educação integral é compreendida a partir de uma formação total do sujeito em múltiplas dimensões, o que de fato trata-se da ampliação da jornada escolar para que os/as estudantes possam desenvolver conteúdos curriculares para além do previsto. “Portanto, formar o ser humano no entendimento de que existam sobre ele múltiplas determinações colocaria, também, na relação entre trabalho e educação seu princípio educativo” (GOIÁS, 2021, p.61). Nesse contexto, a formação integral para o ensino médio traz consigo o discurso de enfretamento da falta de qualidade e do desinteresse, repetência, evasão e abandono na educação básica (GOIÁS, 2021, p.62).

[...] a matriz curricular organizada em duas partes: a primeira destinada à formação geral básica por meio das habilidades e competências das quatro áreas do conhecimento apontadas pela BNCC/EM e a segunda, destinada à flexibilização Curricular/Itinerários Formativos, ofertando Eletivas, Projeto de Vida e Trilhas de Aprofundamento. A carga horária total destinada à Base Nacional Comum Curricular é de 1.800 (mil e oitocentas) horas-relógio que, em Goiás, equivalem a 2.160 (duas mil cento e sessenta) horas. A carga horária total destinada à flexibilização Curricular é de 1.200 (mil e duzentas) horas-relógio, as quais, em Goiás, equivalem a 1.440 (mil e quatrocentos e quarenta) horas-aulas já praticas na antiga matriz (GOIÁS, 2021, p.134).

Como discutido no tópico anterior sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEM), instituída pela lei n.13.415/17 e pela DCNEM/2018, “a organização do Ensino Médio ganhou uma nova configuração e passou a ser composta pela Formação Geral Básica e por Itinerários Formativos indissociáveis” (GOIÁS, 2021, p.133). Segundo o documento (2021) os itinerários formativos foram regulamentados pela portaria n°1.432/18, destinados à formação “complementar” estabelecidas dos/das estudantes que poderão escolher qual será sua trajetória de formação e/ou ampliar sua formação técnica profissional considerando-se o que será ofertado. Há uma flexibilização curricular em curso através dos itinerários formativos que são compostos por três eixos: Projeto de vida; Eletivas e Trilhas de aprofundamento (GOIÁS, 2021).

O projeto de vida é evidenciado no documento (DCGOEM) objeto desse estudo como orientador que conduz a “[...] um processo educacional que permite que os/as estudantes desenvolvam autoconhecimento, identifiquem seus potenciais e estabeleçam estratégias e metas para alcançar seus próprios objetivos nas diversas dimensões da

vida” (GOIAS, 2021, p.66).

Segundo Leão et al (2011, p.1071) o projeto de vida é uma ação em que o indivíduo escolhe entre o futuro possível para transformar os seus desejos em objetivos passíveis de serem perseguidos e que lhes darão orientação para a vida. Nesse contexto, o projeto de vida resulta em “um plano de ação que um indivíduo se propõe a realizar em relação a alguma esfera de sua vida (profissional, escolar, afetivo etc.) em um arco temporal mais ou menos largo (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1072). Para esses autores, o projeto de vida passa pela forma como esses/as jovens lidam com o tempo, onde em especial o futuro será o amadurecimento e transformações dessa realidade.

Como podemos analisar o projeto de vida como propostas para novo ensino médio se apresenta como eixo central, onde as opções oferecidas pela escola devem ser ajustadas às preferências e inclinações dos alunos/as com aquilo que almejam como seu projeto de futuro. Contudo, a estratégia pedagógica atribui ao/à estudante a capacidade de desenvolver “[...] habilidade que estão vinculadas a tomada de decisão, ao planejamento de seu futuro e à atuação com autonomia e responsabilidade, levando em consideração interesse, talento, desejos e potencialidades” (GOIAS, 2021, p.66).

Segundo Goiás (2021, p.135), o projeto de vida (PV) está destinado a todas as séries do Ensino Médio com uma hora-aula por semana, como forma de proporcionar “aos estudantes goianos uma possibilidade de orientação específica em relação ao planejamento de suas atividades e seu futuro acadêmico, pessoal e profissional” (GOIÁS, 2021, p.135). Como dito, o projeto de vida é a proposta central do ensino médio para o século XXI, o que ajusta as opções formativas oferecidas pela escola e às preferências dos/as estudantes sobre o seu planejamento de futuro.

Segundo Goiás (2021, p. 203) no processo de desenvolvimento do projeto de vida cuja a intenção é de enriquecimento cultural, diversificação de experiências e aprofundamento das Eletivas, destacam-se também os objetivos de desenvolver habilidades, atitudes e valores que possam aprofundar a formação geral básica e ou as trilhas de aprofundamento do ponto de vista pessoal, profissional e social. Como consta no documento, esse seu processo pedagógico têm a finalidade de ir além do convencional (GOIÁS, 2021):

Devem ser planejadas e executadas de forma atrativa para que complementem o ensino-aprendizagem, possibilitando pela Formação Geral Básica e pelas Trilhas de aprofundamento, ao mesmo tempo em que também buscam garantir a autonomia da unidade escolar e dos/as estudantes ao escolherem conforme, sua realidade e suas necessidades pedagógicas. Para a

construção do componente curricular eletivo, os/as professores/as e a unidade escolar deverão fazer um diagnóstico com o objetivo de identificar pontos de atenção e interesse dos/as estudantes (GOIAS, 2021, p.504).

O componente Eletivo se estrutura através de dois núcleos: livre e dirigido, dos quais, segundo o DC-GOEM (2021, p.135), o núcleo eletivo livre pauta-se nos interesses dos/as alunos/as considerando-se a realidade da escola ou a realidade econômica do local. Nesse contexto, a eletiva terá sua implementação de acordo com o interesse dos/as estudantes por turma.

Quadro 01 - Exemplos de distribuição de carga horária para componentes curriculares, caracterizados como Eletivas de Núcleo Livre, para as séries do Ensino Médio.

