

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor

Nome: Leonardo Dorneles Gonçalves

E-mail: dorneles05@gmail.com

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande, Brasil

Submetido: 27/05/2020

Aprovado: 24/11/2020

Publicado: 30/03/2022

 10.20396/rho.v22i00.8659809

e-Location: e022004

ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023):

GONÇALVES, L. D.; MOREIRA, J. A. da S. Análise das orientações políticas para o ensino médio no Brasil (1998-2012): ofensiva empresarial-conservadora sobre a formação da juventude. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 1-27, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8659809.

Disponível em:

<https://bityli.com/sEMuQ>. Acesso em: 30 mar. 2022.

Distribuído Sobre





Checagem Antiplágio



ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL (1998-2012): OFENSIVA EMPRESARIAL-CONSERVADORA SOBRE A FORMAÇÃO DA JUVENTUDE

  **Leonardo Dorneles Gonçalves***

Universidade Federal do Rio Grande

  **Jani Alves da Silva Moreira****

Universidade Estadual de Maringá

RESUMO

O objetivo deste texto é analisar as principais orientações políticas para o ensino médio no Brasil, no período de 1998 a 2012. Apresenta-se o resultado de uma pesquisa exploratória, de análise crítica documental na qual foram selecionados quatro documentos, sendo dois oficiais do Ministério da Educação (MEC) e dois produzidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) no período analisado. Enunciados dos documentos evidenciam as principais categorias políticas que foram consideradas como principais eixos da política delineada para o ensino médio nesse período. Os resultados denotam a comprovação de que os 14 anos, antecedentes à atual Reforma do Ensino Médio, Lei n.º 13.415/2017, foram prenúncios de um avanço empresarial e conservador na formação escolar da juventude brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas educacionais. Ensino médio. Juventude. UNESCO.

**ANALYSIS OF POLITICAL FOR HIGH SCHOOL IN BRAZIL (1998-2012):
CONSERVATIVE BUSINESS-ADVANCEMENT ON YOUTH TRAINING****Abstract**

The objective of the text is analyze the leading orientations of the policy for the High School in Brazil in the period of 1998 to 2012. It's the result of a exploratory research, of a critical documentary analysis witch is selected four documents, being two of them oficial from the Ministry of Education and the others two produced by Unesco in the analyzed period. The enunciation of the documents evidence the mains politic categories that was considered like the main causes of the policy designed for the High School, in the analyzed period. The results proof that fourteen years, which preceded the actual reform of the High School that came from the Law n° 13.415/2017, were results of the business breakthrough and conservative in the youth Brazilian formation.

Keywords: Educational policies. High school. Youth. UNESCO.

**ANÁLISIS DE LAS DIRECTRIZES POLÍTICAS PARA LA ESCUELA
SECUNDARIA EM BRASIL (1998-2012): OFENSIVA EMPRESARIAL Y
CONSERVADORA EM LA FORMACIÓN DE LA JUVENTUD****Resumen**

El objetivo del texto es analizar las orientaciones principales de la política para la Escuela Secundaria en Brasil en el período de 1998 a 2012. Es resultado de una investigación exploratoria, de un análisis documental crítico bruja es seleccionado cuatro documentos, siendo dos de ellos oficial del Ministerio de Educación y los otros dos producidos por la Unesco en el período analizado. La enunciación de los documentos evidencia las principales categorías políticas que se consideraron como las principales causas de la política diseñada para la Escuela Secundaria, en el período analizado. Los resultados demuestran que catorce años, que precedieron a la reforma real de la Escuela Secundaria que vino de la Ley no 13.415/2017, fueron resultado del avance empresarial y conservador en la formación juvenil brasileña.

Palabras clave: Políticas educativas. Escuela secundaria. Juventud. UNESCO.

INTRODUÇÃO

Passados quase 30 anos do fim da última ditadura civil-militar e midiática (SILVA, 2017) e da assunção da gestão do poder político do Brasil por meio da “transação transada”, como qualificou Florestan Fernandes (CHAGAS, 2013), mediante uma articulação de “crístãos velhos com novos” na formação de uma grande aliança para manter “mais do mesmo”, ou seja, a nova República, tivemos, nos anos 1980, o processo constituinte (1986-1988) e a nova Constituição em 1988, como a lei máxima do país.

É bom lembrarmos que a sociedade brasileira, durante a década de 1990, sofreu a inflexão neoliberal de forma aguda em todos os âmbitos da vida em sociedade, inclusive nas políticas educacionais, conforme ponderam Netto (2012a; 2012b) e Leher (2014). Neste campo, devemos considerar a influência externa e o direcionamento das orientações educacionais levadas a cabo, principalmente, pelo Banco Mundial e pelos organismos multilaterais que encontraram “eco” nos governos dos países pobres para que as suas diretrizes fossem incorporadas, reordenando as políticas sociais e a própria educação. (CORAGGIO, 2009; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Em geral, o impulso dado pelo Banco Mundial, focalizado na educação básica, buscou fortalecer o consenso em torno de um único modo de produção e de projeto de sociedade. Para isso, induziu as políticas de descentralização da gestão da educação, de criação de outras fontes de financiamento que não exclusivamente o público, de parcerias configuradas em comunitarismo e em voluntariado como descaracterização do papel do professor, colocando, na educação básica (ensino fundamental), a centralidade de seus receituários na aprendizagem - e não no conhecimento. (TORRES, 2009). Essa configuração da gestão fomentou consensos em torno das tentativas de privatizações como caminho para o alcance de uma melhor qualidade educacional. O conjunto das políticas educacionais no Brasil, que se desenvolvem até hoje, ainda é reflexo desse cenário.

No entanto, após a concretização dos fundamentos do Estado neoliberal no Brasil, foi somente em 2002 que a esquerda assumiu a gestão do país, em um processo de gradual arrefecimento de suas utopias, após ampla aliança com parte das classes dominantes, compromissos de “garantir os contratos”, o que significa conter ameaças a qualquer alternativa para além do sistema dominante. As melhorias, como o ataque à miséria, o aumento do salário mínimo, as políticas públicas e sociais para minorias, para excluídos etc., possibilitaram a reeleição de Luiz Inácio Lula da Silva até a sua substituição por Dilma Vana Rousseff, a qual, ao ser reeleita para o seu segundo mandato em 2014, foi derrubada por um golpe de natureza “[...] jurídico-parlamentar e midiático [...]” (ALVES, 2017, p. 134) no primeiro semestre de 2016.

Importante salientar que, no aspecto político partidário, desde o início do século XXI, de acordo com Moreira (2018), a esquerda ganhou as eleições na maioria dos países latino-americanos, mediante uma influente onda de rejeição das austeras políticas neoliberais dos



governos anteriores. Löwy (2016), contudo, chama-nos a atenção para a distinção dos dois tipos de governos de esquerda que tivemos na América Latina:

Os governos de coalização social-liberais: esses não rompem com os fundamentos do *Consenso de Washington*, todavia, realizam várias medidas sociais progressistas. O princípio básico desse governo é fazer tudo o que é possível para defender os pobres, com a condição de não tocar nos privilégios dos ricos... Aqui se enquadram os governos de esquerda ou centro-esquerda do Brasil (antes da crise atual), do Uruguai e do Chile. Também denominado por Boito Jr de governo neodesenvolvimentista.

a) Governos antioligárquicos, antineoliberais e anti-imperialistas, que colocam como horizonte histórico o 'socialismo do século XXI'. Venezuela, Bolívia e Equador pertencem a essa categoria. (LÖWY, 2016, p. 63, grifo do autor).

Após o *impeachment* de Dilma Rousseff, representada na figura do governo provisório de Michel Temer, houve a implantação de uma série de reformas na área social e na educacional, afetando drasticamente a maioria da população, sobretudo as frações mais pobres da classe trabalhadora. Entre as reformas impostas encontra-se a Lei n.º 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que propugna a alteração curricular do ensino médio brasileiro¹. A urgência para realizar a alteração curricular provocou uma série de análises e de críticas desenvolvidas no contexto do golpe, que, em geral, afirmam o sentido neoliberal da Reforma/Lei e o seu forte caráter instrumental, a fim de formar a juventude para o atendimento das demandas do empresariado e do mercado.

