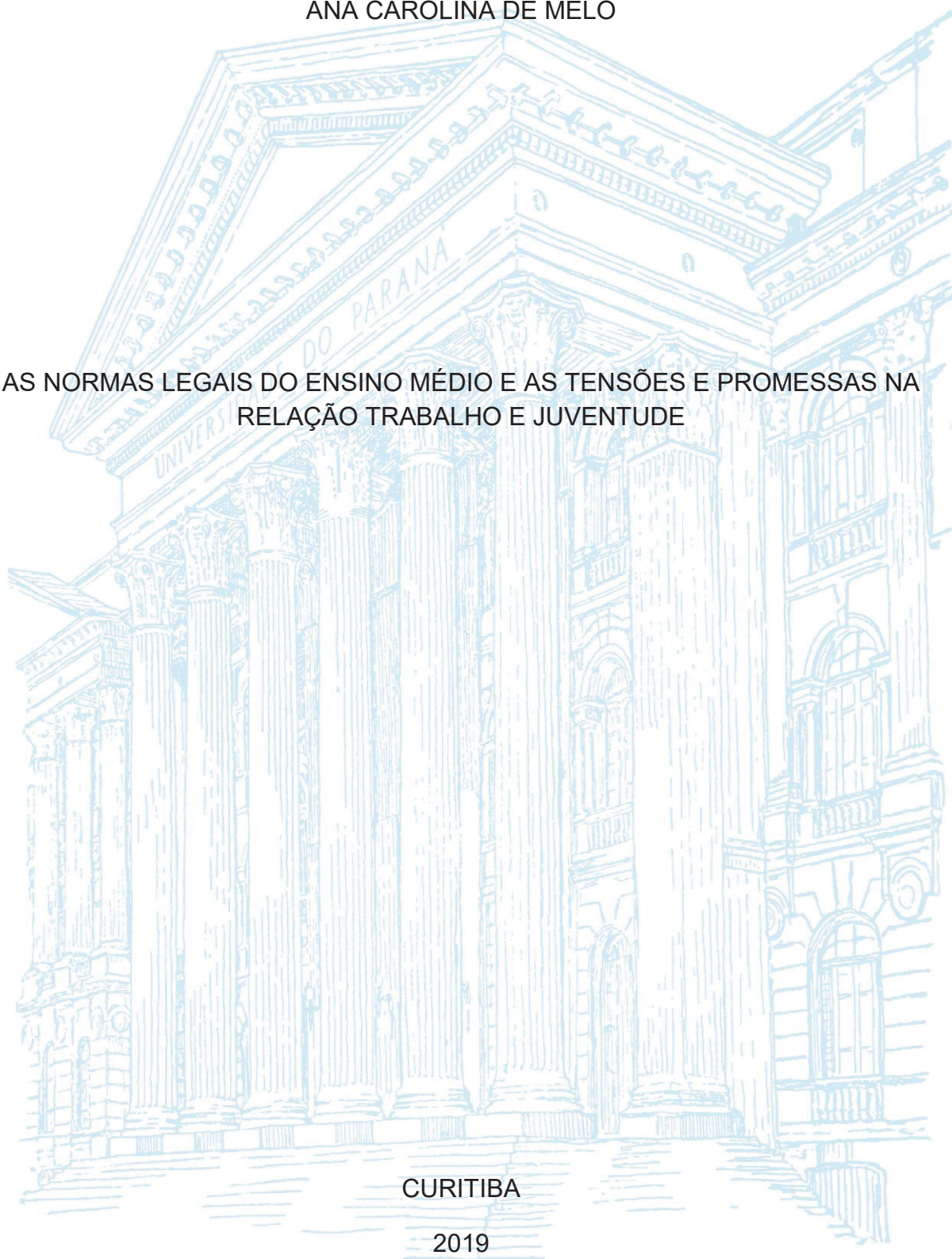


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANA CAROLINA DE MELO

AS NORMAS LEGAIS DO ENSINO MÉDIO E AS TENSÕES E PROMESSAS NA
RELAÇÃO TRABALHO E JUVENTUDE



CURITIBA

2019

ANA CAROLINA DE MELO

AS NORMAS LEGAIS DO ENSINO MÉDIO E AS TENSÕES E PROMESSAS NA
RELAÇÃO TRABALHO E JUVENTUDE

Dissertação apresentada a Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais

Orientador: Prof. Dr. Marcos Alexandre dos Santos Ferraz

CURITIBA

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Melo, Ana Carolina de.

As normas legais do ensino médio e as tensões e promessas
na relação trabalho e juventude / Ana Carolina de Melo – Curitiba,
2019.

75 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.
Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Marcos Alexandre dos Santos Ferraz

1. Educação e Estado. 2. Política e educação. 3. Ensino
médio. 4. Juventude – Educação. 5. Trabalho. I. Título. II.
Universidade Federal do Paraná.

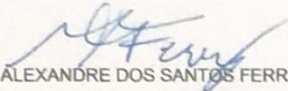


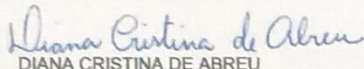
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **ANA CAROLINA DE MELO**, intitulada: **AS NORMAS LEGAIS DO ENSINO MÉDIO E AS TENSÕES E PROMESSAS NA RELAÇÃO TRABALHO E JUVENTUDE**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua Aprovação no rito de defesa. A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 28 de Junho de 2019.


MARCOS ALEXANDRE DOS SANTOS FERRAZ
Presidente da Banca Examinadora


DIANA CRISTINA DE ABREU
Avaliador Externo (FSB)


ANDRÉA BARBOSA GOUVEIA
Avaliador Interno (UFPR)

DEDICATÓRIA

À Deus Nosso Senhor, sempre presente.

À Liliane e Iracema, mãe e avó, pelo apoio, amor e
carinho.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marcos Alexandre dos Santos Ferraz, pelo acompanhamento, orientação e confiança.

Aos professores da Linha de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPR, pelas orientações.

Aos membros da Banca Examinadora: Professoras Doutoras Andréa Barbosa Gouveia e Diana Cristina Abreu, pela leitura e contribuições.

Aos colegas de Mestrado, que se fizeram amigos, em especial Karoliny e Gregory.
Obrigada pela força.

À todos os professores e professoras que fizeram parte da minha formação, toda no ensino público, guerreiros e guerreiras de uma luta árdua, mas que seguem firmes.

À minha família, por todo amor, apoio e compreensão nos momentos em que estive ausente. Eu amo vocês.

À Deus, por tudo. Absolutamente tudo.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem
ela tampouco a sociedade muda. (PAULO FREIRE.
Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros
escritos)

RESUMO

Esta pesquisa consiste em uma reflexão teórica da relação juventude, educação e trabalho através da contextualização histórica, social e cultural do jovem e da sua inserção no mercado de trabalho e a sua relação com a educação (ÁRIES, 1981; ABRAMO, 1994; BIDERMAN e GUIMARÃES, 2004; BOURDIEU, 2008; CARRANO, 2010), o dilema do desemprego enfrentado pela juventude (HARVEY, 1998; POCHMAN, 2001) e como a conjuntura das políticas educacionais brasileira encontra este jovem na condição de estudante do Ensino Médio e trabalhador (BEISIEGEL, 2002; OLIVEIRA, 2002; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003; SPOSITO e GALVÃO, 2004), geralmente marcada por desigualdades sociais e econômicas entre outras diversas implicações que incidem diretamente sob a educação e o trabalho no Brasil. A presente pesquisa também apresenta um contexto histórico do Ensino Médio brasileiro (KUENZER, 1997; SOUZA, 2008), dando maior ênfase na atual reforma (DANTE, LIMA FILHO e SILVA, 2015; FERRETTI, 2018) e suas implicações no cotidiano do jovem estudante e trabalhador.

Palavras-chave: Juventude; Educação; Trabalho; Políticas Educacionais; Ensino Médio.

ABSTRACT

This research consists of a theoretical reflection of the relationship youth, education and work through the historical, social and cultural contextualization of young people and their insertion in the labor market and its relation with education (ÁRIES, 1981; ABRAMO, 1994; BIDERMAN e GUIMARÃES, 2004; BOURDIEU, 2008; CARRANO, 2010), the unemployment dilemma faced by youth (HARVEY, 1998; POCHMAN, 2001) and how the conjuncture of Brazilian educational policies finds this youth as a high school student and worker (BEISIEGEL, 2002; OLIVEIRA, 2002; FRIGOTTO and CIAVATTA, 2003; SPOSITO and GALVÃO, 2004), usually marked by social and economic inequalities among other diverse implications that directly affect education and work in Brazil. This research also presents a historical context of Brazilian High School (KUENZER, 1997; SOUZA, 2008), giving greater emphasis to the current reform (DANTE, LIMA FILHO and SILVA, 2015; FERRETTI, 2018) and its implications in the daily life of young students and hardworking.