	COMPONENTES CURRICULARES	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		TOTAL
		CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	
Eletivas Núcleo Livre	Arte: Processos Criativos e Práticas Escolares	1	40	-	-	-	-	40
	Ética e Cidadania	1	40	-	-	-	-	40
	Reciclagem e Meio ambiente	-	-	1	40	-	-	40
	Educação Fiscal	-	-	1	40	-	-	40
	Educação para as relações étnico-raciais	-	-	-	-	1	40	40
	Agronegócio	-	-	-	-	1	40	40

Fonte: Equipe Matriz Curricular - GEEM/ Supem.

Já o núcleo dirigido, localizado nos campos da *linguagem e suas tecnologias e matemática e suas tecnologias*, é definido exclusivamente pela Seduc-GO, a fim de proporcionar [...] “aos/às estudantes a possibilidade de escolherem uma entre as duas opções ofertadas em cada bloco” (GOIÁS, 2021, p.136).

Quadro 02. Lista de eletivas do Núcleo Dirigido.

Tópicos de Língua Portuguesa
Produção de Texto
Tópicos de Matemática
Geometria
Tópicos de Educação Física
Tópicos de Artes
Tópicos de Língua Inglesa
Tópicos de Espanhol

Fonte: Equipe Matriz Curricular - GEEM/Supem.

Para o direcionamento desses componentes curriculares, sobretudo do Projeto de Vida, os/as professores/as são instruídos a realizarem uma espécie de avaliação diagnóstica como forma de identificar os interesses dos/as estudantes. De acordo com Documento (2021, p. 504) o processo de validação das Eletivas é o ponto central em articulação com as competências gerais da BNCC e a estrutura dos Itinerários Formativos que são: “Investigação Científica (I.C.), Processo Criativos (P.C.), Mediação e Intervenção Sociocultural (M.I.S.) e Empreendedorismo (E.)”.

A administração dessas disciplinas está a cargo do professor/a com a formação na área. “No caso de Eletivas relacionadas ao mundo do trabalho ou da formação técnica profissional convém que o/a professor/a possua *notório saber* conforme preconizado pela Lei 13.415/17” (GOIÁS, 2021, p.504).

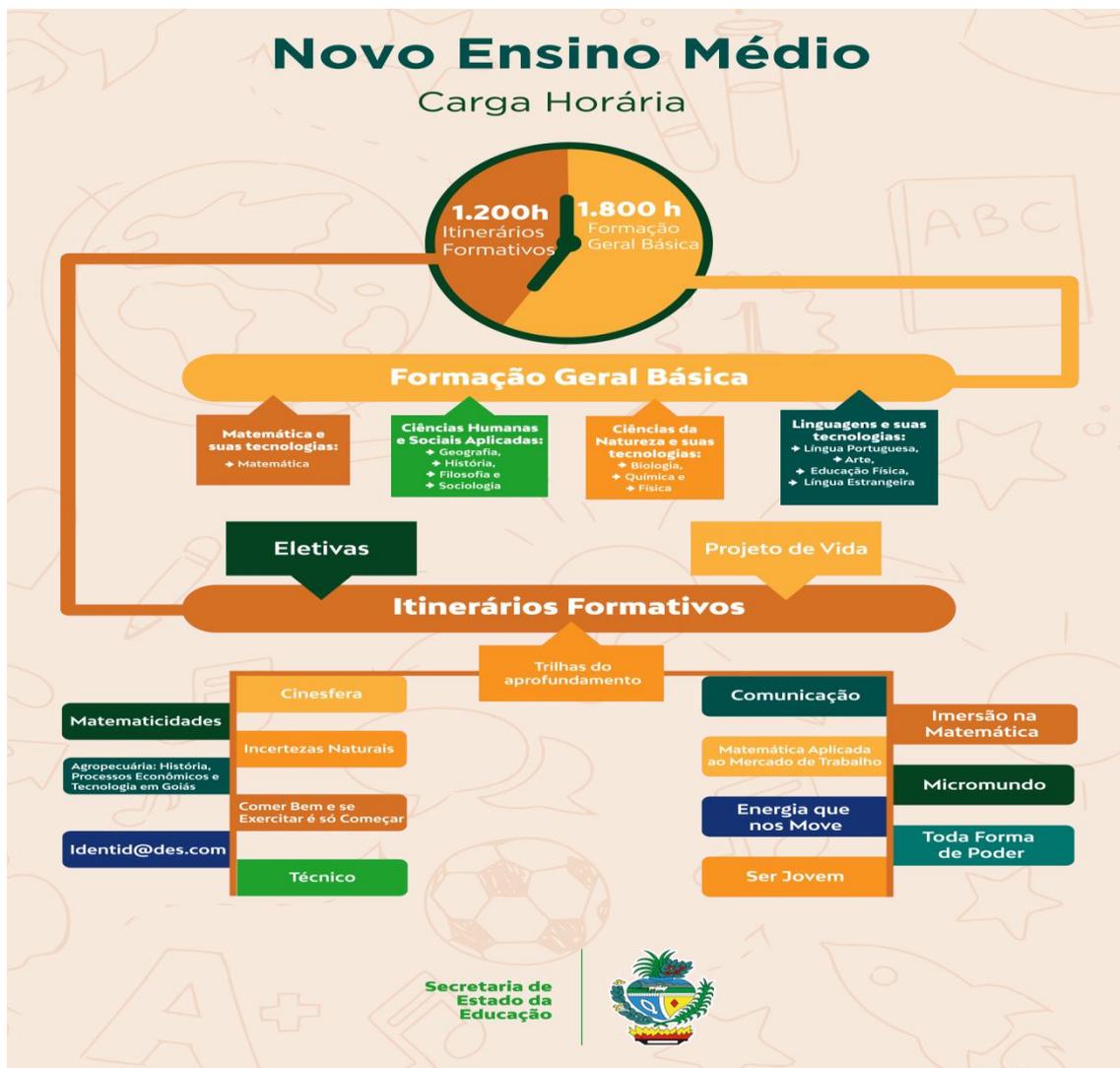


Fonte: DCGOEM, 2021, P. 506 - Eixos Estruturantes dos Itinerários Formativos

Fonte: Autores/as

A partir da 2ª série do ensino médio os/as estudantes podem escolher os conteúdos e ofertas de itinerários que melhor se relacionem com suas “aspirações para o futuro”, a fim de completarem o projeto de vida através das trilhas de aprofundamento. Nesse contexto, o protagonismo dos/as estudantes é requisitado como símbolo de autonomia e responsabilidade (entre muitas outras) a fim de (auto)proporcionar uma formação os ajustem para o futuro e o mundo do trabalho. O que o aluno/a poderá escolher conforme seu interesse em uma ou mais áreas do conhecimento técnico e profissional é que delimita o que definem como formação integral (GOIÁS, 2021).