Na tentativa de ampliar o olhar sobre as orientações para o ensino médio brasileiro, principalmente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), analisamos alguns documentos que buscam orientar a política para essa etapa do ensino. O objetivo do texto é compreender e comprovar que a atual reforma levada a cabo pela Lei n.º 13.415/2017 (BRASIL, 2017) é a expressão de uma série de modificações, muitas silenciosas, ocorridas há quase duas décadas. A problemática está em comprovar, a partir do tratamento analítico com as fontes documentais, se tais orientações contidas nos documentos configuram em orientações representativas de disputas e negociações, provenientes da ofensiva dos interesses empresariais na formação da juventude. Portanto, demonstraremos que tem sido um processo orquestrado desde a década de 1990 e que, atualmente, está a ocorrer de maneira mais objetiva.

Os resultados apresentados decorrem de uma pesquisa que se propôs a uma pesquisa exploratória de análise crítica e documental, na qual consideramos que os documentos oficiais e internacionais analisados são “[...] produto e expressão de conflitos sociais, arena de luta, histórica; portanto, síntese de relações sociais concretas. Tendo-se claro que o documento não é a política, deve ser analisado no âmbito e como resultado de relações hegemônicas marcadamente burguesas.” (SHIROMA, EVANGELISTA, 2018, p. 115). Portanto, o texto enquanto documento a ser analisado “[...] são fontes que oferecem pistas



das quais podemos retirar as evidências do projeto capitalista [...]”. (SHIROMA, EVANGELISTA, 2018, p. 89).

As definições políticas para a reforma do ensino médio não se dão de forma linear. Ball (2009) auxilia-nos a compreender que a política em prática “[...] é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de ou luta com expectativa e requisitos contraditórios – acordos, ajustes secundários fazem-se necessários.” (BALL, 2009, p. 305). Por conseguinte, os documentos selecionados para a análise expressam-se em ideias que poderão ou não ser consentidas, delineadas ou implementadas somente por um processo de enfrentamentos e de disputas. Corroboramos as afirmações de Moreira (2018, p. 201), que afirma:

[...] a Política enquanto sinônimo de disputa de poder [...] não são apenas ações que emanam do Estado, mas devem ser entendidas como um processo político que envolve negociações na arena de luta das classes antagônicas, exigindo contestação e disputa entre grupos com interesses adversos. Política deve ser entendida como processo mais do que produto.

Selecionamos para a análise documentos oficiais e os da Unesco que versam sobre macro-orientações para o currículo e objetivos da etapa da educação básica. O recorte estabelecido para a análise contempla o período a partir do ano de 1998, quando ocorreu a publicação da Resolução CEB n.º 3/1998 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. (BRASIL, 1998). Nesse ínterim, analisamos ainda o Relatório Final da Reunião Internacional de Especialistas sobre o Ensino Médio, denominado *Ensino Médio no Século XXI: desafios, tendências e prioridades*, publicado pela Unesco, em 2001 (UNESCO, 2003); o *Programa de Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil*, redigido pelo Grupo de Trabalho Interministerial, instituído pela Portaria n.º 1.189/2007 e pela Portaria n.º 386/2008 e publicado em 2008; os *Protótipos Curriculares para o Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo expandido*, publicado pela Unesco no ano de 2011 (UNESCO, 2011); finalizamos com a redefinição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, por meio da Resolução CNE/CEB n.º 2/2012. (BRASIL, 2012).

A análise dos documentos priorizou os objetivos apresentados para a formação em nível médio a fim de elucidar como tais objetivos, discursivamente, engendram-se nas propostas formativas e, em alguns casos, curriculares. Tendo o materialismo histórico-dialético como fundamento teórico, conduzimos a análise a fim de

[...] interpelar o documento e verificar por que foi organizado em torno de determinados termos e por que contém um tipo específico de argumentação; que medida propõe, como a justifica, por que foi escolhida em detrimento de outras, quem a financia, que mudanças acarretará, a que grupos favorece ou prejudica? Para que foi produzido? A que fins se presta? Por qual classe social ou fração de classe foi demandado e para qual classe social ou fração de classe foi ordenado? Que elementos ideológicos foram utilizados para produzir o consenso em torno da política em tela? (SHIROMA; EVANGELISTA, 2018, p. 94).

O movimento de análise parte da apreensão de que as recomendações presentes nos documentos da Unesco expressam influências da perspectiva de flexibilização e adaptação ao mundo do trabalho e que, também, são recorrentes nos documentos oficiais de currículo para o ensino médio. Vicente e Moreira (2019) enfatizam que essa perspectiva tende a direcionar para o desmonte dos direitos sociais do trabalho e corroboram com Antunes (2018) que analisa que neste contexto há uma superfluidade de trabalhos mais precários e informalizados.

No topo [...] encontramos, então, os trabalhos ultraqualificados que atuam no âmbito informacional e cognitivo. Na base, ampliam-se a informalidade, a precarização e o desemprego, todos estruturais; e, no meio, encontramos a hibridez, o trabalho qualificado que pode desaparecer ou erodir, em decorrência das alterações temporais e especiais que atingem as plantas produtivas ou de serviços em todas as partes do mundo. (ANTUNES, 2018, p. 77).

Dessa forma, na análise transcorrida, procuramos localizar atenções em cada documento, seus fundamentos, objetivos, intencionalidades e relações com a realidade concreta e com os diversos interesses em disputa. Diante dos enunciados destacados na análise, optamos por deixar em negrito as categorias políticas que representaram as principais orientações para a política do ensino médio no período de 1998 a 2012. Ao concluirmos, apresentamos um quadro analítico com um mapeamento da categorização, bem como algumas considerações finais sobre a influência do empresariado na condução do ensino médio no Brasil, o que ocorre, ao longo dos anos, com intensidade e de forma mais explícita.

A LÓGICA DAS COMPETÊNCIAS NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO - DCNEM (1998)

O período que segue a definição da LDB n.º 9.394/1996 foi ocupado pelo processo de elaboração das diretrizes curriculares, das orientações, das referências e dos parâmetros² com o intuito de atingir os fins da educação em cada nível de ensino e as suas etapas educacionais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução CNE/CEB n.º 3/1998 (BRASIL, 1998), podem ser entendidas como a primeira orientação oficial pós-LDB de 1996 que versou sobre o direcionamento do ensino médio no Brasil e definiu o tipo de jovem a ser formado mediante alguns princípios, conceitos e metodologias que se configuraram no documento. As DCNEM (BRASIL, 1998), portanto, objetivaram orientar a construção de matrizes curriculares, tendo o conceito de **competências** em destaque, como exemplo:

Art. 5º - Para cumprir as finalidades do ensino médio previstas pela lei, as escolas organizarão seus currículos de modo a: I - ter presente que os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios básicos para

constituir **competências cognitivas ou sociais**, priorizando-as sobre as informações; II - ter presente que as linguagens são indispensáveis para a constituição de conhecimentos e **competências**; III - adotar metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras **competências cognitivas superiores**; IV - reconhecer que as situações de aprendizagem provocam também sentimentos e requerem trabalhar a afetividade do aluno. (BRASIL, 1998, grifo nosso).

Não podemos desconsiderar que vivemos em uma sociedade capitalista e, nesse sentido, as demandas de competências são orientadas e guiadas pelos interesses do mercado. Leia-se: conforme os interesses de ‘mão de obra’ das empresas, ao mesmo tempo que garanta a indução na significação a valores, a práticas, a hábitos e a atitudes afins ao sistema dominante.

[...] em razão dos seus vínculos com o trabalho, a educação levanta questões sobre a formação de hábitos e atitudes favoráveis à produtividade do trabalhador. O meio profissional, com suas relações sociais e suas exigências – relações de subordinação e existência de uma hierarquia, relações entre mão-de-obra e direção, obrigação de respeitar os horários de trabalho e, simplesmente, a fadiga física e intelectual – pode ser muito diferente do ambiente escolar. (BIRD, 1980, p. 46).

As orientações para a elaboração de um currículo por competências cognitivas e sociais exigiram a incorporação de outros princípios, como **identidade**, **diversidade** e **autonomia**. (BRASIL, 1998, art. 7.º). Nesse sentido, tais conceitos, no contexto em que foram propostos e por quem, orientaram as políticas para essa etapa educacional. Podemos afirmar que houve uma sintonia com conceitos basilares do proposto na citação e que as políticas de descentralização das responsabilidades institucionais foram articuladas como um meio para o enfraquecimento dos direitos e dos serviços públicos, tal como ocorreu na gestão de Paulo Renato de Souza. Disso, decorre a crença na responsabilização individual pelo sucesso (ou pelo fracasso) de cada pessoa, o que dialoga com a noção de competências sociais e cognitivas, conforme as DCNEM de 1998 apresentaram.