Keywords: Youth; Education; Work; Educational Policies; High School.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- TAXA DE CRESCIMENTO DO PIB E TAXA DE DESEMPREGO TOTAL 1989/1999.....	34
FIGURA 2 - PRINCIPAIS PONTOS ENTRE A LDB 9394/96 E A LEI 13415/17.....	56
FIGURA 3 – PRINCIPAIS PROBLEMAS DO ENSINO MÉDIO.....	57
FIGURA 4 – ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO – CRONOLOGIA DOS MARCOS NORMATIVOS E AÇÕES DO PODER EXECUTIVO FEDERAL – 1996-2018.....	61
FIGURA 5 – COMPARATIVO DE PROPOSIÇÕES – BNCCEM 2018, PCNEM 1999 E DCMEM 1998.....	63

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- PROPORÇÃO DE JOVENS QUE ESTUDAM – 2013 (EM %)	20
TABELA 2 – PROPORÇÃO DE JOVENS QUE TRABALHAM – 2013 (EM %)	21
TABELA 3 – MÉDIA DO TEMPO CONSUMIDO DIARIAMENTE POR JOVENS COM O TRABALHO – 2013 (EM HORAS)	21
TABELA 4 – TAXA DE DESEMPREGO POR FAIXA ETÁRIA (EM %)	25

LISTA DE SIGLAS

BID	-	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCCEM	-	Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio
CAGED	-	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CBE	-	Câmara de Educação Básica
CEFET	-	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNDE	-	Campanha Nacional pelo Direito à Educação
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CSJs	-	Consórcios Sociais da Juventude
DCNEM	-	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ECA	-	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAT	-	Fundo de Amparo ao Trabalho
FUNDEB	-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC/ USAID- Development	-	Ministério da Educação/ United States Agency for International
OIT	-	Organização Internacional do Trabalho
PCNEM	-	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PEC	-	Proposta de Emenda Constitucional
PNAD/IBGE	-	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios/ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PNPE	-	Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego
PROEP	-	Programa de Expansão da Educação Profissional
PT	-	Partido dos Trabalhadores
TCU	-	Tribunal de Contas da União

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 - JOVEM TRABALHADOR.....	16
1.1. JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E TRABALHO.....	17
1.2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, SOCIAL E CULTURAL DA JUVENTUDE BRASILEIRA.....	20
1.3. A INSTITUIÇÃO E A VIDA PROFISSIONAL.....	24
1.4. O DESEMPREGO: OUTRO DILEMA DA JUVENTUDE.....	27
CAPÍTULO 2 - HISTÓRICO DA DEMOCRATIZAÇÃO E POLÍTICAS VOLTADAS AO ENSINO MÉDIO.....	30
2.1. HISTÓRICO DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO.....	32
2.2. A REALIDADE VIVIDA PELO JOVEM TRABALHADOR ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO.....	35
2.3. O ENSINO MÉDIO APÓS A LDBEN DE 1996.....	38
2.4. POLÍTICAS E PROGRAMAS VOLTADOS AO JOVEM TRABALHADOR....	45
CAPÍTULO 3 - A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: POR QUE OS JOVENS RESISTEM?.....	48
3.1. DA APRESENTAÇÃO DA MEDIDA PROVISÓRIA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO AOS MOVIMENTOS DE OCUPAÇÃO DAS ESCOLAS...52	
3.2. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DIRETRIZES PARA O ENSINO MÉDIO.....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS.....	68

INTRODUÇÃO

A sociedade em que vivemos é caracterizada por riscos, incertezas, desigualdade social e de relações laborais, entre vários outros pontos e, diante dessa realidade, estão os jovens, um dos grupos sociais mais vulneráveis e que enfrentam diversos dilemas. Dentre esses dilemas podemos destacar a luta pela oportunidade de acesso à educação e a um trabalho digno. Sendo assim, as relações de trabalho no que tange a juventude são delineadas pelo desafio de conciliar a inserção precoce no mercado de trabalho com os estudos.

Levando em conta que a maior parte dessa juventude está inserida na etapa do Ensino Médio, observamos a necessidade de pensar um novo significado da instituição escolar e as políticas para o ensino médio, tendo por referência o jovem estudante e trabalhador que a frequenta, seus desafios, necessidades e expectativas, suas identidades, diversidade, dando sentido à uma experiência escolar de qualidade de modo a conter a evasão, reprovação e outros dilemas.

Ainda que se possa afirmar que a estrutura e a organização dos sistemas de ensino no Brasil tem se dado em torno de oposições entre processos de supostas escolhas entre qualidade de ensino e quantidade da oferta de vagas, o fato é que o Estado brasileiro tem se colocado como regulador e mediador dos distintos interesses que se revelam nas tensões econômicas, políticas, sociais e educacionais (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Essas tensões se tornam crescentes a ponto de se discutir atualmente sobre a amplitude e os limites do estado democrático.

A caracterização do Estado mínimo, em que se descentralizam responsabilidades, não significa uma menor intervenção governamental na educação. Junto à era das incertezas, no contexto brasileiro se vive o período das diretrizes educacionais que são formuladas e deliberadas pelos conselhos federais e estaduais de educação, tendo havido entre 2016 e 2017 uma Medida Provisória seguida por uma Lei Federal que instituiu uma nova reforma do Ensino Médio.

Assim, partimos do conceito de que o referencial para pensar as políticas e práticas para o Ensino Médio, na conjuntura atual, a Reforma do mesmo, são os jovens

estudantes e trabalhadores com suas particularidades, diferenças, necessidades e expectativas. Desse modo, a presente pesquisa coloca como seu problema: Como a norma legal do Ensino Médio encontra o jovem de hoje e sua relação com o mundo do trabalho?

Ao determinarmos o problema de pesquisa, como objetivo geral nos tencionamos a buscar, analisar e compreender a legislação educacional voltada para o Ensino Médio, e como elas atendem as necessidades e expectativas do jovem estudante e trabalhador que frequenta esta etapa do ensino.

Quanto aos objetivos específicos, apresentamos: a) apresentar e analisar a relação entre trabalho e educação; b) contextualizar o jovem estudante e trabalhador na sociedade contemporânea, mediante suas implicações na relação entre educação e trabalho, bem como sua contextualização histórica, social e cultural e o dilema do desemprego; c) apresentar um breve histórico da democratização do Ensino Médio; d) realizar uma revisão de literatura relacionada ao tema das políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio, desde a aprovação Medida Provisória 746/16 até a implementação da Lei 13.415/17 e os impactos na vida do jovem estudante.

No que diz respeito à metodologia, realizaremos uma pesquisa qualitativa, que segundo MINAYO (2003, p.16) “ocupa um lugar central na teoria e trata-se basicamente do conjunto de técnicas a ser adotada para construir uma realidade”, ou seja, nos permite realizar a leitura da realidade de valores e significados que não podem ser quantificados.

Os processos metodológicos adotados para esta pesquisa foram o levantamento bibliográfico e a análise documental acerca da legislação educacional e das diretrizes curriculares para o ensino médio. Para tanto, foram levantados alguns elementos centrais relacionados à política educacional, mais precisamente a do Ensino Médio e ao trabalho ambos diretamente ligados à juventude, considerando a importância destes elementos para o jovem em questão.

CAPÍTULO 1 JOVEM TRABALHADOR

Se compreendermos o espaço escolar como um espaço de socialização secundária (DURKHEIM, 2012; BERGER e LUCKMANN, 2014) e que este processo busca preparar a criança e o jovem para a sua inserção na vida adulta de uma sociedade historicamente singular – a sociedade capitalista moderna – a interlocução com o mundo do trabalho torna-se evidente, visto que este é central na sociabilidade capitalista moderna. Não por acaso, os três clássicos da sociologia estruturaram aspectos importantes de suas vastas produções para pensar o trabalho na modernidade capitalista e como este se constitui como elemento central na passagem do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista (MARX, 1998), na transformação de uma sociedade baseada na solidariedade mecânica para uma solidariedade orgânica (DURKHEIM, 1999) e para a construção de uma ética do trabalho que legitimava a acumulação privada (WEBER, 2004).

Ainda que autores contemporâneos (GORZ 1987; OFFE, 1989) tenham colocado em dúvida a centralidade do trabalho na estruturação das relações sociais, pode-se argumentar que esta perda de centralidade não se dá pela substituição do trabalho por outra categoria central (cultura, etnia, gênero), mas por um processo em que deixa de existir o próprio centro, sendo a realidade social multifacetada, onde o trabalho pode até perder centralidade, sem necessariamente perder importância. Não por acaso proliferam descrições da sociedade como uma rede, sem centros fixos (CASTELLS, 1999). De toda maneira, principalmente no que diz respeito a reprodução material da vida, o trabalho continua a ser uma categoria explicativa dentro e fora da tradição marxista (ANTUNES, 1995; CASTEL, 1998).

À escola, portanto, principalmente no que diz respeito ao ensino médio, é impossível ignorar o mundo do trabalho. Contudo, esta relação trabalho x educação, em casos como o brasileiro, em que impera níveis absurdos de desigualdades econômicas e sociais, concretiza-se em um fenômeno duplo. Por um lado, o processo educacional escolar deve preparar o jovem adolescente para o trabalho (formação de mão de obra e formação do cidadão que tem no trabalho um elemento importante de sua identidade cidadã), mas concomitantemente, este mesmo processo educacional recebe o jovem adolescente, que em muitos casos, já se constitui enquanto um jovem trabalhador.

Ao longo deste capítulo, vamos buscar compreender esta relação entre educação, trabalho e juventude. Para tanto, abordaremos aspectos conceituais, históricos e institucionais, finalizando com uma reflexão sobre o desafio atual do desemprego jovem que reorganiza os sentidos desta relação entre os três elementos: educação, trabalho e juventude.

1.1. Juventude, Educação e Trabalho

Um fator muito importante para se conhecer os jovens, principalmente os jovens estudantes, é o que diz respeito às relações que os mesmos estabelecem com o mundo do trabalho. Muitos dos jovens que estão matriculados no Ensino Médio, principalmente nas escolas públicas associam, ao lado da sua condição juvenil, a situação econômica. Esta condição socioeconômica está diretamente ligada à trajetória de vida, nas possibilidades, dilemas, desafios, oportunidades e sentidos que assumem a vivência do jovem. Para muitos destes jovens, a garantia da própria sobrevivência se torna um grande desafio diário, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata, em muitos casos para contribuição do sustento familiar e custear seus próprios estudos e um possível projeto de vida. Ao mesmo tempo, quando o trabalho não é uma obrigação, alguns jovens optam por trabalhar para ter mais autonomia, bem como acesso ao lazer, cultura, consumo, etc.

Os jovens vivem experiências que se aproximam mais ou menos da “condição juvenil” tida como a ideal ou dominante. Isso significa que nem todos vivem a juventude como uma situação transitória de preparação para a vida adulta. Para alguns jovens, principalmente os das classes populares, é no período em que estão vivenciando essa “condição juvenil” que as responsabilidades da “vida adulta” chegam, além da pressão para a inserção no mercado trabalho, podem ocorrer outros contratempos, como por exemplo, uma gravidez precoce (CARRANO; FALCÃO, 2011). E esta é uma situação diferente daquela vivida por jovens que possuem bens culturais, condições familiares e materiais que favoreçam o jovem a se dedicar apenas ao estudo e seu projeto de vida com melhores expectativas para sua inserção no mundo do trabalho.