O catálogo [...] composto por 17 (dezessete) itinerários formativos. Sendo que este está estruturada da seguinte forma: oito itinerários de área do conhecimento (duas por área), seis itinerários integrados entre duas áreas e três itinerários de formação técnica e profissional [...] (GOIÁS, 2021, p.137).



No documento de Goiás (2021, p.506), percebemos o estímulo à tomada de decisão e ao fortalecimento da autoestima, visando oportunizar o protagonismo estudantil, neste ponto, a trilha de aprofundamento traz um conjunto de atividades para os/as estudantes escolherem mais áreas de conhecimento da formação técnico profissional. A trilha de aprofundamento se estrutura através dos eixos: “investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo”, a fim de que essas estruturas viabilizem para os/as estudantes o desenvolvimento de habilidades que os ajudem a “integrar os diferentes arranjos de itinerários formativos; conectar experiências educativas com as múltiplas realidades goianas; desenvolver habilidade que contribuam para a formação integral” (GOIÁS, 2021, p.506).

[...] eixo estruturante, Empreendedorismo, o/a estudante deve refletir

sobre a relação entre os demais eixos e o seu Projeto de Vida. Pensar o empreendedorismo, seja ele pessoal ou social, envolve reconhecer experiências de pesquisa, criação, mobilização, intervenção na comunidade avaliar e criar caminhos para a sua vida após o Ensino Médio (GOIAS, 2021, p.508).

Verificamos que o projeto de vida apresentado no DCGOEM se torna um elemento estruturador para o “novo” ensino médio e que revela a necessidade de que haja a flexibilização dos currículos. Nesta lógica, empreender tempo e planejar um futuro, por vezes, se baseia em elocubrar sobre uma vida e profissões que ainda não foram criadas ou estão por vir (SOUZA, 2019).

Segundo Souza (2019), há uma necessidade de formar alunos/as para atuarem em um mundo mais volátil e mais líquido que exigira deles adaptabilidade, criatividade e exacerbação do individualismo. A pressão vinda do sistema produtivo seduz os/as jovens que empregam e gastam de seu tempo de vida fabricando perfis chamativos e midiaticamente comercializáveis. Para os autores Dardot e Laval (2016), tais fatos são desdobramentos do neoliberalismo que antes mesmo de ser uma ideologia ou uma política econômica, é uma racionalidade, o que estrutura e organiza tanto ações dos governos como também condutas dos governados. Essa racionalidade se apresenta natural quando a escola apresenta o projeto de vida direcionado ao empreendedorismo e à autogestão do tempo, da vida e do trabalho (precarizado).

Nesta lógica, com a prevalência da organização do tempo de estudos pelo/a aluno/a, questionamos se o empreendedorismo e administração o preparam de fato para a vida e se faz isso de forma crítica ou acrítica? Na busca por essa resposta devemos refletir sobre a racionalidade neoliberal da qual emerge uma nova forma de subjetividade, o que consolida o homem moderno como um participante das relações humanas, dando-lhe uma sensação de liberdade. A sensação de liberdade faz o indivíduo ter uma visão de sociedade como uma “[...] associação entre pessoas dotadas de direitos sagrados. Esse é o cerne do que se convencionou chamar ‘individualismo’ moderno” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.319).

O poder de escolha propala a busca pela realização pessoal por parte dos indivíduos. Por meio da gestão de seus desejos o tal indivíduo torna a ser empreendedor de si mesmo. Nesse contexto, o seu efeito psíquico faz com que o sujeito trabalhe para uma empresa como se fosse para ele próprio, o que aproxima o sujeito da empresa distanciando-o de qualquer sentimento de alienação entre o indivíduo e o seu trabalho, pois, sua ordem de trabalho parte de seu próprio desejo.

Para mostrar-se um vencedor, o sujeito se convence e é convencido do seu poder de autogestão e de sua capacidade de (individualmente) assumir riscos e responsabilidades pelo seu eventual fracasso, diante disso, o sujeito afasta-se da categoria de trabalhador e se transforma em uma simples mercadoria, técnica mais brutal de violência social dentro da ideologia capitalista (DARDOT; LAVAL, 2016).

A reflexão que surge sobre o trabalho docente, quando nos voltamos para essa racionalidade, diz respeito aos desafios que enfrentaremos durante o processo de ensinar-aprender e formar esses sujeitos. A título de exemplo, se levarmos em conta que o aluno/a de escola pública não possui acompanhamento psicológico gratuito, como asseguraremos que os/as professores/as irão oferecer formação integral aos/as estudantes com ênfase no controle socioemocional?

Portanto, a crítica sobre a subjetividade em que o docente é moldado se torna um caminho importante e estratégico para criar um vínculo entre a práxis e a humanização que refletirão na elaboração de um projeto de vida longe do roteiro neoliberal; “[...] empreender a crítica da educação, pondo em evidência seu caráter reprodutivista, isto é, o papel de reprodução das relações sociais de produção” (SAVIAMI, 2011, p.78).

A título de exemplo, a Educação Física contribuiu com esse processo quando passou a buscar a superação das tendências tecnicistas e esportivistas que orientavam a prática pedagógica. Ao estimular os/as estudantes, a desenvolverem pensamento crítico focado na justiça social e usando como ferramenta de reflexão e questionamento da realidade objetivou-se uma transformação neste campo do saber.

Diante disso, para o Ensino Médio as práticas corporais se tornam importantes para a reflexão sobre seu projeto de vida, o que leva ao não enaltecimento do domínio das técnicas esportivas não, mas à disponibilidade de que “[...] suas práticas corporais apresentem-se como forma de expressar a vida ativa, solidária e cidadã” (GOIÁS, 2021, p.172). Nesse contexto, o pensamento sobre a cultura corporal se liga ao desenvolvimento de habilidades motoras que transformem o estilo de vida.