Podemos destacar outro exemplo. No inciso V do Art. 7.º, que trata do lugar ou do papel da escola nesse contexto de indução do neoliberalismo na educação brasileira, constatamos o seguinte:

Art 7º [...] V- Criar mecanismos que garantam liberdade e responsabilidade das instituições escolares na formulação de sua proposta pedagógica, e evitem que as instâncias centrais dos sistemas de ensino burocratizem e ritualizem o que, no espírito da lei, deve ser expressão de iniciativa das escolas, com **protagonismo** de todos os elementos diretamente interessados, em especial dos professores. (BRASIL, 1998, grifo nosso).

Nesse fragmento fica evidente a intencionalidade das Diretrizes de 1998 em relação ao papel da escola, sobretudo pela missão de formular a sua proposta pedagógica em resposta

à obstaculização das instâncias centrais (burocratização). Afirmamos que não se trata, aqui, de negar o papel da escola e o protagonismo dos professores na construção de seus caminhos, mas isso não resolve, de forma alguma, a relação assimétrica entre a unidade escolar e as instâncias que coordenam as redes de ensino e suas políticas. Ao atomizar a escola sob o argumento da **autonomia**, abrem-se possibilidades para que as forças econômicas regionais exerçam influência nas determinações pedagógicas que os professores definem, como, de fato, tem ocorrido com amplitude nas últimas décadas.

A importância das Diretrizes de 1998 é expressa, também, pelo estabelecimento de outros princípios e procedimentos para a formação da juventude no ensino médio. Vale destacar a forte tendência na aplicação do aprendizado no contexto da escola e no trabalho em que atua, o que sugere, como validação do processo de conhecimento, a sua aplicabilidade, acentuando o aspecto pragmático do conhecimento, próprio do cenário em que as orientações se centram na aprendizagem e não no conhecimento e na formação integral, ainda que a retórica seja assim proferida. Além disso, aparece, com força, a pressão para a adaptabilidade e o ajustamento da **formação flexível e polivalente**, em nível médio, às tecnologias da comunicação e da informação. Também a interdisciplinaridade como eixo articulador das disciplinas dentro de cada área e das áreas entre si passa a ser uma diretriz fundante para se pensar o currículo do ensino, o que se constitui como uma estratégia para ampliar o espectro formativo dos jovens, a fim de que possam, minimamente, conhecer os diversos ramos produtivos e adaptarem-se a eles. Ainda, destaca-se a **focalização dos esforços** para que os problemas a serem resolvidos pelos estudantes sejam considerados, estimulando sua condição investigativa na busca de soluções criativas, agregando ao trabalho em equipe e à gestão dos processos, conforme consta no Art. 10, Inciso III, alínea “f”. das Diretrizes. (BRASIL, 1998).

Sobre o currículo por competências e a interdisciplinaridade, Ramos (2011, p. 260, grifo da autora) expressa que

As questões curriculares fundamentais suscitadas pela pedagogia das competências são a crítica à compartimentalização das disciplinas do conhecimento e a defesa de um currículo que ressalte a experiência concreta dos sujeitos como situações significativas de aprendizagem. Resgata-se, com isso, a importância de alguns princípios curriculares tais como *globalização, integração e interdisciplinaridade*.

Em geral, as DCNEM de 1998 estruturam oficialmente a organização de matrizes para que seja possível a formação de jovens aptos a atenderem às necessidades de um novo tipo de sociabilidade (NEVES, 2000), em um contexto cujo trabalhador deve estar preparado para aprender competências que o levem a ter capacidade de adaptação às adversas circunstâncias das atividades produtivas; a apresentar iniciativa para diagnosticar, gerenciar e solucionar conflitos e situações-problema; a demonstrar flexibilidade para aprender ao longo da vida, o que passa a exigir da educação um caráter interdisciplinar, voltado para questões que relacionam o aprendizado à vida social.

EMPRESARIAMENTO E APRENDIZAGEM NO DOCUMENTO ENSINO MÉDIO NO SÉCULO XXI: DESAFIOS, TENDÊNCIAS E PRIORIDADES (2001)

Forjado no mesmo contexto, o documento *Ensino Médio no Século XXI: desafios, tendências e prioridades* (UNESCO, 2003) foi formulado por um conjunto restrito de especialistas em ensino médio, em escala mundial, a partir de uma reunião convocada pela Unesco, ocorrida no ano de 2001, em Pequim, China.

Cabe evidenciar que, atualmente, a Unesco participou ativamente no Marco de Ação da Agenda Educação 2030, que está incluso no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS4). A Declaração de Incheon, aprovada no Fórum Mundial de Educação, ocorrido na Coreia do Sul em maio de 2015, confiou à Unesco a liderança e a coordenação da Agenda E2030 por meio de orientação e de apoio técnico no âmbito da agenda global ODS4. Desde 2015 (até 2030), a Unesco está monitorando os avanços na educação de forma mais ampla por meio de pesquisas e promovendo debates internacionais. (UNESCO, 2018).

O documento analisado manifesta a preocupação Organização das Nações Unidas (ONU) com o ensino em nível médio, alinhando-o às principais mudanças no mundo do trabalho, conforme destacamos na subseção anterior. Primeiramente, trata, de quatro perspectivas, o contexto no qual a educação e o ensino médio inserem-se.

Ao analisar a educação na ‘Sociedade’ atual, os especialistas afirmam que ela tem se concentrado com mais intensidade nas pessoas individualizadas, em suas capacidades de aprender e de obter conhecimentos organizados e sistematizados, na perspectiva de sujeitos críticos, criativos e flexíveis. (UNESCO, 2003, p. 20). O segundo aspecto abordado no âmbito da contextualização é o ‘Econômico’; demonstra que, na atualidade, o trabalho parcial, sem rotina e sem repetições, encontra primazia sobre outras formas, enquanto as aptidões específicas e psicofísicas, condições de **adaptação** e de **capacidade de solucionar problemas** nos locais de trabalho, ganham espaço. Dialoga com tal leitura o apelo ao **empreendedorismo** e a busca por **resultados**, inclusive comportamentais. (UNESCO, 2003, p. 21).

O terceiro aspecto da contextualização do documento versa sobre o ‘Trabalho’. Quanto a isso, os especialistas analisam que os **empreendedores são os protagonistas** dos rumos da sociedade e da própria educação, criticando modelos educacionais nos quais os estudantes não têm o controle do processo de aprendizagem (UNESCO, 2003, p. 22); é uma crítica clara à ideia de que os professores são os únicos detentores do conhecimento. Reforçam a ideia da necessidade de incorporar a todos nesse modelo formativo, utilizando categorias como **inclusão** e **engajamento** para garantir aceitação social.

Também, no quarto aspecto contextual denominado ‘Novas condições para aprender’, percebe-se que não se fala em conhecimento, mas em **aprendizagem**. Com disso, estabelece-se uma forte crítica ao ensino acadêmico, centrado no desenvolvimento

intelectual, com liberdade de pensamento e defende que os professores devem ser treinados para serem facilitadores da aplicação do conhecimento. Expressa, inclusive, que as “[...] novas condições de aprendizagem exigem **flexibilização** da gestão.” (UNESCO, 2003, p. 25). Percebemos que as referências conceituais que o documento assume estão e são orientadas pelas novas demandas colocadas pela reorganização do trabalho em um contexto de acumulação flexível (HARVEY, 1998) e, por isso, prioriza a **modernização** e a atualização da força de trabalho por meio de uma formação no ensino médio que prepare os sujeitos para essa realidade.

Tomando por referência esse quadro contextual, o documento mostra os principais problemas que o ensino médio enfrenta ou deve enfrentar no século XXI³; de modo geral, três problemas foram apresentados. O primeiro trata do ‘Acesso de Massa X Seleção’, referindo-se ao direito à educação em nível médio. Sobre isso, os especialistas afirmam que é necessário ofertar o ensino médio de acordo com a demanda (UNESCO, 2003, p. 32), deixando claro que, diferentemente do ensino fundamental, essa etapa da educação básica precisa ter seu curso mais restrito mediante critérios distintos daqueles que dinamizam a etapa anterior. Nesse aspecto, a oferta do ensino médio precisaria dialogar com o interesse dos estudantes e ter, neles, a sua centralidade, bem como um treinamento para a utilização das **tecnologias** da informação e da comunicação, o que possibilitaria, entre outros caminhos, um ensino alternativo. (UNESCO, 2003, p. 33). Da mesma forma, a ampliação do acesso das massas ao ensino médio sugere, além do uso das tecnologias, a implantação de um sistema de **parcerias**, sobre o qual o documento não delimita critérios.