Significa dizer que educação e trabalho são combinações reais do cotidiano para boa parte dos jovens no Brasil. E isso sucede, em parte, pelo fato de que o nosso país ainda não estruturou uma rede de proteção social – em outras palavras um

Estado de Bem Estar (KERSTENETZKY, 2012; ESPING ANDERSEN, 1991) que possibilite um período de formação e preparação anterior ao trabalho para todos. Assim, para muitos jovens, especialmente os de camadas populares, as primeiras experiências de trabalho ocorrem desde a adolescência, muitas vezes de forma invisível, por meio dos mais variados “bicos”, numa instabilidade que tende a persistir ao longo de sua juventude.

Não se deve afirmar, entretanto, que o trabalho dos jovens nesta correlação com o tempo de estudo como apenas uma decorrência de necessidades materiais. O jovem também busca o trabalho como forma de conquista de sua autonomia frente as suas famílias e como elemento de autoafirmação positiva frente a sociedade.

A problemática é que, na situação da sociedade contemporânea, o jovem presencia a incerteza e riscos na sua relação com o mercado de trabalho. Em um contexto de grandes desigualdades sociais, o trabalho sem a devida proteção legal e o alto índice de desemprego tem sido a marca da inserção do jovem no mercado de trabalho.

No Brasil, existem dispositivos legais como a Constituição Federal do Brasil de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8069/90), a Lei da Aprendizagem (Lei 10097/00) e a Lei do Estágio (Lei 11788/08) que buscam proteger o trabalho juvenil e a dimensão formativa, mesmo assim, tais dispositivos não garantem a mudança dessa realidade, mas com certeza são instrumentos de extrema importância na luta por mais atenção e melhores condições para trabalho juvenil.

A OIT (Organização Internacional do Trabalho), como defensora da atividade laboral digna, desde a 87ª Conferência Internacional do Trabalho em 1999, pauta-se especialmente no respeito aos direitos, no ponto de vista de que o trabalho é concebido a partir das necessidades de formação, desenvolvimento profissional, participação social e acesso ao lazer e à cultura do jovem. Tal perspectiva fica comprometida quando o jovem – por diferentes questões e desigualdades sociais ou conjunturais – é obrigado a enfrentar o mercado de trabalho antes de concluir a sua formação.

Podemos dizer que a relação juventude e mercado de trabalho não se estabelece de maneira igualitária e nem se resume à dimensão da necessidade. Para alguns jovens, o período da juventude é um tempo de preparação e as primeiras experiências com o mundo do trabalho se dão por meio de estágios e cursos de

formação profissional, podendo a inserção no mercado de trabalho esperar mais um pouco. Por outro lado, para muitos jovens, a entrada imediata e precoce no trabalho é a única alternativa. Podemos dizer que os jovens se inserem no mundo do trabalho por caminhos e motivos diversos, dando a ele significados distintos. Ainda que em contextos altamente estruturados e hierarquizados do ponto de vista social a experiência (DUBET, 1996) subjetiva organiza os potenciais sentidos distintos.

Deste modo, além do trabalho gerar renda e ser fonte de sobrevivência, como já vimos, é também um espaço para a construção de identidade e valores e socialização do jovem. Ele adquire “centralidade no imaginário juvenil” seja como tática para adquirir sua independência, como um valor moral, como realização pessoal para os mais avançados em termos de nível de escolarização ou como um direito para outros (CORROCHANO, 2001). Constitui dizer que temos de estar atentos para os diversos significados que o trabalho pode ter para os jovens. Nestes termos, nem Marx (1998), nem Durkheim (1999), nem Weber (2004), encontram-se superados. O trabalho organiza a reprodução material da vida enquanto mercadoria, estrutura as relações sociais e a inserção societária dos indivíduos, e conferem sentidos éticos a existência subjetiva.

As relações entre educação e trabalho são variadas e muito complexas e não se esgotam na oposição entre os termos. A escola recebe o desafio de conhecer as diferentes inserções e experiências de trabalhos além de suas repercussões na etapa de escolarização do jovem estudante e trabalhador. Como lembra Sposito (2005), não se pode atribuir nem uma adesão direta à escola, a evasão ou a exclusão total de anseios por parte dos jovens trabalhadores. O trabalho também faz juventude. Para esta, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil.

Outro desafio da escola é a reflexão sobre o papel que exerce diante do jovem e do mundo do trabalho, considerando que o Ensino Médio é a etapa final da educação básica, devendo proporcionar uma formação geral para a vida do jovem, articulando ciência, trabalho e cultura (LDB 9.394/96). Na mesma perspectiva, esta lógica se reafirma nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, na qual o trabalho é entendido como um dos princípios educativos básicos do Ensino Médio.

É preciso levar em conta a importância do trabalho como atividade criativa para a condição humana. As mesmas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio conceituam o trabalho em “[...] sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção e existência” (BRASIL, 2012, capítulo II, Art. 5º, capítulo VIII inciso 1, p. 2).

Mas se por um lado podemos considerar o trabalho como imprescindível da vida humana, efetivo para o processo de humanização, por outro a sociedade capitalista o transforma em trabalho remunerado, alienado e produtor de ilusões. “O que era uma finalidade central do ser social converte-se em meio de subsistência” (ANTUNES, 2004, p. 8) Transformado em força de trabalho, pensamento em Marx, torna-se uma mercadoria, cuja finalidade é criar novas mercadorias e gerar capital.

Entretanto, para Arroyo (1987), não se trata de nos prendermos a uma insinuação à maneira negativa ou a alienação do trabalho nas sociedades capitalistas. Mais proveitoso seria olhar para as dimensões formativas que o trabalho produz. A partir de suas experiências no mundo do trabalho, mulheres e homens produzem suas identidades, culturas e saberes que muitas vezes se refutam à desumanização do trabalho. Na experiência da dúvida, entre formador e deformador, estaria o aspecto educativo do mundo do trabalho.

Diante do exposto, cabe refletir sobre em que medida há diálogo das escolas com as experiências de seus jovens estudantes que trabalham. Podemos criar estratégias ou aprofundar as que já existem, de forma a proporcionar uma boa e equilibrada relação entre escola e trabalho. A dualidade formada pela necessidade de educar para o trabalho e debater a situação, muitas vezes precárias, do estudante que já é trabalhador, constitui-se um dos desafios centrais para o ensino médio

1.2. Contextualização histórica, social e cultural da juventude brasileira

Num primeiro momento é preciso entender que o conceito de juventude não se resume apenas a uma definição etária. Segundo Carrano (2010), o conceito de jovem através da faixa etária é uma maneira de se definir o “espaço” de sujeitos que habitariam o tempo da juventude. Este é um critério variável e muda de país para país. Nos países da América Latina, por exemplo, documentos como a PEC e Estatuto da Juventude consta que devem ser considerados jovens sujeitos com até 29 anos de idade. A definição da juventude por faixa etária encontra dados objetivos no aspecto da

maturidade biológica e sua delimitação se reveste de importância para as políticas públicas, principalmente quando se pensa em contagem populacional, definição de políticas e recursos orçamentários. Conceber a definição de juventude apenas pela faixa etária, contudo, seria “resumir” uma realidade complicada que envolve aspectos importantes que compõem as sociedades como econômicos, sociais e culturais.

Podemos apontar que a condição juvenil é uma categoria socialmente produzida. Devemos considerar que os aspectos sobre a juventude, a posição social, o tratamento recebido pela sociedade e os significados que se conferem a esta fase da vida dos jovens ganham características específicas em conjunturas sociais, históricas e culturais diferentes.

Continuando nesta direção, podemos afirmar que a juventude é uma construção histórica. Alguns autores como Áries (1981) e Abramo (1994) já apontaram que a condição juvenil aparece como um grupo socialmente destacado na sociedade contemporânea, em decorrência de novas conjunturas sociais como o surgimento de instituições escolares, transformações no conceito familiar, o trabalho assalariado etc.

De acordo com Áries (1981), a juventude é vista como a fase de desenvolvimento do sujeito. No século XX surge a preocupação com a identidade social e política desse jovem por parte da escola e do estado, promovendo a expansão dos mesmos em diversos segmentos sociais e o surgimento de novos conceitos sobre juventude.

Abramo (1997) considera a juventude como um problema social, uma fase difícil da vida do sujeito, onde muitos necessitam do amparo familiar, ou seja, dos adultos. Nos anos 1960 e 1970, em países mais desenvolvidos, o conceito de juventude é visto como a busca do jovem por autonomia, e neste período surgiram os movimentos estudantis, evidenciando a música, quebrando as regras impostas, com formas de domínio.

O final dos anos 1980 e seguindo para os anos 1990 e 2000 é marcado pela retomada da “cultura adulta” no conceito de juventude, nesse momento o jovem aparece como o reflexo da sociedade em que está inserido, apresentando sinais de ter necessidade de menos proteção por parte dos adultos (família), começa a buscar sua independência e assumir responsabilidades.

Nesta breve perspectiva histórica da condição juvenil, percebe-se que a juventude não possui uma definição única, pois cada geração, em diversos momentos

históricos, apresenta suas próprias características, influenciados pelo contexto social predominante no momento. Desta forma, observamos que os conceitos sobre juventude se transformam ao longo do tempo. Mas quem é exatamente a juventude brasileira?

Campos e Phintener (2016), a partir de dados da PNAD/IBGE, descrevem a juventude brasileira (de 15 a 29 anos) a partir de algumas marcações. Em primeiro lugar, segundo estes autores, em 2013, o Brasil possuía 41,93 milhões de jovens, frente a uma população total de 170,79 milhões de habitantes. Ou seja, 24,6% da população brasileira. O curioso é que o percentual de jovens, segundo estes autores vem se reduzindo percentualmente. Em 2003, eles eram 41,21 milhões, frente a 147,96 milhões. Ou seja, 27,9% da população. E neste universo de 41,93 milhões de jovens, 21,0% se encontravam entre 15 e 17 anos; 46,6% entre 18 e 24 anos; e 32,4% entre 25 e 29 anos. Quanto a participação de cada sexo nesse universo era muito semelhante.