Nos contrapomos a isso, pois entendemos que um dos principais objetivos da educação física escolar está na transformação das práticas pedagógicas que levem os indivíduos a assumirem a responsabilidade de formar cidadãos/as com posicionamento crítico através das reflexões acerca da cultura corporal. Assim, surge a pergunta que tentaremos responder nas páginas que seguem, qual o objetivo de formação foi proposto para a educação física escolar a partir do DCGOEM/21? E como a BNCC tem influenciado essas mudanças?

4.2- A Educação Física no DCGOEM: uma formação no cuidar da saúde.

No DCGOEM/21 a educação física se insere na área de linguagem e suas tecnologias como está proposta pela BNCC. O documento aponta que “no Ensino Médio, os/as estudantes terão a oportunidade de refletir suas práticas corporais nos seus projetos de vida’ (GOIÁS, 2022, p.172).

O componente curricular Educação Física que é representado pela linguagem corporal mostra-se como um campo cultural importante para o desenvolvimento dos/as estudantes do Ensino Médio. Seus significados e abordagens permitem aos/às jovens desenvolverem-se como protagonistas críticos, criativos e reflexivos, apreciando e produzindo suas próprias práticas corporais presentes na cultura corporal (GOIAS, 2021, p.171).

Cabe ressaltar que o documento apresenta os objetivos de aprendizagem em que sejam oportunizadas práticas corporais que atenda a realidade local e que vão desde jogos e brincadeiras; danças; lutas; ginásticas e esportes, até as atividades corporais de aventura. Neste contexto, há possibilidade de o/a estudante vivenciarem um maior número de práticas corporais, mas, a realidade educacional traz um processo desigual de oportunidades e acessos quando consideramos as condições das instituições de ensino.

Ainda que os conteúdos da Educação Física apresentem características críticas que levem os estudantes a refletirem sobre a realidade das práticas corporais, a depender da vertente pedagógica que oriente o processo de ensino-aprendizagem, é característica do DC-GOEM/21 que na etapa do ensino médio a componente curricular esteja expressa eminentemente por conteúdos relacionados à promoção da saúde e de hábitos saudáveis, como proposto no itinerário integrado de ciências da natureza e suas tecnologias e em linguagens e suas tecnologias: *Comer Bem e se Exercitar é só Começar* (Goiás, 2021).

Considerando a importância da escola como um espaço de promoção de saúde e de hábitos saudáveis para a vida de seus/suas estudantes, funcionários/as e comunidades fica evidente que alimentação saudável e a prática de exercícios físicos são relevantes pilares na formação integral do estudante (GOIAS, 2021, p.1130).

Diante disso, o Itinerário Formativo “Comer Bem e se Exercitar, é só Começar” relaciona a prática de exercícios físico com temas relacionados à nutrição sem levar em conta o momento histórico que estamos vivenciando e que apresenta cenários alarmantes de insegurança alimentar e fome e de esvaziamento do financiamento para a

continuidade de políticas públicas de esporte e lazer que alcancem toda população.

Consideramos essa ausência de diálogo com a realidade não apenas como higienista, mas, como algo que abre precedentes para que os indivíduos sejam culpabilizados pelas consequências de uma política governamental intencionalmente desastrosa e destruidora. Um conteúdo educativo sem a caracterização de um objetivo amplo e humanizador, faz com que relembremos a formação profissional que ocorria nos tempos do ensino médio técnico-profissionalizante proposto durante a ditadura militar, em que a relevância estava no cuidar do corpo e da saúde sem se preocupar com o confronto entre os conhecimentos produzidos pelo senso comum e o campo científico.

Portanto, acreditamos que atividade física e bons hábitos alimentares são importantes para a vida dos/as estudantes, mas os conteúdos trabalhados na Educação Física devem proporcionar para os/as alunos/as o confronto entre os conhecimentos produzidos pelo senso comum e os campos científicos a fim de ampliar a leitura e compreensão sobre a realidade de classe à qual pertencem em geral à trabalhadora. Nesta lógica, os conteúdos devem ser trabalhados de maneira mais aprofundada em cada uma das séries ou ciclos de escolarização sem que haja um pré-requisito. Destaca-se que, a Educação Física desempenha um importante papel na formação humana ao trabalhar os conteúdos através da cultura corporal, tais como o (jogo, a ginástica, o esporte, a dança, a capoeira, etc.) (SOARES et al, 1992). Convém analisar a educação física como componente curricular para o trabalho, onde:

[...] a escola deve acompanhar e pensar o mundo do trabalho no século XXI, mas não deve ignorar a formação de valores éticos, vinculados à cidadania, e que leve em consideração os aspectos de uma sociedade democrática e participativa e uma educação emancipatória (GOIÁS, 2021, p.59).

Nesse contexto entendemos que o DCGOEM/21 considera que o princípio educativo é o trabalho (ou a formação para uma sociedade onde a experiência com o trabalho é de precarização) e ressalta que nele a produção humana se torna uma ação que transforma a realidade. Segundo Bracht (2001), a educação física deve então reelaborar a relação com o mundo do trabalho.

Por décadas a Educação Física escolar teve como objetivo o desenvolvimento do corpo para o trabalho, “[...] para educar o homem forte, ágil apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.24). Conseqüentemente, a luta por

um ensino mais crítico e socialmente comprometido tem como finalidade fazer com que os/as estudantes tenham acesso e permaneçam em aulas de Educação Física que vão além do biológico, afim de que se entendam como seres sociais históricos e culturais, cujo corpo é resultado do processo histórico produzido pelo homem que se apropria dos saberes de outras áreas do conhecimento humano e que é capaz de, inovar a práxis pedagógica da escola (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Detectamos que o DCGOEM/21 traz um projeto de educação física que oportuniza os/as estudantes a refletir suas práticas corporais, contudo, o documento não leva em conta a realidade econômica das escolas em cada região ou mesmo os empecilhos ao desenvolvimento dessa componente curricular na proposta de formação integral expressa. A educação física no ensino médio deve propiciar o atendimento dos novos interesses e não ficar alheia à reprodução dos modelos anteriores, a fim de intensificar uma consciência de classe que seja o combustível para a luta em prol da garantia de direitos para todos.