O segundo problema apresentado trata sobre a seguinte questão: ‘Educação Geral x Educação Especializada’. Talvez, esse tenha sido o ponto mais delicado sob o qual o documento debruçou-se. Ao afirmar a necessidade de educação formal, os especialistas problematizam a provisão do fundo público exclusivo para a educação pública (UNESCO, 2003, p. 39) como condição de oferta. Demonstram que o ensino médio deve estabelecer matrizes curriculares que sejam capazes de tornar o jovem apto ao trabalho (emprego), o que se tornará possível à medida que o **empresariado tiver acesso à construção curricular**, pois as competências ensinadas estarão de acordo com as suas necessidades (UNESCO, 2003, p. 42). Destaca-se a forte retórica que afirma o “**aprendizado ao longo da vida**” (UNESCO, 2003, p. 42, grifo nosso), relativizando o acesso à educação, ao conhecimento como um direito e induzindo a capacitação como um processo de aprimoramento, principalmente à classe trabalhadora. Para que haja fortalecimento de uma educação especializada, o documento abre a possibilidade da contratação de profissionais para matérias específicas (UNESCO, 2003, p. 45), conforme, ironicamente, temos acompanhado, na atualidade, as alterações no ensino médio brasileiro com a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ao colocar em questão a necessidade de professores (UNESCO, 2003, p. 46), o terceiro problema estipulado pelos especialistas no documento aborda ‘Educação e Conhecimento X Educação e Comportamento/**Competências** necessárias à vida’. Nesse

sentido, o problema reafirma a aquisição de conhecimento como domínio dos instrumentos para a aprendizagem (UNESCO, 2003, p. 47), inclusive reforçando o ritualístico *Relatório Delors* (UNESCO, 1996) e a sua apologia ao aprender a aprender. Entendem que, para superar a dicotomia expressa como problema, a escola deve ser a responsável pelo ensino das competências (UNESCO, 2003, p. 49) e que uma educação comportamental – mais útil do que o ensino acadêmico – concretiza-se mediante à aquisição de competências. (UNESCO, 2003, p. 52).

Podemos compreender que, já no início do século XXI, a ONU, por meio do papel da Unesco na coordenação e no monitoramento de políticas educacionais para a América Latina e o Caribe, fortalecem a retórica em torno de um ensino médio cada vez mais alinhado aos interesses dos empresários, o que reverbera os seguintes aspectos: a alteração do papel do professor, que passa a ser entendido como um facilitador da aprendizagem; a utilização das tecnologias da informação e da comunicação; o enfoque **multissetorial** em que a educação passaria a ser responsabilidade de “todos”; o ensino para o desenvolvimento de competências, de adaptação, de ajustamento, de flexibilidade; principalmente, a aprendizagem como centro do processo educativo, em lugar da produção e da construção do conhecimento.

O APELO PELA ‘QUALIDADE’ NO PROGRAMA DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL (2007)

No Brasil, o reflexo da publicação do documento da Unesco (2003) ocorreu alguns anos mais tarde quando, por meio de pesquisas realizadas com o apoio do governo federal, percebeu-se que o ensino médio brasileiro não sofreu expansão em suas matrículas, o que pode ser visto no estudo de Kuenzer (2010). Neste contexto, alguns documentos formalizaram a preocupação dos governos em relação à estagnação desse nível de ensino em nosso país, mesmo que essa preocupação se traduza no alinhamento do ensino médio como formador estratégico de mão de obra útil ao empresariado, para a criação de uma excedente força de trabalho.

Dentre essas manifestações de âmbito nacional, encontra-se o *Programa de Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil*. Esse material é fruto do Movimento “Todos pela Educação”⁴; apresentou uma ‘pauta’ para reformar o ensino médio no país juntamente com o governo federal. Nesse período, o direcionamento das políticas educacionais passa a ser dado nas instâncias governamentais, sob influência desse movimento. Os índices de matrículas do ensino médio passam a ser, ao fim e ao cabo, uma justificativa branda para que o empresariado pautasse ao governo medidas “eficazes” em relação a esse nível de ensino.

Sobre esse documento, gostaríamos de destacar algumas afirmações que auxiliam para o seu mais amplo entendimento. Chama-nos a atenção que, no item 2, denominado *Elementos e Pressupostos de uma Política para o Ensino Médio*, os desafios apresentados, dentre eles a necessidade do “[...] estabelecimento do significado do ensino médio [...]” (BRASIL, 2008, p. 6), sugerem que haja a superação da mera utilização de passagem para o ensino superior ou de inserção na vida econômica e na produtiva do país. Da mesma forma, o documento apresenta preocupação com a superação da dualidade histórica que existe na educação brasileira (BRASIL, 2008, p. 6) e indica que, ao assumir a diversidade nacional, a heterogeneidade cultural, os anseios da juventude e dos adultos que recorrem à escola, poderá alcançar a **universalização com qualidade**. (BRASIL, 2008, p. 7).

Indica, ainda, como desafio a compreensão de novas formas de organização do ensino médio em que a sua unidade dar-se-á por contemplar as “[...] múltiplas necessidades socioculturais e econômicas.” (BRASIL, 2008, p. 7). Além disso, tal organização deverá articular os três eixos fundamentais na perspectiva da emancipação humana: trabalho, ciência e cultura (BRASIL, 2008, p. 8). Suspeitamos que tais orientações, dada a identificação que possuem com outros documentos, tenham sido a materialização de um prenúncio para as reformas que ocorreram a partir dos anos 2000, uma vez que indicam caminhos que, mais tarde, foram trilhados pelas políticas que alteraram a forma curricular do ensino médio brasileiro, mesmo sem modificar a sua finalidade formativa para constituir um **sujeito polivalente e flexível**, originada no conjunto das demandas colocadas pela reorganização produtiva.

Também, destacamos a justificativa para que a União exerça maior responsabilidade pelo ensino médio, utilizada na política de reestruturação:

A articulação com os Sistemas Estaduais de Ensino constitui fator relevante de sucesso na implementação de políticas para o ensino médio, considerando a estrutura das redes existentes, conforme dados abaixo, que identificam 94,4% das unidades escolares de ensino médio e 96,76 % das matrículas nas redes estaduais de educação. Porém, a reduzida oferta de matrícula do ensino médio para jovens ou adultos e a baixa qualidade do ensino exigem uma redefinição do papel da União em relação às políticas públicas objetivando um ensino médio de qualidade para todos. Tal quadro justifica a participação direta da União na oferta significativa das matrículas do ensino médio, de tal modo, que possa configurar no Brasil um novo patamar de qualidade para essa etapa da educação básica, inclusive, na indução colaborativa com os sistemas de ensino. (BRASIL, 2008, p. 9).

De alguma forma, o documento reconhece um dos limites do regime de colaboração que organiza a educação brasileira. Se há estagnação dos índices de acesso e de permanência no ensino médio, esse fator também pode ser entendido pela insuficiência estrutural que os estados apresentam e que impedem a ampliação significativa do acesso, da permanência e da qualidade do ensino médio. A reestruturação pretende responder essa insuficiência, quando apresenta a obrigatoriedade do ensino médio (BRASIL, 2008, p. 10) como um

pressuposto, induzindo uma maior relação da União com os estados para que seja concretizado⁵. Além disso, ao afirmar que “[...] o processo educativo está centrado nos sujeitos da aprendizagem [...]” (BRASIL, 2008, p. 10), ratifica esse princípio em detrimento da produção do conhecimento e torna híbrida a atividade intelectual, tão necessária àqueles que almejam a emancipação humana, como mencionado no próprio documento. (BRASIL, 2008, p. 8).

Em relação aos objetivos estratégicos, chama-nos atenção o primeiro que busca “[...] fortalecer a política pública para o ensino médio na articulação com o [Plano Nacional de Educação] PNE e [Programa de Desenvolvimento Educacional] PDE e a coordenação nacional do MEC.” (BRASIL, 2008, p. 10). A presença explícita do PDE é o reconhecimento da influência dos interesses de uma fração dominante do empresariado brasileiro na educação do Brasil em geral (LEHER, 2014) e na reestruturação do ensino médio em específico, uma vez que esse plano pode ser interpretado como a materialização da direção dada pela burguesia às políticas educacionais em nosso país. Sem temer, afirmamos que toda e qualquer política educacional, após o PDE, sofre a sua influência, desde a educação infantil até a pós-graduação. O ensino médio não ficaria imune.

A relação entre a reestruturação do ensino médio proposta e os interesses do empresariado exposto no PDE fica mais clara quando o programa se apresenta:

O programa ‘Ensino médio nacional’ é uma nova ação do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) do Ministério da Educação, articulada ao Programa Brasil Profissionalizado e com os Planos de Ação Articulada (PAA) dos Estados e Distrito Federal, com a finalidade de promover um ensino médio de qualidade para todos os jovens brasileiros. (BRASIL, 2008, p. 15).