Mas é no que diz respeito a relação trabalho e estudos que concentram as informações mais interessantes para as preocupações desta dissertação. Vejamos a tabela 1 abaixo:

Tabela 1: Proporção de jovens que estudam – 2013 (em %)

	Mulheres	Homens
De 15 a 17 anos	84,9	84,5
De 18 a 24 anos	32,8	29
De 25 a 29 anos	12,6	10,5

Fonte: Campos e Phintener, 2016

Elaboração da autora

Quando considerado todo o universo pesquisado, os dados dos autores demonstram que 35,9% dos jovens estudam. Alguns elementos chamam atenção nestes dados. Em primeiro lugar é constatar que cerca de 15% dos jovens, na faixa de 15 a 17 anos, ou seja, em idade de ensino médio, se encontram fora da escola. O outro elemento é a dificuldade de acesso ao ensino superior, constatado nos baixos percentuais acima dos 18 anos. Também se percebe um percentual maior de mulheres que permanecem estudando após os 18 anos.

No que diz respeito a relação com o trabalho, a tabela 2 nos traz a seguinte situação:

Tabela 2: Proporção de jovens que trabalham – 2013 (em %)

	Mulheres	Homens
De 15 a 17 anos	16,1	23,3
De 18 a 24 anos	51,9	69,6
De 25 a 29 anos	65,4	86,6

Fonte: Campos e Phintener, 2016

Elaboração da autora

Estes números evidenciam o que já falávamos acima, a convivência entre o período de estudos e trabalho, tanto no ensino médio, como no posterior período universitário. Sem esquecer que o ensino médio concentra não apenas o conjunto de adolescentes entre 15 e 17 anos, mas também alunos mais velhos que se encontram fora da faixa etária ideal.

Por fim, o trabalho dos autores também buscou dimensionar o tempo consumido pelos jovens com trabalho e estudo. No que diz respeito ao estudo, os dados oferecem um problema pois só capta o tempo de estudo na escola, sendo, portanto, sempre próximo a 4 horas diárias. Mas no que diz respeito ao tempo consumido com trabalho, temos informações interessantes:

Tabela 3: Média do tempo consumido diariamente por jovens com o trabalho (2013) (em horas)

	Mulheres	Homens
De 15 a 17 anos	6,14	6,63
De 18 a 24 anos	7,68	8,32
De 25 a 29 anos	7,84	8,64

Fonte: Campos e Phintener, 2016

Elaboração da autora

Pode-se constatar, a partir da tabela 3, que os jovens entre 15 e 17 anos que trabalham já permanecem mais tempo no trabalho, que na própria escola. Ou seja, a escola, nestes casos, sofre uma concorrência grande em termos de prioridade de vida. Da mesma maneira, ainda que fuja do nosso debate, é importante registrar que entre os homens, a partir de 18 anos, o tempo médio de trabalho é superior a jornada padrão de 8 horas diárias.

Outros dados precisam ser pontuados, caso queiramos compreender as desigualdades brasileiras. Em outras palavras o acesso à educação, assim como a permanência dos alunos na escola, é muito desigual entre os diferentes recortes de renda per capita. Se Campos e Phintener (2016) não lidam com estas desigualdades, o trabalho de Corbucci (2016) traz informações pertinentes. Segundo o autor, 79,1% dos jovens de famílias com renda domiciliar per capita acima de 5 salários-mínimos acessam o ensino superior, apenas 4,5% dos jovens de famílias com renda domiciliar per capita inferior ou igual a meio salário-mínimo. Este dado sugere em que tipo de juventude, o trabalho se impõe como obrigação ainda no período do ensino médio.

Acompanhado dos problemas de acesso a educação e a permanência nos diferentes sistemas educacionais, outro elemento que caracteriza a juventude brasileira é sua vulnerabilidade à violência. Da mesma maneira esta vulnerabilidade é recortada por características transversais. Segundo dados da Secretaria de Governo da Presidência da República, em conjunto com a Secretaria Nacional de Juventude (BRASIL, 2017), há diferenças significativas nos índices de vulnerabilidade de jovens, conforme raça. Um jovem negro tem 2,7 vezes mais risco relativo de ser vítima de homicídio em relação a um jovem branco (BRASIL, 2017, pp. 29).

Para se dimensionar o significado desta informação basta perseguir o restante dos dados levantados no referido trabalho (BRASIL, 2017, p. 33). Enquanto a taxa de homicídio entre jovens brancos no Brasil é 31,9 por 100 mil jovens; entre os jovens negros, ela é de 86,3 por 100 mil. Desagregando os dados por região teremos índices de 40,8 por 100 mil jovens brancos e 95,2 por 100 mil jovens negros na Região Centro-Oeste. Estes mesmos índices são de 27,1 e 115,7 no Nordeste; 26,8 e 92,0 no Norte; 22,8 e 57,9 no Sudeste; e 48,1 e 53,5 no Sul, respectivamente. Ou seja, a cor da pele é um fator de risco entre os jovens quando consideramos sua exposição à violência.

Em outras palavras a desigualdade de raça e classe é uma característica estrutural que compõe o cenário histórico, social e cultural da juventude brasileira, tanto no que diz respeito ao seu acesso ao ensino, à necessidade de trabalhar precocemente, como ao risco de ser vítima da violência urbana.

1.3. A instituição e a vida profissional

A partir da consolidação de uma ética do trabalho na sociedade moderna (WEBER, 2004), em termos populares, ocorreu uma substituição do trabalho como condenação, onde a punição bíblica do “ganhar o pão com o suor do seu rosto”,

elemento que caracterizou a expulsão do paraíso, para o ditado popular “o trabalho enobrece o homem”. Esta substituição correspondeu a importância do acesso à educação formal, tipicamente escolar, como estratégia de ascensão social. O sucesso escolar substituiu outras estratégias de ascensão, tais como a filiação ao Exército ou à Igreja. Em outras palavras, desde a infância, o mantra familiar consiste em “você deve ir a escola para ser alguém na vida”.

No entanto, a correspondência entre a instituição escolar e o sucesso na vida profissional nunca se efetivou de maneira linear e igualitária, por sobre outros marcadores sociais. Neste sentido, o presente tópico visa circular da educação ao trabalho, momento em que se colhe os frutos do estudo e da preparação para a vida, em que não somente a leitura, mas o entendimento desta e da cultura com a arte formam uma personalidade preparada para os desafios macroestruturais de um mercado cada vez mais exigente e globalizado, mas que é, ao mesmo tempo, seletivo em relação a outras características dos indivíduos.

Ainda que, com o passar dos anos, tenha existido um aumento significativo na quantidade de jovens matriculados em escolas, salientando que esta é uma das fases mais difíceis e críticas na vida do sujeito, pois é nela que, geralmente, ocorre a conclusão dos estudos de nível básico e o ingresso no mercado de trabalho; este maior acesso não correspondeu, necessariamente, a redução das desigualdades. Nestes termos, os estudos sobre reprodução social de Bourdieu (2008), no interior do sistema educacional francês, são exemplares.

O primeiro elemento apontado por Bourdieu (2008) diz respeito à própria segmentação por classe no interior do sistema. Em outras palavras, Bourdieu identifica diferentes trajetórias no interior do sistema e consegue vislumbrar características de classe a estruturar estas trajetórias. Há, portanto, recortes de classe entre que atinge os níveis superiores de ensino e aqueles que permanecem nos níveis médios. Os dados coletados por Corbucci (2016), que fizemos referência anteriormente dão conta deste fenômeno no contexto brasileiro.

Mas a forma seletiva como esta passagem entre escola e mercado de trabalho opera, não se reduz as diferenças de trajetórias no interior dos sistemas educacionais. Os trabalhos de Bourdieu também demonstram que não há correspondência entre diplomas (trajetória escolar) e cargos (trajetória no mercado de trabalho). Se por um lado, cabe ao Estado a certificação dos diplomas – em outras palavras em nome da

defesa do interesse social, explicitar que profissional está apto a atuar em que área –, por outro lado, o mercado altera constantemente as regras de contratação na busca de maximizar seus lucros, burlando o sistema de diplomação (BOURDIEU, 2008).

Da mesma maneira a escolaridade, isoladamente, não garante a superação de discriminação de raça e gênero no interior do mercado de trabalho. Biderman e Guimarães (2004) apontam que o salário médio de um trabalhador negro corresponde a 48% de um trabalhador branco. Da mesma maneira, uma mulher trabalhadora branca recebe um salário médio equivalente a 83% do salário do trabalhador homem branco; e, por fim, a trabalhadora negra recebe em média 41% do trabalhador branco. A leitura destes dados não podem ser diretas como simples discriminação de raça ou gênero. Principalmente se não se considerar os níveis de escolarização.

Contudo, o mesmo trabalho dos autores demonstra médias de escolarização de 7,2 anos de estudo para os homens brancos; 4,8 anos de estudo para os homens negros; 8,6 anos de estudo para as mulheres brancas; e 6,3 anos de estudo para as mulheres negras. Assim, as médias salariais dos trabalhadores negros podem estar sendo influenciadas tanto pela cor da pele, como pelo menor ano de estudo. O mesmo raciocínio não se aplica em relação às mulheres brancas, que possuem média superior de anos de estudo que os homens brancos, mas possuem salários menores. O mesmo vale para a comparação entre mulheres negras e homens negros.

Para o nosso argumento, o importante é perceber que a escolarização, isoladamente, não garante o passaporte para o sucesso no mercado de trabalho, tornando duvidoso o princípio tão repetido de que se deve estudar para ser alguém na vida. Mais difícil ainda é perseguir este princípio, quando o jovem já se encontra em um mercado precário de trabalho e não encontra correspondência entre a manutenção do estudo e sua trajetória já existente no trabalho. Pois é sempre importante lembrar que grande parte dos jovens já está inserido no mercado de trabalho e é perceptível que a condição de jovem apenas estudante é um privilégio para poucos. Muitos desses jovens estudantes trabalhadores dependem do seu trabalho para contribuir com a renda familiar, ou, em alguns casos, o único a contribuir com o sustento do lar, e também para custear seus próprios estudos.