5-CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no referencial teórico desse estudo, podemos concluir que a desigualdade no ensino público reflete o dualismo de uma educação para ricos e outra para pobres. No processo histórico do ensino médio a imposição do ensino profissionalizante pela Lei de Diretrizes e Bases (5.692/71) que alterou a Lei 4.024/61, impôs uma educação focada na “profissionalização” alinhando-se à dinâmica neoliberal cujo ensino é voltado para atender às necessidades do mercado capitalista que disponibiliza trabalhos precários para a população pobre, tornando-a discriminada ao concluir um ensino médio com baixa qualidade.

Constatou-se que a Lei 5.692/71 foi uma primeira tentativa de desmonte da educação pública e que em 1980 com a Lei 7.044/82 foi encerrada a obrigatoriedade do ensino profissionalizante, o que demonstrou o fracasso do projeto de formação estabelecida na LDB de 1971 que estava articulado com o modelo político econômico da ditadura cuja proposta se alinhava a três objetivos para o ensino médio (a contenção da demanda de estudantes secundários ao superior, o currículo tecnicista como forma de despolitizar o ensino secundário e a qualificação para o trabalho para atender as demandas da economia), tudo isso com a pretensão (fracassada) de que o Brasil acessasse o bloco dos países de 1º mundo (KUENZER, 2007).

Nas décadas de 1970 e 1980 as teorias do capital humano para educação continham orientações dos organismos transnacionais que apontavam a educação como pontencializadora do trabalho, tornando-a percussora da extensão da renda, reduzindo as práticas educacionais a questões técnicas e tecnológicas. Diante disso, a educação escolar é necessária para manter as relações capitalistas de produção, onde nela se alimenta o ideário de superação da ineficiência da escola tornando a educação um investimento para o capital humano. Nesse contexto, todas as reformas do ensino médio possuem função formativa ligadas a interesses econômicos, não levando um projeto de ensino que tenha o sujeito como o centro desse processo.

Com o fim do modelo Fordista, houve uma reestruturação do sistema produtivo nos períodos de (1980-1990), que marcou o novo desenvolvimento das relações de trabalho decorrentes do Toyotismo. Na década de 90, um novo ordenamento emerge no Brasil, trazido pelo processo de globalização, havendo assim, um interesse na mudança da gestão e das práticas educacionais. As mudanças realizadas no âmbito educacional brasileiro estão dentro do processo macroeconômico do sistema vigente, em que

apontaram para o combate do estado de bem estar social, onde se promove a privatização de empresas públicas e de serviços, o que constitui a diminuição do poder público sobre o empreendimento privado.

Na década de 1990 a nova LDB 9.493/96, consolida e estabelece a obrigatoriedade do ensino público e gratuito o que culmina no ensino médio sendo a última etapa do ensino básico dando, portanto, uma identidade a ele. Nesse contexto, a Lei 9.493/96 propõe uma maior autonomia das instituições de ensino, ao passo que há uma preocupação com formação ética, humana agregada ao direcionamento para o mundo do trabalho. A escola assumiu uma relação pragmática, o que mantém uma educação estreita com o trabalho alienado. Mesmo com manifestações de grupos de classe, o modelo teórico-pedagógico-prática de formação se concentra na empregabilidade. Nesse contexto, mesmo sendo uma conjuntura adversa do projeto histórico da classe trabalhadora o ensino médio e as suas formas de apropriação sobre a ciência e a cultura se alinha com a formação profissional.

Na Lei 13.415/17 e da DCNEM de 2018, vemos a redução da carga horária dos conteúdos indispensáveis para a formação de jovens no ensino médio que era de 2400h, agora de acordo com o parágrafo 5º do artigo 35-a da LDB, “a carga horaria destinada ao cumprir da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a 1800 horas do total da carga horário do ensino médio” (BRASIL, 2017, p.1). Nesse contexto, a lei 13.415/17 e as DCNEM de 2018 como podem notar eles colocam limites para a formação comum, assim tem-se uma redução de 25% em relação à regulamentação anterior.

Para a educação, tudo se tornou ainda mais preocupante, uma vez que ao deixar a BNCC limitar o trabalho do docente, ocorre a centralização do currículo aos ditames das elites e do mercado acerca do que deve ser ensinado nas escolas públicas. A BNCC possui o papel central para a reformulação do ensino médio de acordo com agenda empresarial para educação, além das alterações proporcionadas pela lei n.13415/17 no artigo 35-A parágrafo 6º e no artigo 44 parágrafo 3º da LDB, estabelece para BNCC uma articulação com os exames de larga escala. A limitação trazida na BNCC se dá pelos componentes que nela estão estabelecidos. O documento não prevê uma sessão exclusiva para a educação física, artes, sociologia, filosofia, inviabilizando ainda mais a formação humana. Na BNCC, a educação física está prevista como um componente de linguagem e suas tecnologias, o que cria uma ruptura entre as propostas do ensino fundamental e médio, afetando a docência, pois desobriga as escolas a oferecerem esse

componente curricular em sua grade. Contudo podemos formalizar que a centralidade da reforma do ensino médio está nas mudanças que se fundamenta em tendências já em curso no âmbito (Pedagógico e Gestão Escolar).

Na gestão pedagógica, à possibilidade do currículo ser ofertado por entidades não estatais (itinerários formativos). No processo Pedagógica, a formação de jovens se consolida pelo caráter pragmático que antecipa a especialização dada uma formação unilateral. O que de fato promove é a concorrência e a competitividade, que anda na contramão da igualdade de oportunidade dentro da educação pública, onde acirra ainda mais a disputa entre o sujeito e a escola, o que evidencia uma educação composta pela base empresarial, que tende a formar mão-de-obra simples e não uma força de trabalho complexa, neste caso traz consigo consequências negativas para a classe trabalhadora.