Em relação ao ensino médio, o apelo pela qualidade se materializa pela contenção dos índices de evasão e de reprovação, ainda que isso custe manobras curriculares e políticas que rebaixem o processo de conhecimento dos estudantes, estabelecendo um simulacro formativo que tenha como objetivo a certificação (RUMMERT, 2008) sobre qualquer outra finalidade. De outro modo, a publicização desse documento inaugura, em relação ao ensino médio, os esforços de uma parte da classe dominante brasileira para dar a direção das políticas que atenderão a essa etapa da educação, desde o financiamento até os aspectos pedagógicos, curriculares e da formação dos professores. Para nós, significa um passo estratégico do empresariado na direção do controle total não somente do ensino médio, mas da educação pública; essa ação é condição para exercer o controle total das ações dos trabalhadores, o que significa dirigir não só a organização da atividade laboral, mas formá-la por competências psicofísicas flexíveis, a fim de que a produtividade não encontre obstáculos na relação entre trabalho e capital. Entendemos que isso só não se efetiva por completo devido às forças sociais da classe trabalhadora que ainda resistem e não permitem que a educação se torne uma mercadoria.

FORMAÇÃO FLEXÍVEL PRESENTE NOS PROTÓTIPOS CURRICULARES DE ENSINO MÉDIO E ENSINO MÉDIO INTEGRADO (2011)

Consolidado o consenso em torno do fracasso do ensino médio na primeira década do século XXI, como demonstram os estudos de Kuenzer (2010, 2014), encontramos uma série de manifestações, de pesquisas e de políticas com o intuito de “salvar” o ensino médio no Brasil. O estudo *Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo executivo*, publicado pela Unesco em 2011 (UNESCO, 2011), apresenta, em nosso entendimento, a base que serviu para a construção das DCNEM (BRASIL, 2012), publicadas em 2012.

Passamos, agora, à análise dos “Protótipos Curriculares”, que são reflexo de pesquisas coordenadas entre a ONU, o MEC e os assessores convidados. É importante expor, na íntegra, a justificativa para a existência do documento:

Além disso, os índices de repetição e evasão são altos. As notas nas avaliações nacionais e internacionais são baixas. Face ao insucesso, se currículo for entendido como o conjunto de todas as oportunidades de aprendizagem propiciadas pela escola, então é necessária uma mudança curricular. (UNESCO, 2011, p. 7).

Percebemos que a justificativa gira em torno dos índices de evasão, de reprovação, de baixas avaliações nacionais e internacionais. O que levaria ao movimento contrário, segundo o documento, seria a mudança curricular. Nesse ponto, é importante considerar que, ao tratar do tema da educação e da elevação de sua qualidade, devemos olhar, segundo Machado (2012), três aspectos ao menos. O primeiro deles é a qualificação das condições de trabalho dos professores, indubitavelmente. Não podemos falar em qualidade se não houver uma alteração radical das condições concretas para que os professores tenham remuneração alta, número reduzido de estudantes e condições de trabalho adequadas. O segundo refere-se às condições adequadas de infraestrutura, o que envolve boas escolas, instrumentos de trabalho, participação efetiva dos seus membros na elaboração das propostas desde a escola até a política nacional. Por fim, o terceiro engloba o currículo, as condições para a produção do conhecimento e as relações que se estabelecem no âmbito da escola e das redes de ensino. Infelizmente, o que temos presenciado é um esforço para que mudanças curriculares sejam capazes de responder a problemas graves e estruturais que não dizem respeito somente à educação e à escola, como é o caso do currículo; isso nos faz crer que as mudanças existem para que os problemas não sejam resolvidos.

Esse aspecto parece tomar forma quando são encontrados, no documento, os argumentos para que a mudança curricular seja entendida como a única forma de alteração que o ensino médio precisa sofrer. Tudo isso em torno da crítica às “[...] velhas grades curriculares”:

Um currículo é sempre organizado em função da perspectiva educacional que de fato o anima. A forma hoje dominante de organizar o currículo, dividido em disciplinas estanques, é adequada à perspectiva de transmissão verbal de conhecimentos (informações /dados) desconexos e descontextualizados. Contrapondo-se a isso, é proposta uma nova estrutura e organização curricular e uma nova forma de alocação do tempo escolar. Elas substituem as velhas grades curriculares e o horário-padrão, sempre baseados em uma divisão em aulas de diferentes disciplinas que se sucedem a cada 50 minutos. (UNESCO, 2011, p. 9).

Não podemos negar a necessidade das mudanças curriculares, sobretudo quando se apresentam para ampliar o acesso dos estudantes ao conhecimento e estreitar a relação desse conhecimento com a prática social. A contradição se explicita quando as alterações curriculares são atomizadas como um caminho único para a busca da qualidade da formação dos estudantes, porque jamais a qualidade será alcançada de forma igual por todos, dadas as desigualdades existentes para além da escola, com as quais os professores e os estudantes convivem.

Especificamente, a crítica apresentada pela Unesco retoma a relação entre o currículo - tomado como o conjunto de relações sociais no âmbito da escola – e a rigidez dos tempos e dos movimentos do modelo industrial, supostamente superado pelas transformações no mundo do trabalho – reestruturação produtiva. Nesse ponto, entendemos que os ‘Protótipos’ expressam, com clareza, sua intencionalidade e sua busca pela superação da organização fragmentada do trabalho pedagógico, uma vez que essa forma curricular não atende às orientações para a constituição de um trabalhador imbuído de autonomia, de flexibilidade, de adaptação, de participação, de proatividade, de capacidade de gestão e de resolução de conflitos, como versa o “discurso ideológico” em “defesa da educação básica que possibilita formação do cidadão”, do “trabalhador polivalente”. (FRIGOTTO, 2010, p. 50).

O que nos chama atenção, entretanto, é a proposta curricular que o documento apresenta. Em geral, os Protótipos foram estruturados a partir de algumas dimensões. A primeira delas é o “núcleo de preparação básica para o trabalho e demais práticas sociais”, que se ocupa da elaboração de planos e de projetos vinculados à pesquisa sobre a realidade social e a cultural do local onde as escolas estão localizadas. Estabelece três níveis de trabalho de investigação e de intervenção na realidade que estão relacionados à carga horária anual estipulada para cada ano do ensino médio. Nesse sentido, o primeiro nível investigaria algo sobre a realidade local – Escola e Moradia (1.º ano), o segundo nível ampliaria esse estudo para a cidade e região – Ação Comunitária (2.º ano) e o terceiro nível procuraria conhecer a realidade nacional/global, propondo ações para solucionar o problema – Vida e Sociedade (3.º ano). Dessa forma, o núcleo teria uma carga horária em cada ano e articularia as áreas do conhecimento em torno de sua proposta.

O Núcleo será desenvolvido por meio de projetos que envolvem a participação ativa de todos, reunidos em uma comunidade de trabalho. Deve possibilitar uma ampliação gradativa do espaço e da complexidade

das alternativas de diagnóstico (pesquisa) e de intervenções transformadoras (trabalho). Para tanto, propõe um contexto de pesquisa e intervenção e um projeto articulador para cada ano letivo do ensino médio. (UNESCO, 2011, p. 10).

Somados ao núcleo, os ‘Protótipos’ preveem a existência das áreas do conhecimento, estabelecidas em Linguagens, em Ciências da Natureza, em Ciências Humanas e Matemáticas. Nas áreas, concentram-se todos os conteúdos curriculares previstos em lei. (UNESCO, 2011, p. 11). Como dissemos, esse documento é anterior às DCNEM, publicadas em 2012, e já apresenta a Matemática como área do conhecimento deslocada dos outros componentes curriculares (disciplinas). Em nota de rodapé, o documento justifica essa organização considerando uma “[...] tendência normativa indicada pela matriz de competência do novo Enem.” (UNESCO, 2011, p. 9). É, no mínimo, curioso, um exame que avalia o nível do ensino médio influenciar/pautar a forma como o currículo dessa etapa de ensino será proposto.

Também, a proposta curricular da Unesco considera quatro conceitos como articuladores das ações de investigação e de intervenção assumidas nos núcleos. Vejamos como se dá a presença do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia na proposta.

No diagnóstico, elas serão as categorias que organizarão questões, problemas ou variáveis de investigação que se originam dos objetivos das áreas e têm como contexto o projeto anual do Núcleo. Nas atividades de transformação, darão origem a grupos de trabalho que serão responsáveis por elas dentro dos projetos do Núcleo. (UNESCO, 2011, p. 12).