Vale ressaltar que, mesmo quando o trabalho não é uma obrigação para o jovem, pelo fato de contribuir com a renda familiar e custeamento dos estudos, etc. o mesmo, geralmente, opta por trabalhar para ter mais autonomia, bem como acesso ao

lazer e a cultura. Ou seja, muitos são jovens que possuem condições de se dedicarem exclusivamente aos estudos, mas escolhem também trabalhar para suprir suas necessidades pessoais.

O importante a reter como dado analítico é a falta de correspondência linear entre a instituição escolar e a vida profissional. Ainda que em dados estatísticos seja possível a correspondência entre escolaridade e ganhos salariais, a experiência subjetiva do jovem trabalhador é marcada pelas desigualdades concretas, vivenciadas todos os dias, de gênero, raça e classe. E como aponta Dubet (1996), a experiência individual é de fundamental importância tanto nas trajetórias no interior do sistema escolar, como na passagem deste para o mercado de trabalho.

1.4. O desemprego: outro dilema da juventude

Desde a passagem do modo fordista de produção para o modo toyotista (HARVEY, 1998), o desemprego tem sido um problema que economistas, sociólogos e formuladores de políticas públicas têm enfrentado. Ainda que no caso brasileiro, a questão do desemprego tenha ficado em segundo plano por praticamente uma década (baixos níveis de desemprego entre 2004 e 2014), o mesmo voltou a se manifestar a partir de então. Este fenômeno é ainda mais evidente quando se olha para o jovem trabalhador.

Vejam a tabela 4, que nos apresenta a evolução do desemprego nos últimos 9

Tabela 4: Taxa de desemprego por faixa etária (em %)

	1º Trim. 2017	2º Trim. 2017	3º Trim. 2017	4º Trim. 2017	1º Trim. 2018	2º Trim. 2018	3º Trim. 2018	4º Trim. 2018	1º Trim. 2019
18 a 24 anos	28,7	27,3	26,5	25,3	28,1	26,6	25,8	25,2	27,3
25 a 39 anos	12,8	12,0	11,3	10,8	11,9	11,5	11,0	10,7	11,9
40 a 59 anos	7,9	7,6	7,4	7,0	7,8	7,5	6,9	6,9	7,5
Mais de 60 anos	4,6	4,5	4,3	4,2	4,6	4,4	4,5	4,0	4,5

Fonte: IPEA, 2019

Elaboração da autora

trimestres por faixa etária:

No momento em que vivemos, percebemos claramente a fragilidade e insegurança da inserção no mercado de trabalho em diversas faixas etárias, principalmente a juventude, que chama a atenção na medida em como isso influencia na vida do indivíduo. Mas, diante da tabela 4, torna-se evidente o peso do desemprego entre os jovens de 18 a 24 anos, sempre com taxas percentuais que são mais que o dobro da segunda taxa etária mais atingida (de 25 a 39 anos). Reúna a este fenômeno

o fato que a experiência do desemprego no padrão fordista, que era de um desemprego conjuntural, passou para uma experiência de desemprego estrutural ou de longo prazo, dentro do toyotismo recente (HARVEY, 1998).

Também no que diz respeito a este tipo de desemprego de longa duração, os percentuais são variáveis conforme a taxa etária. Segundo o IPEA (2019), dentre os desempregados, 25% buscam emprego há dois anos ou mais no Brasil, quando agregadas todas as faixas etárias. Desagregando os dados, encontram-se 23,6% dos trabalhadores desempregados de 18 a 24 anos nesta condição. Para os trabalhadores desempregados entre 25 e 39 anos, este índice é de 26,9%; e o índice é de 27,3% para os trabalhadores desempregados com 40 anos ou mais.

Outro dado importante sobre o desemprego de longa duração, é que este vem crescendo desde 2015. O índice de desempregados no Brasil que procuram emprego há dois anos ou mais aumentou em 42,43%, entre o primeiro trimestre de 2015 e o primeiro trimestre de 2019. Desagregando os dados por faixa etária, este crescimento foi de 56,60% entre os desempregados de 18 a 24 anos; de 44,05% entre os desempregados de 24 a 39 anos; e de 36,03% entre os desempregados com mais de 40 anos.

Ainda que o desemprego de longa duração seja levemente mais baixo entre os mais jovens (23,6% da primeira faixa etária, contra 26,9% e 27,3% das outras duas), ele vem crescendo com maior velocidade (56,60%, contra 44,05% e 36,03%). Some-se a isso, que dado a pouca idade e a recém-entrada no mercado de trabalho, é possível encontrar jovens que tem mais tempo de experiência no desemprego, que propriamente no emprego.

Como se manifesta nestes casos, no plano da experiência subjetiva, a relação entre sucesso escolar e sucesso no mercado de trabalho? E como fica, se considerarmos que, em média, no caso brasileiro, as gerações mais novas possuem mais tempo de escolarização que seus pais. O jovem estudante trabalhador está diante da dicotomia de possuir mais anos de escolarização que seus pais, mas com experiência mais precária e intermitente com o trabalho.

Esta dicotomia é reforçada, quando finalmente ele entra no mercado de trabalho. Segundo o IPEA (2019), a partir de dados da CAGED, os jovens com 29 anos ou menos ocuparam 74,1% das vagas de trabalho parcial criadas entre novembro de 2017 (mês que entrou em vigor a reforma trabalhista) e abril de 2019. No mesmo

período, eles também ocuparam 47,3% das vagas de trabalho intermitente que foram criadas.

Em resumo, os jovens brasileiros, ainda que possuam mais anos de estudos que as gerações anteriores, vivenciam altos índices de desemprego (27,3% no primeiro trimestre de 2019), crescimento dos índices de desemprego de longa duração (56,60% nos últimos 4 anos) e entrada no mercado de trabalho através de postos de trabalho precários (ocupam 74,1% dos postos de trabalho parcial criados nos últimos 18 meses).

Pochmann (2001) afirma que diante desse cenário de desemprego na juventude, é necessário considerar diversos fatores, que vão além da precariedade na oferta de emprego, como a precariedade na formação escolar do jovem, que, geralmente, se torna o fator principal na inserção no mercado de trabalho. Mas é preciso complementar Pochmann (2001), com a dificuldade da transição entre a escola e o mercado de trabalho, que vai além da simples constatação sobre sua qualidade ou não.

CAPÍTULO 2 - HISTÓRICO DA DEMOCRATIZAÇÃO E POLÍTICAS VOLTADAS AO ENSINO MÉDIO

Ao longo do tempo o Estado brasileiro sofreu expressivas mudanças na sua estrutura de poder. O desenvolvimento de um Estado de Bem Estar (KERSTENETZKY, 2012; ESPING ANDERSEN, 1991), ainda que sempre truncado e interrompido por regimes autoritários, ganhou impulso com a urbanização do país ao longo dos anos de 1960 e 1970.

Na década de 1980, mais precisamente em 1985, o Brasil teve uma relativa abertura política, e com a Constituição de 1988 conquistou alguns mecanismos institucionais e jurídicos que apontavam para uma relativa aproximação em termos de conquistas de direitos sociais e de democratização das instituições públicas. Essas mudanças afetaram a educação e necessitou de ampliação do acesso.

A ampliação do acesso foi tão grande que criou necessidades em vários aspectos da gestão da educação [...] a ampliação quantitativa se iniciou pela base, graças à ação dos renovadores que difundiram no país a ideia de que a democracia e oportunidades de educação estão intimamente ligadas [...]. Essa expansão do ensino primário gerou pressões sociais no sentido da ampliação de oportunidades públicas ao nível secundário. (PAIVA, 1990, p.12).

Essa ampliação do acesso à educação se concretizou como decorrência de ações governamentais de financiamentos da expansão no nível obrigatório da escolarização. De 1942 a 1973 aproximadamente, houve investimentos na educação com recursos do Estado (federais, estaduais e municipais). Mais precisamente em 1971 foi promulgada a Lei nº 5692, com a obrigatoriedade de 8 anos do ensino fundamental. Muitos dos elementos centrais que já vinham sendo discutidos desde o início da década de 1960 continuaram, mas as críticas em relação à separação do ensino em clássico e científico, a falta de articulação entre os níveis de ensino e a falta da educação profissional para preparação de mão de obra qualificada para o trabalho, tomaram novo destaque, tanto no discurso quanto nas políticas educacionais, com forte apoio de capital estrangeiro, por meio principalmente dos acordos MEC USAID*.

A organização educacional do país estava tomando novos rumos e a preocupação com uma educação que abrangesse mais a questão profissional ficou mais acentuada. Um dos pontos principais nos discursos e nas críticas a um ensino por mais prévia que fosse, era que a educação deveria ser mais prática, que levasse o aluno a aprender um ofício que desenvolveria ao longo do tempo. Para o Ensino

Fundamental apontava a suspensão dos testes de admissão para o então ginásio e a ampliação de 4 para 8 anos, o que tinha um papel importante para o preparo vocacional do aluno, sendo que os dois últimos anos o currículo seria voltado para uma “verificação” de aptidões vocacionais.

As propostas para a educação no período de ditadura militar estavam relacionadas as ideias de um ensino que fosse mais prático e útil à sociedade, mas muitos desses elementos já se faziam presentes nos mais variados discursos governamentais. Entretanto, para além de propostas e interesses, é inevitável reconhecer que as dificuldades para a implementação de uma educação mais técnica e objetiva eram imensas, pois a organização de um sistema de ensino com esta estruturação exigia grande investimento material, de formação humana, cultural e social, tarefa extremamente difícil para um país com tantas desigualdades sociais, regionais, na distribuição dos recursos, uma vez que cada Estado da federação tinha e ainda tem suas próprias características, como constitucionalmente cada um tem sua autonomia para organizar os sistemas de ensino. Por isso essa proposição de uma educação para todos, envolveria um processo muito lento e gradual, que exigiria esforço grande de todos e alto investimento das políticas públicas para sua efetivação.