No DC-GOEM/21 possui o foco na Formação Geral Básica e por Itinerários Formativos, onde a flexibilização curricular através dos itinerários formativos é composto por três elementos: Projeto de vida, eletivas e trilhas de aprofundamento. Nesse contexto entendemos que o DCGOEM/21 considera que o princípio educativo e o trabalho e ressalta que nele a produção humana se torna uma ação que transforma a realidade.

Contudo, o Projeto de Vida (PV) como propostas para novo ensino médio se apresenta como eixo central, onde as opções oferecidas pelas escolas devem ser ajustadas as preferências e inclinações dos alunos/as com aquilo que é desejado para o seu projeto de futuro. O projeto de vida, sendo uma racionalidade neoliberal, nos fez questionar se o empreendedorismo e administração o preparam de fato para a vida de forma crítica.

Nesse contexto, o projeto de vida molda o sujeito a um individualismo moderno propalando sua vontade de realização pessoal com a gestão de seu desejo o que leva a ser empreendedor de si mesmo. Diante disso, o indivíduo é levado a assumir riscos e se responsabilizar pelo seu fracasso, caso ocorra, transformando-se em uma mera mercadoria/objeto.

A educação física no DCGOEM/21 se insere dentro de linguagens e suas tecnologias como proposto na BNCC. Isso nos leva entender que ela foi rebaixada a um componente e não mais a matéria da grade curricular obrigatória. Nesse contexto, ela fica presa a escolha, o que pode ocasionar a desobrigação da escola e do Estado em oferece esse componente dada a realidade escolar. No itinerário formativo “Comer Bem e se Exercitar, é só Começar” a educação física se liga a esse processo, o que nos causa

estranheza, pois mesmo acreditando que atividade física e bons hábitos alimentares são importantes para a vida dos/as estudantes, a educação física tem o papel em apresentar conteúdos que proporcionam os/as alunos/as o confronto entre os conhecimentos produzidos pelo senso comum e os campos científicos a fim de ampliar a leitura e compreensão sobre a realidade de classe à qual pertencem em geral à trabalhadora.

O cuidar do corpo e da saúde sem se preocupar com o confronto entre os conhecimentos produzidos pelo senso comum e o campo científico e a volta do pensamento eugenista a educação física o que carrega um conteúdo educativo sem uma caracterização de um objetivo de estudo, lembrando a formação profissional que ocorria em nível de ensino médio técnico sem uma reflexão crítica sobre a realidade.

Portanto, intervenções educacionais que estejam alinhadas a uma pedagogia crítica são fundamentais para que haja formação de sujeitos conscientes dos lugares que ocupam, sobretudo em termos de classe, e que possam romper com os impactos desse paradigma neoliberal para o ensino, servindo como ferramentas na busca por transformação social. A educação física contribuiu com esse processo quando passou a buscar a superação das tendências tecnicistas e esportistas que orientavam a prática pedagógica. Ao estimular os/as estudantes, a desenvolverem pensamento crítico, focado na justiça social e usando como ferramenta de reflexão e questionamento da realidade objetivou-se uma transformação neste campo do saber.

Entendemos que o principal objetivo e função da educação está na formação humana centrada no sujeito que proporcione uma visão crítica da sociedade através dos conhecimentos científicos. Contudo, reiteramos que somente intervenções educacionais que estejam alinhadas a uma pedagogia crítica darão subsídios para a formação de sujeitos conscientes dos lugares que ocupam, sobretudo em termos de classe, e que são capazes de compreender e romper com as armadilhas e impactos do paradigma neoliberal para o ensino. Destacamos que a pesquisa em questão faz com que reforcemos que uma educação crítica e comprometida serve como ferramenta para que o contingente dos oprimidos almeje e lute por alguma transformação social. Diante disso, somente com uma formação que tenha o sujeito como objeto central, podemos potencializar a reflexão necessária para que a classe trabalhadora possa buscar e reivindicar mudanças e reformas no ensino, a fim de trazer a verdadeira transformação.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. UFMG, educação e pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan/jun.2002.

ALVES, M.S. Formação de professores e crise estrutural do capital: a necessidade histórica de uma formação para a transição de modo de produção e reprodução da vida. 2015. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. Educ. Soc. Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

BASTOS, Robson dos Santos; JUNIOR, Osvaldo Galdino dos Santos; FERREIRA, Marcelo Pereira de Almeida. Reforma do ensino médio e a educação física: um abismo para o futuro. Motrivivencia, Florianópolis-SC, v.29, n.52, p.38-52, setembro/2017.

BASTOS, Gabriel Vielmo; SOUZA, Maristela da Silva. Secundarização da Educação Física na Reforma do ensino médio. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 12, n.1, p-390-400, abr. 2020.

BARCELLOS, Marcília Elis; SOUZA, Elisabeth Gonsalves de; FONTANA, Laura Roberta; WANDEROSCK, Soraia. A reforma do ensino médio e as desigualdades no Brasil. rev. Brasileira, v.2, nº13, p.118-136, 2017.

BARRETO, Pollyana Mergulhão. MODESTO, Victoria Oliveira. REZENDE, Karen Cristina. O (Des)Avanço neoliberal da BNCC e a EDUCACAO FÍSICA. Uma educação para o mercado de trabalho. Revista Fluminense de Educação Física, Edição Especial, set. 2021.

BELTRÃO, José Arlen; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A ofensiva dos remadores empresarias e a resistência de quem defende a educação pública. Retratos da Escola, Brasília, v.11, n.21, p.587-601, jul./dez. 2017.

BELTRÃO, José Arlen; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; TEIXEIRA, David Romão. A Educação Física no novo Ensino Médio: Implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. Rev. Práxis Educacional Vitoria da Conquista – Bahia – Brasil, v.16, n.43, p.656-680, Educação Especial, 2020.

BRASIL, Leinº13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho de 2007, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Diário oficial da União, p.1-3, fev. 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. Educação é Base – Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018^a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB n. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualização as Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, p.21-24, 22 nov. 2018b.

BRASIL. Lei n° 13415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm

BRASIL. Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Congresso Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9694.htm.