Assim, os quatro conceitos citados deverão estabelecer uma relação transversal com as atividades do núcleo (investigação e intervenção), além de serem estudadas nas áreas do conhecimento, juntamente com os conteúdos curriculares. Destacamos, além disso, a questão das metodologias de ensino, as quais “[...] privilegiam a atividade do estudante na construção de seu conhecimento [...]” (UNESCO, 2011, p. 14), bem como “[...] os projetos com ampla participação dos estudantes são destacados como fundamentais para atingir os objetivos do currículo.” (UNESCO, 2011, p. 14).

Salientamos, também, a **dimensão avaliativa** apresentada pelos ‘Protótipos’, a qual sugere práticas de integração no ato de avaliação dos estudantes. O documento assume que

Isso acontece quando ela é realizada em função de objetivos de aprendizagem compartilhados e utiliza instrumentos, procedimentos e critérios comuns a todos os professores que exijam destes o consenso nas decisões de atribuições de valor (nota) ou de progressão (passar de ano). Uma **avaliação integrada** permite constatar as diferenças de critérios de avaliação, obriga diálogo sobre o desempenho individual e coletivo dos estudantes e aponta para necessidades de aperfeiçoamento dos mecanismos de integração e dos procedimentos de avaliação. (UNESCO, 2011, p. 16, grifo nosso).



Considerando todos esses aspectos, é possível depreender que esse documento oferece elementos mais detalhados e minuciosos sobre as dimensões de um currículo para o ensino médio. Vejamos a figura exposta para exemplificar a sugestão do protótipo:

Figura 1 – Protótipo Curricular para o Ensino Médio



Fonte: UNESCO (2011, p. 13).

A imagem permite identificar a intencionalidade curricular apresentada pela Unesco para o ensino médio no Brasil. De forma mais complexa, buscando conciliar interesses diversos e, por vezes, antagônicos, o ‘Protótipo’ centra sua atenção no fazer investigativo do estudante com **projetos de intervenção na realidade**, articulados por conceitos como **trabalho, cultura, ciência e tecnologia**, bem como metodologias de ensino e de avaliação a partir de um olhar mais “amplo” sobre o seu desenvolvimento. Ainda que a proposta apresente uma preocupação com a relação entre a aprendizagem e a prática, é possível dizer que o seu fundamento está em aprimorar o aprendizado do estudante para um determinado fim, o qual secundariza o trabalho intelectual, o teórico e funda toda a relação pedagógica no fazer prático da pesquisa e na intervenção, fazendo-nos crer que o empenho colocado no ‘Protótipo’ aproxima-se da afirmação de Frigotto (2010, p. 51): “[...] o capital, mediante diferentes mecanismos, busca manter tanto a subordinação do trabalhador quanto a ‘qualidade’ da sua formação.”

Nesse modelo, a aproximação do estudante com os conhecimentos historicamente produzidos dar-se-ão tão somente se isso for necessário para a realização de sua pesquisa e de seu projeto de ação, o que atesta o caráter pragmático da proposta e relativiza o acesso ao

aprofundamento da relação simétrica entre trabalho prático e trabalho intelectual, caso a “formação integral” (UNESCO, 2011, p. 08) seja mesmo o horizonte para o ensino médio. No entanto, é inegável que os *Protótipos Curriculares* tenham sido uma referência para as publicações posteriores, precisamente porque, do ponto de vista das orientações para o ensino médio, esse documento condensa as linhas mais atuais a serem seguidas, pois incorpora as competências exigidas em um contexto de acumulação flexível (HARVEY, 1998) e o foco na aprendizagem como finalidade principal da atividade escolar no ensino médio.

Conforme nos mostram Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) e Torres (2009), a centralidade na aprendizagem é apresentada aos países em desenvolvimento por organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial, os quais orientam a organização de sistemas de ensino capazes de assegurar o direito à aprendizagem a todos. No entanto, a retórica em torno da aprendizagem surge para que seja possível, por meio da redefinição da educação escolar, a recolocação dos países pobres na atual organização do capitalismo mundializado, o que exige uma força de trabalho preparada para assimilar as constantes mudanças provocadas pelo mercado mundial, bem como a preparação de uma cidadania produtiva e competitiva.

A PADRONIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO (2012)

Corroborando com a proposição do documento anterior, enfim, destacamos as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. (BRASIL, 2012). Essas diretrizes, em geral, fundamentaram-se nos *Protótipos Curriculares* e sintetizam, sob a forma da lei, a intencionalidade indicada pela Unesco como orientação nacional. Ressaltamos o Art. 5.º, o qual define a base a ser assumida pelo ensino médio no Brasil:

Art. 5º: O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

- I - Formação integral do estudante;
- II - Trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;
- III - Educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
- IV - Sustentabilidade ambiental como meta universal;
- V - Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VI - Integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizadas na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;
- VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;

VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. (BRASIL, 2012).

Fica evidente a identificação do texto anterior com o documento analisado na subseção antecedente. Além disso, são retomados conceitos já expostos aqui, como **interdisciplinariedade, contextualização, formação integral, intervenção e pesquisa**. A compilação de princípios presentes nas Diretrizes leva-nos a crer que a finalidade não se altera em relação aos documentos anteriores, que colocam a aprendizagem no centro do processo pedagógico, o **protagonismo** do estudante na relação com o conhecimento e uma formação que lhe permita maior **adaptabilidade**, conforme menciona o Art. 4.º, inciso II das Diretrizes: “[...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.” (BRASIL, 2012).

Em geral, as Diretrizes apresentam os fundamentos para a elaboração curricular cuja base procura aproximar aspectos de uma formação ampla, humanística e científica e necessidades pautadas pelo empresariado as quais podem ser entendidas pela incorporação de um modo específico de fazer pesquisa (como busca de soluções) vinculada a problemas sociais e comunitários. Em relação às orientações para o currículo, são apresentadas diretrizes contraditórias, como podemos ver no artigo que trata do projeto político pedagógico das escolas:

Art. 16. O projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar:

I - Atividades integradoras artístico-culturais, tecnológicas e de iniciação científica, vinculadas ao trabalho, ao meio ambiente e à prática social;

II - Problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo;

III - a aprendizagem como processo de apropriação significativa dos conhecimentos, superando a aprendizagem limitada à memorização;

IV - Valorização da leitura e da produção escrita em todos os campos do saber;

V - Comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, e para a prática de um humanismo contemporâneo expresso pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade;

VI - Articulação entre teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais;

VII - integração com o mundo do trabalho por meio de estágios de estudantes do Ensino Médio, conforme legislação específica;

VIII - utilização de diferentes mídias como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem e construção de novos saberes;

IX - Capacidade de aprender permanente, desenvolvendo a autonomia dos estudantes;

X - Atividades sociais que estimulem o convívio humano;

XI - avaliação da aprendizagem, com diagnóstico preliminar, e entendida como processo de caráter formativo, permanente e cumulativo. (BRASIL, 2012).

É perceptível o lugar que, no projeto político pedagógico, deve ocupar o processo de aprendizagem como expressão do **protagonismo** do estudante, perpassando pelo aprendizado contínuo, uso de mídias (tecnologias de informação e de comunicação) para aprendizagem, em uma busca de diversos caminhos para que, na trajetória escolar, o estudante tenha “êxito”, isto é, aprovação. A questão é que a aprovação ou a permanência do estudante na escola não pode ser o fim do trabalho escolar, mas consequência de uma série de fatores que o levarão a esses resultados. Quando a finalidade (aprovação) ganha mais importância que o processo pedagógico, a mediação educativa passa ao segundo plano e o alcance de índices é o que importa, em uma relação em que os fins justificam os meios.