Eram significativas as diferentes possibilidades para a concretização desse ideal de educação no país, porém, também havia a expectativa dessa concretização, por meio da lei 5692/71, de uma educação mais articulada dos níveis de ensino, um conhecimento teórico e prático mais eficiente para as necessidades do mercado de trabalho e de um ensino de qualidade.

Os investimentos feitos pela oposição à Ditadura ampliou vagas no nível obrigatório de escolarização (1ª a 8ª séries), aumentando o número de estudantes que concluíam o Ensino Fundamental e pressionando o aumento de vagas para o Ensino Médio, esclarecido pela categoria denominada “dualidade estrutural”, que significa dizer que as reformas educacionais consideram uma organização diferenciada com duas propostas pedagógicas distintas. Uma proposta era para a educação geral voltada para a preparação e ingressar no ensino superior, destinada àqueles jovens com condição socioeconômica “favorável” a profissionalização, o desenvolvimento social, a preparação para o mundo do trabalho, etc., não incluindo estudantes de baixo poder aquisitivo, favorecendo a burguesia. A segunda proposta foi a de uma educação profissionalizante de nível técnico destinado aos jovens com condições

socioeconômicas que demandavam uma inserção quase que imediata ao mercado de trabalho, especificamente para a preparação da força de trabalho e reprodução da acumulação. A educação, portanto corresponde ao modelo de sociedade vigente, logo se esse modelo é o capitalismo que tem a sociedade advinda da diferença de classes, conseqüentemente a educação seguiria essa lógica, de desenvolver-se de maneira a corresponder aos interesses pautados na diferença de classes.

O Ensino Médio no Brasil segue essa lógica da dualidade e a manifesta de forma incisiva, isso porque expressa o conflito educacional entre formação profissional ou específica e formação geral ou intelectual, conforme Kuenzer:

Não é diferente com o ensino médio; apenas, neste nível, por seu caráter intermediário, a elaboração da proposta pedagógica para cada etapa e desenvolvimento das forças produtivas exige o enfrentamento adequado da tensão entre educação geral e educação específica em busca da síntese historicamente possível de múltiplas determinações infraestruturais e políticas que caracterizam cada momento. (KUENZER:1997 p.10)

As raízes dessa dualidade estrutural estão vinculadas na diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual que se faz presente desde princípio do capitalismo, e correspondem as formas de dominação vigente.

Essa dualidade permaneceu e para destacar ainda mais a desigualdade econômica e social presente no Brasil, na década de 1990 houve um desenvolvimento tecnológico bastante significativo a ponto de substituir trabalhadores por máquinas, e surgiu além do desemprego conjuntural, causado pela crise econômica, o desemprego estrutural, causado pela adoção de novas tecnologias. Assim, ao sair do período autoritário, em que poderíamos passar por processos de democratização do ensino e de construção de direitos ligados ao trabalho, o Brasil se viu diante da histórica dualidade do ensino médio, pressionada pelas novas formas de desemprego estrutural, resultantes das novas tecnologias e dos processos de reestruturação produtiva dos anos de 1990.

2.1. Histórico da democratização do Ensino Médio

Neste subtítulo, descrevemos o contexto histórico do ensino médio no Brasil, e destacaremos avanços e retrocessos vivenciados na educação brasileira, no que tange o direito à educação para todos e todas e as práticas pedagógicas voltadas aos estudantes trabalhadores.

O ensino secundário, atual Ensino Médio no Brasil tinha suas bases nas instituições religiosas e colégios jesuítas fundados na época colonial. No entanto, a escola secundária, no início do século XX, era acessível apenas a uma parte restrita da população, geralmente com algum poder aquisitivo e expressava o interesse por conhecimentos eruditos da realidade.

A formação das classes dirigentes continuou privilegiando a arte da expressão, a erudição linguística, o escrever e o falar bem, o domínio das línguas estrangeiras e a atração pela estética literária. (SOUZA, 2008, p. 89-90).

Portanto, tais implicações impostas, apresenta o caráter seletivo do ensino secundário marcaram no início do século XX, tanto que a maioria dos estados brasileiros manteve, até 1930, um único ginásio público instalado nas suas capitais, a demanda era atendida pela iniciativa privada, com características próprias dos interesses econômicos e políticas vigentes neste período.

Ainda, Souza (2008) destaca que a reforma Rocha Vaz de 1925, mesmo indiferente aos debates sobre a divisão do ensino secundário em ciclos e a diversificação dos programas, instituiu-se o sentido unitário da escola, referendando o caráter elitista do ensino secundário no Brasil, que corresponde ao cumprimento de seis anos, e os alunos deveriam estudar 25 matérias obrigatórias.

Um marco histórico importante de destacar, em 1932, surge o movimento escolanovista, que culmina com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, e é criado o Ministério da Educação e da Saúde que se torna um marco da ação federal no campo educacional.

A escola secundária passa por mudanças entre os anos de 1930 e 1960, através das reformas implantadas no governo de Getúlio Vargas: A Reforma Francisco Campos e a Reforma Capanema. Na Reforma Francisco Campos, os pressupostos da Escola Nova foram retomados e, dentre tantos pontos, um foi especialmente enfatizado: preparar os jovens para a vida e, principalmente, para o trabalho. A duração do ensino secundário passa para sete anos, e o ingresso ao primeiro ciclo se dava pelo Exame de Admissão.

Nessa reforma, o ensino secundário mantinha dois ciclos: o primeiro correspondia ao curso ginasial, com duração de 4 anos, destinado a fundamentos; o segundo correspondia aos cursos clássico e científico, com duração de 3 anos, com o objetivo de consolidar a educação ministrada no ginasial. O ensino secundário, de um lado, e o ensino profissional, de outro, não se comunicavam nem propiciavam circulação de estudos, o que veio a ocorrer na década seguinte. (BRASIL, 2011, p.10-11)

Tal iniciativa ficava evidente a dualidade do ensino, que de um lado o ensino secundário e do outro o profissional, que marcaram a separação do acesso ao conhecimento necessário para todos no processo educacional.

Segundo Souza (2008), no que diz respeito à seleção cultural, a reforma trouxe um equilíbrio entre estudos literários e científicos. Portanto, a reforma Capanema, ou a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 9 de abril de 1942, foi proposta pelo ministro Gustavo Capanema. Essa reforma buscou o resgate da formação humana e do ensino secundário como ensino das elites, resultando no Curso Clássico, com ênfase às letras, e o Científico com foco nas ciências, de acordo com as intenções para estudos posteriores.

Porém, em meados do século XX, o ensino secundário brasileiro sofreu grandes mudanças, inclusive na forma de acesso, atendendo à demanda das diferentes camadas sociais e perdendo o caráter elitista, adquirido anteriormente. Assim, o direito à educação começa a ter um caráter de ensino voltado às demandas necessárias da época.

A autora ao citar Anísio Teixeira e Lourenço Filho, educadores comprometidos com a discussão de uma escola que atendesse a todos, assim indicavam que a democratização do ensino se fazia necessária, pela necessidade do Estado oferecer vagas, e para atender às necessidades da época, tornando-se uma escola preparada para enfrentar as mudanças no Brasil.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n 4.024, foi aprovada em dezembro de 1961. Mas foi na década de 1970 que a escola pública consolidou-se no Brasil, de acordo com as demandas políticas e econômicas da sociedade brasileira. Em 1971, é promulgada a Lei 5692/71 que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino à reforma para o 1º e 2º graus.

Na década de 1980, especificamente em 1988 com a Constituição Federal, iniciaram as discussões sobre uma nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96). Nas discussões abordaram os principais problemas enfrentados na educação brasileira como, o acesso à escola e a qualidade do ensino. Assim, a Constituição Federal de 1988, a declaração do Direito à Educação é detalhada com maior precisão e introduziram em sua redação instrumentos jurídicos para a sua garantia, representando assim um “avanço para todos e todas” na qualidade com relação à legislação anterior.

Contudo, percebe-se que mesmo tendo uma nova lei considerada a Carta Magna no campo educacional, o caminho a percorrer na luta por uma educação de qualidade para os brasileiros vem sendo marcada de discussões e debates acerca do processo de democratização do ensino.

Com a aprovação da Constituição Federal de 1988, a democratização do país o que faltava era a elaboração de uma lei educacional que abrangesse todas as mudanças exigidas. A lei de reforma nº 5692/71, já não atendia as necessidades básicas citadas e exigidas na nova Constituição, portanto inicia-se a preocupação nas discussões sobre uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Longos caminhos foram percorridos no cenário da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 1996 retoma alguns dos princípios e bases da Lei 5692/71, adaptando o novo contexto histórico social, político e econômico, para sistematização de novas propostas, uma vez que a lei anterior caracterizou-se pela centralização de decisões, excesso de burocratização e autoritarismo presentes na lei de reforma nº 5692/71, a qual foi elaborada durante a ditadura militar, época marcante na história do Brasil.

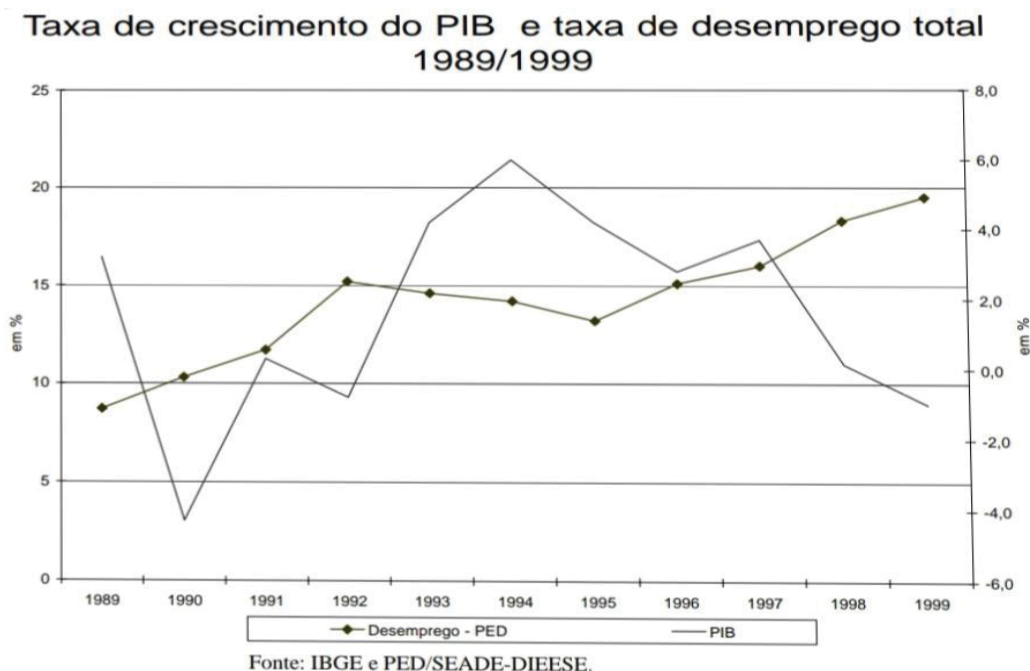
Tais mudanças desencadeiam a perspectiva de uma Educação Básica que tem por objetivo formar o educando para o exercício da cidadania e possibilitar meios para que ele prossiga sua formação em estudos posteriores.