BRASIL. Decreto 2208 de 17 de abril de 1997: regulamenta o S 2° do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/d2208.htm.

BRASIL. Decreto n° 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2° do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 18 abr. 1997.

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCACAO. Base Nacional Comum Curricular. Educação é Base - Ensino Médio. MEC: Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 04 de julho de 2022.

BRASIL. Parecer Conselho Federal de Educacao n.45/72 de 12 janeiro de 1972. A qualificação para o trabalho no ensino de 2° grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_n.45-1972_a_qualificacao_para_o_trabalho_no_ensino_de_2o._grau.pdf. Acesso em 26 de junho de 2022.

BEZERRA FILHO, J. M. Exposição de motivos da Reforma do Ensino Médio n. 84/5016/MEC. Medida provisória n. 746 de 22 de setembro de 2016. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>>. Acesso em: 04 de julho de 2022.

BRACHT, Valter. Saber e fazer pedagógico: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. IN: CAPARROZ, F.E. (Org). Educação Física Escolar: Política, investigação e intervenção. Vitória: Proteoria, p.67-80, 2001.

BRESSER-PEREIRA, L. C. A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismo de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Do estado patrimonial ao gerencial. In.: PINHEIRO, P. S.;

SACHI, I.; WILHEIM, J. (Orgs). Brasil: um século de transformações. São Paulo: Cia. Das Letras, 2001.

CALLEGARI, C. Panorama do ensino médio. In: SEMINÁRIO ANDIFES “QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO”, 2012, Brasília, DF. Brasília, DF: Andifes, 2012. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Cesar_Callegari_-_panomarama_ensino_medio.pdf>. Acesso em: 6 julho 2022.

COSTA, G. L. M.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente no Ensino Médio no Brasil. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 727-50, jul./dez. 2011. doi:10.5007/2175-795X.2011v29n2p727.

COLETIVA DE AUTORES. Metodologia do ensino de educação física. Capítulo 1: A Educação Física no Currículo Escolar: Desenvolvimento da Aptidão ou Reflexão sobre a Cultura Corporal. 1. À respeito do projeto político-pedagógico. Capítulo 4: Significado da Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem em Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, Coleção Estado de Sítio, 2016.

DUARTE, N. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigoskiana. 3º ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

FESTAS, I. et al. Os tempos na escola: estudo comparativo da carga horaria em Portugal e noutros países. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2014.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. 6º ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. O enfoque da didática materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Orgs). Metodologia da pesquisa educacional. 6º ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, G. Prefácio. In.: Ramos, M. N. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? 3º ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. Ideação: Revista do centro de educação e letras da Uni oeste, Foz do Iguaçu, v. 10, n.1, p.41-62, 1º semestre de 2008.

FRIGOTTO, G. concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In.: FRIGOTTO, G.; GIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Ogrs). Ensino médio integrado: concepções e contradições. 3ºed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G. a relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Edu. Soc. Campinas*, v.28, n.100 – Especial p. 1129-1152,

out.2007.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. Caderno Cedes, Campinas, v.29, n.78, p. 153-177, maio de 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KxshC7YgLVQW7MF8tG3Mj7r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 janeiro de 2022.

GOIÁS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS. Documento curricular para Goiás etapa ensino médio. SEDUC. Disponível em: <https://novoensinomediogoiano.educacao.go.gov.br/dcgoem/>. Acesso em: 22 junho de 2022.

GOIÁS. Evolução de Goiás nas duas Últimas Décadas. Análise Retrospectiva. Macroplan. Plano de Desenvolvimento de longo prazo. Disponível em: <http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/2018-03/02_goias2038_analise_retrospectiva.pdf> acesso em 18 de julho de 2022.

INEP/MEC. Sinopse estatística da educação básica. S/d. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em 08 de julho de 2022.

INEP/MEC. Censo escolar da educação básica 2016: notas estatísticas. Brasília-DF: INEP/MEC, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em 08 de julho de 2022.

JÚNIOR, Antônio Goncalves Rocha; CARMO, Renato Regis. do. Contrarreformas educacionais e o pacto pela educação. Goiânia- PUC-Goiás, Ed. Kelps, p.13-54, 2012.

JUZWIAK, Victor Ridel; JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da Silva. Um olhar histórico sobre os percursos legais que antecederam a Base Nacional Comum Curricular. Rev. Educação e Políticas em Debate – v.11, n.2, p.810-829, maio/ago. 2022.

KRAWCZYK, N. Introdução. Conhecimento crítico e político educacional: um dialogo difícil, mas necessário. KRAWCZYK, N. (Org). Sociologia do ensino médio: critica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014.

KEUNZER, A.Z. Conhecimento e competência no trabalho e na escola. Educação & Linguagem, São Paulo, v.8, s/n, p.45-68, 2003.

KEUNZER, A.Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In.: LOMDARJ, J.C; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, J.L. (Orgs). Capitalismo, trabalho e educação. 3°ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

KEUNZER, A.Z. Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal. 4° ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KEUNZER, A.Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educ. Soc. Campinas*, v.28, n100 – Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

KEUNZER, A.Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educ. Soc.*, Campinas, v.38, n.139, p.331-354, abril e junho, 2017.

LEÃO, GERALDO; DAYRELL, JUAREZ TARCISIO; REIS, JULIANA BATISTA; Juventude, projeto de vida e ensino médio. *Educ. Soc. Campinas*, v.32, n.117, p.1067-1084, out/dez. 2011.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo, outubro, São Paulo, n.3, v.2, p. 19-30, 1999.

LESBAUPIN, I.; MINEIRO, A. O desmonte da nação em dados. 2º ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

LIBÂNEO, Jose Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para ricos e escola do acolhimento social para os pobres. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.38, n.1, p.13-28, 2012.

LIMA, L. C. Privatização da educação no contexto da(s) “Terceira(s) Via(s)”: uma caracterização em análise. *Currículo sem Fronteira*, v. 13, n.2, p.177-181, maio/ago 2013.

MARX, Karl. *Critica do programa de Gotha*. Boitempo Editorial, 2015.

MARX, K. *Processo de trabalho e processo de produzir mais valia. O capital 14* (1968).