Ao trazer à tona as principais orientações políticas para o ensino médio no Brasil, no período de 1998 a 2012, por meio da análise dos quatro documentos apresentados, a seguir, elucidamos a categorização dos principais eixos das recomendações políticas evidenciados, os quais foram tomados como base para o delineamento curricular e pedagógico do ensino médio:

Quadro 1 – Categorização políticas para o Ensino Médio (1998-2012)

DCNEM (BRASIL, 1998)	EMS-XXI (UNESCO, 2001)	REEMB (BRASIL, 2008)	PCEMEEMI (UNESCO, 2011)	DCNEM (BRASIL, 2012)
Competências cognitivas; Competências sociais; Identidade; Diversidade; Autonomia; Protagonismo; Formação flexível; Polivalente; Focalização dos esforços.	Adaptabilidade; Flexibilidade; Soluções e resultados; Empreendedorism o Protagonismo; Inclusão; Modernização; Tecnologias; Parcerias; Multisetorialidade; Empresariamento. Competências.	Universalização; Qualidade; Sujeito polivalente; Sujeito flexível; Sujeito da aprendizagem.	Avaliação Projetos Trabalho Cultura Ciência Tecnologia	Interdisciplinaridade ; Contextualização; Formação integral; Intervenção; Pesquisa; Protagonismo; Adaptabilidade.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Brasil (1998, 2008, 2012), Unesco (2003, 2011)

Denominamos de categorização política o conjunto de categorias que foram cotejadas na análise documental e elucidadas a sua recorrência no Quadro 1. Fica nítido que, as recomendações presentes nos dois documentos da Unesco (2003, 2011) e nos dois documentos oficiais das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (1998 e 2012), expressam a lógica do empresariado nas políticas para o ensino médio no Brasil, ao longo dos 14 anos e podemos afirmar que se intensificou de forma mais explícita com a reforma proveniente da Lei nº 13.415/2017 e com a reforma curricular decorrente da Base Nacional Comum Curricular. Há o foco na padronização e ênfase nas habilidades e competências, no

qual Silva (2018, 2020) denuncia que os objetivos e competências responderiam essencialmente às necessidades de controle e adequação aos exames da avaliação externa, provocando assim, “[...] tensões entre o direito proclamado e sua realização.” (SILVA, 2020, p. 286).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar retomamos que o objetivo central desta pesquisa foi analisar as principais orientações políticas para o ensino médio no Brasil, no período de 1998 a 2012, a partir da análise documental de dois oficiais do Ministério da Educação (MEC) e dois produzidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Evidenciamos um mapeamento da categorização política apresentado no Quadro 1, alguns aspectos comuns que identificou as principais recomendações políticas centradas na lógica empresarial para o ensino médio brasileiro.

Em relação aos protagonistas das orientações, podemos observar que, com o passar dos anos, o empresariado está a ganhar espaço e, com isso, adquire maior controle sobre a direção da educação e intensifica-se a disputa dos fundos públicos. Entre os caminhos para isso, no caso brasileiro, está o consenso estabelecido entre governos e empresários na formação de espaços institucionais que definem as políticas públicas, com base em interesses particulares, para a coletividade. O forçoso PDE e as suas consequências são uma demonstração da forma como a classe dominante coordena os vetores das políticas e dos recursos públicos para a educação no Brasil.

De outra forma, se os primeiros documentos não apresentavam com nitidez uma proposição para o currículo do ensino médio, os últimos complexificaram as propostas, ao ponto de incluir demandas historicamente contraditórias em torno de um mesmo projeto de currículo. Nesse sentido, o vínculo entre a aprendizagem e as intervenções sociais passaram a ser um meio para “qualificar” a formação flexível dos jovens, ainda que essa relação tenha fins claramente pragmáticos, como vimos. Afinal, aliar conhecimento e realidade, trabalho intelectual e prática social sempre foi uma demanda dos educadores, silenciada nas políticas educacionais, exceto nas experiências do ensino técnico. O que percebemos, desde a análise, é o contrário.

Também, é preciso destacar o apelo à centralidade do estudante como **sujeito da aprendizagem**, bem como a própria aprendizagem como objetivo primeiro exposto nos documentos. Em decorrência disso, desenvolver um processo flexível em todas as suas dimensões, desde a gestão até a avaliação, levaria a condições adequadas para a aprendizagem, o que implicaria o uso de tecnologias da informação e da comunicação, de mídias e de formas alternativas de organização da aprendizagem, tornando-a mais atrativa e interessante ao estudante.

Ocorre que, ao colocar a **aprendizagem flexível** como fundamento do currículo do ensino médio, o conhecimento, a sua produção e a sua reconstrução, ainda permanecem sob o controle daqueles que definem o quê e como deve ser ensinado, por quem, com quais recursos e em quanto tempo deve ser ensinado. Também, ao construir o currículo “a partir do interesse dos estudantes”, preocupantes contradições são levantadas, como o problema do espontaneísmo, que dá a base para o que deve ser trabalho como conhecimento, partindo e permanecendo em estreita relação com o desejo do estudante, ainda que esse desejo não seja a necessidade do conhecimento a ser trabalhado.

Nessa perspectiva, a aprendizagem se apresenta como uma relação passiva mediante o processo inventivo do conhecimento, ainda que os estudantes participem de atividades teóricas e práticas, desenvolvam pesquisas, projetos de intervenção etc. O controle externo à escola não permite que ela cumpra uma função social radical, o que possibilitaria um avanço importante na relação entre conhecimento, trabalho e prática social dos estudantes do ensino médio em direção ao reconhecimento daquilo que, de fato, impede que os problemas sociais sejam efetivamente superados. Fora disso, em geral, a pesquisa e a intervenção propostas são atividades com fim em si mesmas.

Entendemos que as proposições apresentadas nos documentos caminham para ratificar uma formação em nível médio que ajuste a juventude às demandas complexas trazidas pelo empresariado, a serviço do capital. (ANTUNES, 2018; FREITAS, 2018). O desenvolvimento de novos padrões no campo do trabalho exige uma formação que “qualifique” os jovens, dotando-os de **competências** como **flexibilização** e **adaptabilidade**, necessárias para naturalizar a intensificação da sua força de trabalho, o que ocorre por meio do trabalho parcial, da subcontratação, de trabalhadores multifuncionais, da destituição de direitos trabalhistas, configurando a precarização das condições de trabalho, que está maquiada por uma retórica consensual. Nessa acepção, a formação em nível médio procura adaptar a juventude ao modo flexível de organização do trabalho tendo como base as diretrizes do empresariado, ainda que isso, contraditoriamente, desqualifique a formação no ensino médio, destituindo o conhecimento como um instrumento capaz de elucidar tais contradições e provocar práticas sociais de resistência.

O movimento para incorporar todos à lógica de uma formação que atenda às necessidades do mercado empresarial configura um matiz consensual difícil de ser problematizado, inclusive, por governos de inclinação ao campo do trabalho que, além de se mostrarem condizentes com propostas dessa natureza, contribuíram para que fossem implantadas. O consenso, ainda que se apresente com distintas nuances, permanece sustentado na afirmação de um único modelo de sociedade, qual necessita de um tipo flexível de trabalhador, portanto de educação e de escola.

De outro modo, a tônica trazida pelos documentos que versam sobre uma formação em nível médio que objetiva a constituição de um sujeito capaz de adaptar-se aos mais diferentes ramos produtivos, dotado de competências que sejam traduzidas em ações úteis para o atendimento das demandas colocadas pelo empresariado e que incorpore, por meio

do processo de aprendizagem, a lógica colocada na sociabilidade forjada na acumulação flexível. Em nosso entendimento, tal postura é incompatível com uma educação/formação integral como apontam os documentos. Entendemos que os pontos centrais dessa incompatibilidade residem na incapacidade de as orientações constituírem-se como crítica radical ao capital, de apresentarem diretrizes ao currículo que possuem estreitas aproximações com as mudanças em curso na dinâmica do capitalismo e, por isso, orientam a manutenção da dualidade formativa presente no ensino médio.

Por fim, a análise realizada denota que, em 14 anos que antecederam a atual reforma do ensino médio, oriunda da Lei n.º 13.415/2017 e da Base Nacional Comum Curricular (2017), houve prenúncios com proximidades para um avanço empresarial na formação pautada na flexibilidade e na adaptabilidade do jovem brasileiro, mecanismos conceituados como atitudes de competência em meio à crise do capital. Da mesma forma, tal avanço conservador se materializa na medida em que, por meio do controle empresarial sobre a política para o ensino médio, conservam-se as estruturas de poder e classe que, no limite, forjam a atuação do estado na educação. Neste sentido, muda-se a política para conservar um tipo de escolarização em nível médio que, para ter sucesso, precisa negar a formação humana e atuar sob a forma treinamento para o capital.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. Notas sobre o golpe de 2016 no Brasil. Neodesenvolvimentismo ou crônica de uma morte anunciada. In: LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. (org.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando, 2017. p. 129-147.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BALL, S. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Realizada por Jefferson Mainardes & Maria Inês Marcondes. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://bityli.com/UDnEbZ>. Acesso em: 18 maio 2020.

BIRD. **Education, politique sectorielle**. Washington: Banque Mondiale, 1980. 39p.

BRASIL. Decreto n.º 6.253/2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 nov. 2007, p. 18-19

BRASIL. Decreto n.º 2.208/1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 abr. 1997.

BRASIL. Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. p. 27833.