Percebe-se que o Ensino Médio no Brasil, em décadas passadas, era acessível apenas a uma parte restrita da população. Na década de 1990, o índice de reprovação e evasão no Ensino Fundamental levou a uma significativa redução de estudantes no Ensino Médio. Assim, o processo de democratização do ensino médio, ao fim do regime militar, vai esbarrar na dívida educacional histórica, na reestruturação produtiva e no desemprego dos anos de 1990, e nas práticas autoritárias e desiguais da sociedade brasileira.

2.2 A realidade vivida pelo jovem trabalhador estudante do Ensino Médio

Como dito anteriormente, a década de 1990 contrapõe a dualidade de formação do ensino médio e uma realidade do mercado de trabalho excludente e com altos níveis de desemprego, como podemos observar no gráfico a seguir:

Figura 1



Percebe-se que no início da década de 1990 houve um aumento significativo na porcentagem de desempregos no país, ocorrendo altas e quedas durante este período, mas ainda assim mantendo um alto índice de desempregados.

Com a dualidade que se instalou na educação brasileira, a insegurança nas relações laborais estão presentes na sociedade contemporânea, assim como a desvalorização de algumas profissões (desvalorização provocada pelo neoliberalismo) passando também a exigir flexibilidade mental e emocional para aceitar o desemprego, a terceirização, etc. (SANTOS, 1997). É na problemática do desemprego que a atual política baseia sua argumentação e justificação para a redefinição da função social, estrutura organizacional, modelo pedagógico, principalmente do ensino médio.

Assim, podemos destacar a inserção precoce de jovens no mercado de trabalho, principalmente no Brasil, cujo efeito mais grave do trabalho juvenil é a evasão escolar, causada principalmente por não conseguirem conciliar a educação com o trabalho, condicionados a ingressar em atividades mal remuneradas, e em muitos casos abusivas e irregulares.

Contudo, estudos como das autoras SPOSITO E GALVÃO (2004) consideram que os perfis dos jovens que frequentam a escola são muito distintos daqueles que a frequentavam em décadas anteriores. Logo, há uma grande diferenciação dos motivos

que levam os jovens à escola, bem como as representações que os mesmos fazem da instituição escolar.

No último degrau da educação básica, os dilemas que marcam a transição para outro patamar do ciclo de vida ficam mais evidentes. A continuidade dos estudos não se afigura como caminho imediato para a maioria, o desejo de trabalhar ou de melhorar profissionalmente para os já inseridos no mercado torna-se mais urgente, com a percepção do iminente desemprego ou da precariedade ocupacional. Os jovens alunos são impelidos a pensar nas escolhas mais imediatas, mas as situam no âmbito da experimentação e da reversibilidade, nada aparece como definitivo. Aqueles que conseguem chegar até o terceiro ano – para muitos a última etapa da vida estudantil nos projetos de curto prazo – o cotidiano escolar é vivido como um tempo de urgências e de inquietações que precisam gerir ao lado das lógicas escolares. Na escola média ocorre, assim, o trabalho, na maioria das vezes dissociado, de construção simultânea do ofício de aluno e da condição juvenil no interior dos limites definidos pelas desigualdades sociais. (SPOSITO & GALVÃO, 2004, p. 375).

A impossibilidade de se inserir em uma atividade laboral “digna” faz com que se note atualmente um novo sentido das relações entre a juventude e a educação. A relação com o trabalho não é, no entanto, o único motivo para isso. A diversidade das formas de viver a juventude, as experiências socioculturais vivenciadas fora do ambiente escolar que se constituem em espaços de construção de identidade da cultura jovem, o modo como a escola tem se configurado e o que tem oferecido, também são fatores que condizem a uma mudança no sentido da experiência escolar.

A Educação, mais especificamente o Ensino Médio, na sociedade capitalista, jamais romperá com a dualidade, uma vez que ela é um dos principais elementos que garante a reprodução do sistema. Se a divisão entre trabalho manual e intelectual não será eliminada no capitalismo, é utópico pensar que ela poderia ser eliminada a partir das reformas educacionais voltadas para o Ensino Médio na Década de 1990.

Por outro lado, Zibas (2002) afirma que as mudanças das políticas educacionais para o Ensino Médio estão associadas a fatores geopolíticos e estruturais da década de 1990, que trouxeram novas tecnologias e organização do trabalho, passando a exigir do trabalhador uma qualificação voltada para as novas tecnologias, consequentemente caminhando para a instabilidade empregatícia.

2.3. O Ensino Médio após a LDBEN de 1996

Entre as mudanças ocorridas no decorrer dos anos, Cury enfatiza a inclusão do Ensino Médio como parte da Educação Básica fundamentada no artigo 22 da LDB, que já havia sido tornada gratuita com a constituição de 1988, e com a LDB tornou-se gradualmente obrigatória.

Apesar da LDB 9394/96 evidenciar a obrigatoriedade do Ensino Médio a emenda 14/96 tira o caráter de obrigatoriedade, na medida em que coloca que essa modalidade de ensino passará a ser ofertada de forma gradual.

As análises sobre a LDB 9394/96 e a sua respectiva implicação para o Ensino Médio também é desenvolvida por Kuenzer (1997) que a demonstra como representação da síntese entre produção científica e as demandas da sociedade, constituída por meio de um amplo debate. Para a autora apesar da transparência afirmada na LDB que indica a organização do sistema nacional de educação, partindo da concepção Gramsci de escola unitária, ela não rompe com a dualidade quando permite a criação de um sistema paralelo a educação básica com a oferta de cursos profissionalizantes.

A crítica que a autora faz a LDB, não está no seu princípio ideológico de ser o que viabiliza a construção de escola unitária, ao contrário a autora concorda que isso seja possível no capitalismo, e enfatiza que a sociedade contemporânea exige um novo princípio educativo.

Para Kuenzer (1997) com o desenvolvimento das forças produtivas, simultaneamente há uma simplificação da ciência e maior complexificação da tecnologia.

Sendo assim a autora defende a necessidade de uma escola que articule cultura, ciência, trabalho e tecnologia, que tenha o trabalho como princípio educativo. Esse princípio toma o mundo do trabalho e o que ocorre concretamente no movimento do real como ponto de partida para a organização da escola.

Partindo da análise de Xavier (1999) podemos inferir que a nossa situação de país periférico, logo importador de tecnologia e conhecimento não impôs a escola à responsabilidade de ser produtora desses meios.

Conforme a autora isso vai contra a própria divisão internacional do trabalho que precisa de países dependentes para incorporar a produção do que já é considerado anacrônico para os países centrais, e por sua vez permite e da condição para a

permanência da hegemonia do domínio de conhecimento científico, tecnológico e cultural por esses países.

A escola está organizada para atender aos interesses do capital, logo, permite com que o trabalhador contraditoriamente se aproprie do saber historicamente acumulado, não podemos perder de vista que a concepção de trabalho como princípio educativo não se realiza no capitalismo.

Segundo Tumolo (2005) isso é irrealizável numa sociedade em que o trabalho ao invés de humanizar, desumaniza o homem, quando assume valor de troca e gera mais valia.

Ao concordarmos com Tumolo sobre a concepção de trabalho como princípio educativo na escola dual, não significa que defendemos essa escola, mas temos clareza que essa é a escola compatível com a democracia burguesa, mas que contraditoriamente serve aos interesses da classe trabalhadora.

Isso é o que nos evidencia Beisiegel (2002) ao fazer um resgate sobre a história do Ensino Médio no Brasil, o autor ressalta que historicamente a expansão do Ensino Médio se deu sem investimento que garantisse a qualidade do ensino, de recursos exigidos pela dimensão do processo de democratização das oportunidades.

Essa realidade fez com que inúmeras críticas e formas de resistências surgissem em relação à ampliação do Ensino Médio, quais sempre correspondiam à realidade, tendo como foco principal às adoções de medidas de emergência com vistas à multiplicação do número de vagas, criação de cursos desvinculados do mercado de trabalho, recrutamento de pessoal despreparado para o exercício das funções docentes e administrativas, e principalmente o baixo rendimento do ensino em todos os níveis escolares.

Para Beisiegel (2002) apesar de todas as críticas serem verdadeiras, elas são simultaneamente conservadoras, pois ao atribuir os baixos rendimentos a ampliação de atendimento, há um deslocamento do ponto de referência de análise para o passado e a posição assumida de uma perspectiva conservadora, ao mesmo tempo que impede um diagnóstico correto dos serviços educacionais. Ao atribuir a expansão do ensino à responsabilidade pela debilidade e deterioração da educação, se afirma que basta expulsar a massa de contingente de trabalhadores e seus filhos da escola que se resolve o problema, o que é inaceitável.