MARX, Karl; FRIEDRICH, Engels. *O manifesto do partido comunista*. 2. Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

MAÚES. Olgaíses. Cabral. *Reformas internacionais da educação e formação de professores*. *Caderno de Pesquisa*, n.118, p.89-117, mar.2003.

MEC/INEP/OEI. *Sistema educativo nacional de Brasil: 2002*. Ministério da educação de Brasil (MEC/INEP y Organización de Estados Iberoamericanos. 2003. Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/brasil/#sis2>>. Acesso em 21 de junho de 2022.

MELO, A A S. *A mundialização da educação. O projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela*. 2003. 244f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2003.

MELO, A A S. *políticas para a educação básica no Brasil e as diretrizes da Organização para a cooperação e desenvolvimento econômico no século XXI*. IN.: VIII Seminário Político e Administração da Educação da Região Centro-Oeste, 02 a 04 março de 2015, Goiânia - Goiás, Anais VIII Seminário Político e Administração da Educação da Região Centro-Oeste, Goiânia - Goiás: ANPAE Centro-Oeste/Faculdade de Educação – UFG,

p.426. 2015.

MESQUITA, Silvana Soares de Araújo Mesquita; LELIS, Isabel Alice Oswaldo Monteiro. Cenários do Ensino Médio no Brasil. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ. Rio de Janeiro, v.23, n.89, p.821-842, out/dez. 2015.

Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo escolar da educação básica: resumo técnico. Brasília, DF, 2011b.

Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Informações estatísticas: Microdados censo escolar: 2011. Brasília, DF, 2011a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 6 de julho de 2022.

MONTORO, C. S. V. O ensino médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e para la comprensión de los problemas económicos del siglo XXI. Madrid: Instituto Marxista de Economía, 2014.

MORAES, C.; ALAVARSE, O. Ensino médio: possibilidades de avaliação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 807-838, jul./set. 2011. doi:10.1590/S0101-73302011000300011

MORSCHBACHER, M. O debate epistemológico na área da Educação Física: crítica aos “giros epistemológicos” a partir da ontologia e da gnosiologia. IN: V EPISTED - Seminário de Epistemologia e Teorias da Educaao, 14 de 15 de dezembro de 2015, Salvador-Bahia. Anais Eletrônico – V EPISTED – Seminário de Epistemologia e Teorias da Educação, Salvador/BA: Faculdade de Educação UFBA/LEPEL e Faculdade de Educação Unicamp/PAIDEIA, p.1-19, 2015.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p.355-372, abr.-jun. 2017.

MOURA, D. H; LIMA FILHO, D. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v.11, n. 2, p.677-690, abr/jun. de 2018.

NEVES, L. M. W. Brasil 2000: nova divisão de trabalho na educação. 2º ed. São Paulo: Xamã, 2000.

OLIVEIRA, F. Crítica à razão dualista: o ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2013.

PAULO NETTO, J. Pequena história da ditadura brasileira (1964-1985). São Paulo: Cortez, 2014.

PINTO, E. C.; PINTO, J. P. G.; SALUDJIAN, A.; NOGUEIRA, I.; BALANCO, P.; SCHONERWALD, C.; BARUCO, G. A Guerra de Todos Contra Todos: a crise brasileira. Instituto de Economia da UFRJ. Disponível em: <http://www.ie.ufrj.br/images/pesquisa/publicacoes/discussao/2017/tдие0062017pinto-et-al.pdf>>. Acesso em 08 de julho de 2022.

RAMOS, M. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? 3º ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, M; FRIGOTTO, G. Ensino médio e educação profissional nos anos 2000: contribuições para a análise da proposta de PNE 2011-2021. In.: PINO, I.R; ZAN, D.D.P (Orgs). Plano nacional de educação (PNE): questões e embates emblemáticos. Brasília-DF: INEP, 2013.

RAMOS, M; FRIGOTTO, G. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.70, p.34-48, dez. 2016.

SANTOS, Barbara Cristina Aparecida dos ; FUZII, Fabio Tomio. A Educação Física na área da linguagem: o impacto da BNCC no currículo escolar. Piracicaba, v.26, n.1, p.327-347, jan-abr.2019.

SANTOS, Robson Bastos dos ; SANTOS JUNIOR, Osvaldo Galdino dos; ALMEIDA FERREIRA, Marcelo Pereira. Reforma do ensino médio e a educação física: um abismo para o futuro. Motrivivência, v. 29, n.52, p.38-52, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-critica. 11ºed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. A educação na constituição federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. RBPAAE, v.29, n.2, p.207-221. Mai/ago. 2013.

SAVIANI, Demerval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 8ª ed. Ver. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politécnica. Trabalhos, educação e saúde, Rio de Janeiro, n.1, v.1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, Demerval. Política e educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação do ensino. 7ª ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, D. Marxismo e educação. Princípios, São Paulo, v. 14, p. 37-45, 2006

SOUZA, GRASIELA RAMOS de CARVALHO; SILVA, MARCIO ANTONIO. Projeto de vida no novo ensino médio, em busca da regulação de condutas juvenis. Educ. matemática em pesquisa: perspectiva e tendências – volume 2. p.670-684, jan. 2021.

SOUZA, Veronica Laveli de. Digital influencers: um estudo sociológico sobre o empreendedorismo digital e a cultura da recomendação. 2019. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível

em:<<http://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11590>> . Acesso em: 15 julho 2022.

SPOSITO, M.P. o povo vai à escola: A luta popular pela expansão do ensino publica em São Paulo. 4º ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SPOSITO, M.P; SOUZA, R. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYNK, N. (Org). sociologia do ensino médio: critica ao economismo na politica. São Paulo: Cortez, 2014.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso; BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro; RONCATO, Rodrigo. SCHIMIDT, Ademir. Metodologia da investigação científica: um olhar a partir de pesquisadores da Educação Física. Mimeo. 2018.

ZIBAS, D.M.L. refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das politicas do anos 1990. Edc. Soc. Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial – Out, 2005.

SAVIANE, Dermeval. Historia das ideias pedagógicas no Brasil. 3º ed. Campinas: Autores associados, 2011.