BRASIL. Lei n.º 13.415/2017. Reforma do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 fev. 2017.

BRASIL. Medida Provisória, n.º 746/2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União** – Edição Extra. Brasília, 23 dez. 2019, p. 1-2.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil**. GT Interministerial instituído pela Portaria n.º. 1.189 de 05 de dezembro de 2007 e a Portaria n.º. 386 de 25 de março de 2008, Brasília. Julho, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 2/2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 3/1998**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998.

CHAGAS, R. P. Florestan e a "transição transada" da reforma partidária ao colegio eleitoral. **Textos & Debates**, Boa Vista, n. 23, p. 69-89, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://bityli.com/VFeiD>. Acesso em: 17 maio 2020.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? *In*: TOMASSI, L. de.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 75-123.

FERRETI, C.; SILVA, M. R. da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória n.º 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://bityli.com/jrUPr>. Acesso em: 17 maio 2020.

FREITAS, L. C. **Reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. *In*: GENTILLI, P.; SILVA, T. T. da. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 37-92

FRIGOTTO, G.; RAMOS, M.; CIAVATTA, M. A gênese do Decreto 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, G.; RAMOS, M.; CIAVATTA, M. (org.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

KUENZER, A. Dilemas da formação de professores para o ensino médio no século XXI. *In*: AZEVEDO, J. C.; REI, J. T. (org.). **O ensino médio e os desafios da experiência**: movimentos da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2014. p. 77-92.

KUENZER, A. Ensino médio no Plano Nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010. Disponível em: <https://bityli.com/YGiOSI>, Acesso em: 05 maio 2020.

LEHER, R. Atualidade da política pública educacional e desafios da educação dos trabalhadores. In: PALUDO, C. (org.). **Campo e cidade em busca de caminhos comuns**. Pelotas: UFPel, 2014. p. 159-178.

LÖWY, M. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. In: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (org.). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 61-67

MACHADO, C. R. S. A (in) sustentabilidade da qualidade e da gestão democrática na educação brasileira. **O público e o privado**, n. 19, p. 201-216, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://bityli.com/Lxkqg>. Acesso em: 26 abr. 2020.

MOREIRA, J. A. da S. Reformas educacionais e políticas curriculares para a educação básica: prenúncios e evidências para uma resistência ativa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 199-213, ago. 2018. Disponível em: <https://bityli.com/IFuOT>. Acesso em: 10 maio 2020.

NETTO, J. P. Crise do capital e consequências societárias. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 111, p. 413-429, 2012a. Disponível em: <https://bityli.com/SupWw>. Acesso em: 07 maio 2020.

NETTO, J. P. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

NEVES, L. M. W. **Brasil 2000: nova divisão do trabalho na educação**. São Paulo: Xamã, 2000.

RAMOS, M. N. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RUMMERT, S. M. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 175-208, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://bityli.com/nuxis>. Acesso em: 16 maio 2020.

SHIROMA E. O.; EVANGELISTA, O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, G. RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. D. (org.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. 1. ed. Rio Grande: Ed. da FURG, 2018. p. 87-124.

SHIROMA E. O.; MORAES, M. C. M. de.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, J. M. da. **Golpe midiático-civil-militar, 1964**. 8. ed. Porto Alegre: Sulina, 2017.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://bityli.com/Momga>. Acesso em: 21 mar. 2021.

SILVA, M. R. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? **Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, p. 274-291, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://bityli.com/omehd>. Acesso em: 20 mar. 2021.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa: PUC-SP, 2009. p. 125-193.

UNESCO. **Monitoramento da agenda educação 2030**. Brasília: UNESCO, 2018.

UNESCO. **O ensino médio no século XIX: desafios, tendências e prioridade**. Brasília: UNESCO, 2003.

UNESCO. **Protótipos curriculares de ensino médio e ensino médio integrado: resumo executivo**. Série Debates Ed nº 01, Brasília, 2011.

UNESCO. **Um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da comissão internacional sobre a Educação no século XXI**. São Paulo: Cortez: UNESCO: MEC, 1996.

VICENTE, V. R. R.; MOREIRA, J. A. S. Políticas educacionais para a formação do jovem brasileiro: a reforma do ensino médio e as implicações da lei nº 13.415/2017. **Revista Educação e Análise**, Londrina, v. 4, n. 2, p. 87-206, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://bityli.com/xIqEv>. Acesso em: 20 mar. 2021.

VOSS, D. M. da S. O plano de desenvolvimento da educação (PDE): contextos e discursos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, p. 43-67, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://bityli.com/wBtVmT>. Acesso em: 15 maio 2020.

AUTORIA:

* Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande. Contato: dorneles05@gmail.com

** Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Docente Associada da Universidade Estadual de Maringá. Contato: jasmoreira@uem.br

COMO CITAR ABNT:

GONÇALVES, L. D.; MOREIRA, J. A. da S. Análise das orientações políticas para o ensino médio no Brasil (1998-2012): ofensiva empresarial-conservadora sobre a formação da juventude. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 1-27, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8659809. Disponível em: <https://bityli.com/sEMuQ>. Acesso em: 30 mar. 2022.

Notas

- ¹ A Reforma do ensino médio foi primeiramente imposta pela Medida Provisória (MP) n.º 746/2016, no dia 22 de setembro de 2016, 22 dias após a posse de Michel Temer. Ao se caracterizar como MP, ela passou a vigorar imediatamente. Foi alvo de críticas e de polêmicas por não ter sido debatida de forma democrática com os segmentos educacionais e com os órgãos representativos da área educacional. Quanto às críticas, sobressaíram-se a extinção da obrigatoriedade das seguintes disciplinas: Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física e a possibilidade de atribuir o exercício da docência a pessoas com “notório saber”. (FERRETI; SILVA, 2017).
- ² Entre as orientações que podem ser lembradas nesse período está o Decreto n.º 2.208/1997 (BRASIL, 1997), o qual restabelece a forma dual que marca a educação brasileira e o próprio ensino médio. Esse decreto determina o fim do ensino médio integrado ao ensino técnico, reeditando formações distintas para membros de classes sociais também distintas. (FRIGOTTO; RAMOS; CIAVATTA, 2012). A abordagem dessa temática nos levaria a tratar de uma faceta da discussão do ensino médio em relação ao ensino técnico, o que não é o objetivo central da pesquisa e, por isso, não será aprofundado.
- ³ Nessa parte, vale destacar a forma como a reunião obteve consenso para a publicação desse documento. Para cada problema debatido, foi estudado pelos representantes dos países um texto-base elaborado por algum dos convidados pela Unesco. Após o estudo, os países apresentavam posicionamentos acerca do problema em pauta, acolhendo, criticando ou sugerindo alterações ao texto-base anteriormente estudado. Ao final, expressaram os consensos e as diretrizes para o ensino médio, a fim de que ele possa enfrentar os problemas em questão.
- ⁴ O movimento “Todos pela Educação” originou-se em 2006 e se constituiu Organização Social sem Fins Lucrativos em 2014. Convocado pela financeira Banco Itaú Unibanco Participações S.A., em parceria com outras empresas e organizações, apresentou-se como uma iniciativa da sociedade civil. É uma “[...] rede política que congrega agentes sociais, intelectuais, empresas, instituições públicas e privadas e grupos de interesses heterogêneos, articulados em torno de um discurso comum.” (VOSS, 2011, p. 52). Na leitura de Leher (2014), tem origem a partir do diagnóstico elaborado por fração importante do empresariado nacional que sinaliza a ausência de qualidade na educação pública. De forma organizada passam a tencionar a agenda educacional para escola pública, constituindo, hegemonicamente, o Plano de Desenvolvimento da Educação, a fim de desburocratizar o repasse de recursos para as escolas, bem como o Plano de Ações Articuladas, cujo objetivo, entre outros, é o funcionamento do regime de colaboração como gestão da educação nacional. Em se tratando de uma organização empresarial atuando nos espaços políticos intragovernamentais, o movimento acaba diluindo as fronteiras do público e privado e protagoniza a agenda do capital na/para a educação no Brasil.
- ⁵ Lembramos que o Decreto n.º 6.253/2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), é uma estratégia para aumentar o valor dos recursos destinados a todos os estágios da educação básica; tais recursos eram destinados somente ao ensino fundamental. Curiosamente, o decreto é publicado alguns meses após a reunião do grupo de trabalho interministerial responsável pela elaboração do documento que estamos analisando. Contribui para isso o Plano de Ações Articuladas, coordenado pela União, a fim de induzir a eficiência do funcionamento dos sistemas de ensino em instâncias estaduais e municipais.