Fica claro que Beisiegel (2002) tem clareza dos limites da sociedade burguesa, mas nem por isso recusa as políticas sociais, podemos inferir que sua análise se filia a

vertente marxista que concebe a democracia como de classes. Nesse sentido, é lógico que a democracia burguesa não vai nos conceder a concretização de todas as reivindicações, visto que isso vai contra a lógica do sistema que dá a burguesia legitimidade e privilégios. Mas essa democracia nos dá espaços de participação, e essa participação é a manifestação da luta de classes. Beisiegel revela que a escola ideal não é a escola real, mas nem por isso temos que negá-la:

Outro elemento importante a considerar que influenciou as reformas ocorridas no Ensino Médio na década de 1990 e os desafios dessa modalidade de ensino na atualidade, são as reformas no aparelho do Estado, que foram estudadas por Oliveira (2002).

As reformas educacionais de acordo com a autora (2002) apresentam a mesma racionalidade presente no Estado. As mudanças impostas no mundo produtivo, globalização ou mundialização do capital, ensejam a necessidade de adequação do Estado a uma nova realidade mundial. Presencia-se na atualidade uma crise do aparelho do Estado, e conseqüentemente o desenvolvimento de outras formas de organização do serviço público pautado na flexibilidade administrativa e descentralização.

Isso se manifesta em outra Reforma de grande importância para o Ensino Médio, efetivada pelo Decreto 2208/97 em que a educação profissional passou a ser complementar a educação básica, esse decreto separou educação profissional de educação geral, consolidando novamente a educação desintegrada. A reforma possibilitou a criação de um sistema paralelo ao ensino regular de educação profissional denominado Programa de expansão da Educação profissional – PROEP, que tinha por objetivo o desmonte dos cursos profissionalizantes integrados, na medida que o governo foi deixando de investir na oferta desses cursos, e simultaneamente passou-se essa responsabilidade para alguns centros como CEFET e iniciativa privada.

Esse programa foi criado com fundos oriundos de financiamentos contraídos junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, e Fundo de Amparo ao Trabalho - FAT.

Com a função de subsidiar a implantação da nova proposta de educação profissional, os recursos eram repassados mediante convênios com as escolas federais, com secretarias estaduais de educação, de ciência e tecnologia e segmentos comunitários.

A ausência de investimentos em cursos profissionalizantes pela União e seu desenvolvimento pelo Estado além de contribuir para a centralidade dessa modalidade em alguns poucos centros de formação, não mais de nível médio mais superior, conduziu a ampliação da sua oferta pela iniciativa privada.

Segundo Oliveira (2002) o governo justifica essa reforma afirmando a necessidade de melhorar a educação básica, rever sua estrutura e os vínculos com a ação e responsabilidade junto às imposições do mercado de trabalho, e dos movimentos sociais que a pleiteiam como um direito.

Quanto à separação da educação profissionalizante e educação geral, ou o retorno do Ensino Médio desintegrado, é justificada através do elevado custo para serem financiadas pelo poder público, de maneira como vinha sendo ministrada nas escolas técnicas federais. Cunha (2002) ao fazer a análise dessa reforma, ressalta que ela já vinha sendo gestada desde os anos 1970, quando através da lei 5692/71 que propôs o Ensino Médio integrado, e que foi duramente criticada por representantes dos organismos multilaterais, quais passaram posteriormente nos anos 1990 a fazer parte do governo de Fernando Henrique Cardoso, e conseqüentemente colocaram em prática seus ideários. O autor ao fazer menção da composição do governo e a interferência dos seus gestores na elaboração das reformas educacionais, desmonta as críticas de muitos educadores, quais as tecem norteados por o que ele denomina de pensamento colonizado, que tende a atribuir as responsabilidades das reformas educacionais aos organismos multilaterais. Segundo Cunha (2002) esse sentimento interfere na análise das políticas, e simultaneamente bloqueia a visão dos fatos.

Os antigos consultores de organismos multilaterais e membros do governo nos anos 1990 Cláudio Mora Castro e João Batista Oliveira, consolidaram seus ideários com a aprovação do decreto 2208/07, que segundo Cunha (2002) não representam só os interesses exógenos ou internacionais, mas representam interesses de grupos internos que interferem nas políticas educacionais.

Nesse momento, essa reforma é compatível com o modelo de Estado Neoliberal, que se coloca como mínimo para as políticas sociais e máximo para o capital, sendo assim, Castro conforme Cunha, justifica a reforma como necessária, uma vez que o Ensino Médio integrado era para ele incompatível com a necessidade do mercado de trabalho, objetivado apenas para o ingresso aos cursos superiores e vestibulares, além de ser considerado oneroso ao Estado, a oferta dessa modalidade de ensino.

Era necessário de acordo com esse gestor a oferta de educação propedêutica ou geral para uns e ensino profissionalizante para os trabalhadores, pois essa era uma forma de conter a contaminação da classe operária pelo desprezo ao trabalho manual, como já havia ocorrido com as classes médias.

Ao discutir sobre as reformas educacionais dos anos 1990, Frigotto, Civatta (2003), reconhecem que elas resultaram do embate de classes, da organização da sociedade civil na defesa pela escola pública e da educação dos trabalhadores, porém os autores não percebem os limites da democracia burguesa, e isso vai conduzi-los a interpretar essas reformas como antidemocráticas.

Os autores acreditavam que haveria nos anos 1990 uma continuidade do processo de democratização iniciado nos anos 1980 com a abertura democrática que se efetivaria na universalização da educação e a garantia da sua qualidade para todos. Como esses anseios não se efetivaram, e simultaneamente se privilegiou o investimento em Educação básica, somente como ampliação do acesso sem a garantia da qualidade, e a ausência de investimento em outras modalidades de ensino como o Médio e Superior, os autores tendem a tecer críticas considerando esse período como antidemocrático, como ressaltam abaixo:

As políticas e os planos educacionais, implementados em nível do Estado no Brasil, acompanham as vicissitudes da sociedade brasileira na falência de não consolidar, até hoje uma sociedade democrática e de não incorporar amplos setores populares a um projeto superior de educação e sociedade. (FRIGOTTO, CIAVATTA: 2003)

Contudo, tais críticas permanecem embasadas na concepção de democracia como valor universal, pois ao desconsiderar a democracia como forma de organização de Estado de classe, logo, acredita-se na possibilidade de efetivação de todas as demandas reivindicadas pela classe trabalhadora.

As análises sobre a ênfase da LDB 9394/96 em relação à formação do trabalhador é discutida por vários autores com interpretações diferentes. Para CÊA (2005) a LDB dá centralidade a importância na formação do trabalhador, quando inaugura uma nova modalidade denominada de educação profissional. Conforme Cêa:

Além do destaque recebido no contexto de uma economia competitiva, a importância da formação do trabalhador torna-se um dos mais importantes temas requeridos e reivindicados por diferentes segmentos das classes burguesa e trabalhadora, a ponto de ser interpretada como um ponto consensual (LEITE, 1995) e de ser tomada como objeto de ação de diferentes setores governamentais ao longo dos anos 90, entre eles principalmente, o Ministério da Educação (MEC), O Ministério

do Trabalho e Emprego (TEM) e o Ministério da Saúde (MS).
(CÊA, G.S.S, 1995).

A importância dada a essa nova modalidade de educação profissional, através do decreto 2208/97, deu legitimidade a oferta de cursos profissionalizantes sem a necessidade de promoção dos níveis de escolaridade, havendo uma desarticulação entre formação para o trabalho e níveis de ensino o que conseqüentemente segundo Cêa (1995) estabilizou as baixas taxas de escolaridade da população, não alcançando sequer 08 a 10 anos.

Já Ramos (2004), ressalta que historicamente a razão de ser do Ensino Médio é a sua centralidade no mercado de trabalho, para que as pessoas viessem a ocupá-lo logo após a sua conclusão, porém com a nova LDB, o trabalho perdeu a sua centralidade. A crise do desemprego e a flexibilização das relações de trabalho conduzem a necessidade de preparar o sujeito não mais para o trabalho, mas para a sua adaptação as novas relações sociais, desvia-se assim o foco da educação voltada para o trabalho, passando a assumir a preparação para a vida, que nada mais é que a sua adaptação às novas relações impostas pela mundialização do capital.

Essa foi segundo a autora a nova tônica da LDB 9394/96, preparar para a vida segundo Ramos significa preparar para a adaptação ao mundo contemporâneo, com o desenvolvimento das competências genéricas e flexíveis compatíveis com as novas relações de trabalho.

Nessa mesma concepção de adaptação Duarte (2003) revela que a pedagogia do aprender a aprender, presente na educação como um todo a partir dos anos 1990, tem como núcleo fundamental a formação voltada para a adaptação do sujeito à sociedade regida pelo capital. A criatividade não significa transformação da sociedade, mas adaptabilidade a ela.

Duarte nos chama atenção para as mudanças que se processaram no final do Século XX e início do século XXI, quais reestruturaram o sistema capitalista, mas nem por isso podem ser compreendidas como outro capitalismo, ou outra sociedade. A chamada sociedade do conhecimento de acordo com Duarte é uma ideologia produzida pelo capitalismo e tem função de enfraquecer as críticas radicais de oposição a esse sistema, bem como impedir a luta pela revolução.

Ao tratar do surgimento da pedagogia da competência, Batista (2006) afirma que ocorre a negação do conceito de qualificação e a sua substituição pelo conceito de competência. Ressalta que essa substituição de conceitos ocorre em um contexto

neoliberal, que elege o indivíduo como sujeito principal das relações sociais ao mesmo tempo que nega qualquer possibilidade de afirmação do coletivo.

Para esse autor, a noção de competência atrelada ao conceito de empregabilidade constitui-se em conceitos-chaves da ideologia que norteia as políticas públicas de formação profissional na era neoliberal.

A sociedade caracterizada pelas relações flexibilizadas do trabalho, e expressivo grau de desemprego necessita de uma alternativa ideológica para jogar para o sujeito a responsabilidades das contradições produzidas pelo sistema. É o sujeito que não possui os conhecimentos requeridos pela modernidade, qualificação profissional.

As análises de Batista junto a LDB, confere a ausência da explicitação do termo competências, o autor infere que esse termo não se manifestava entre os reformadores até os anos 1990, e só posteriormente passou a ser por eles incorporado, se manifestando no Decreto 2208/96, resoluções e pareceres, que passaram a nortear a organização curricular e as práticas pedagógicas do ensino técnico profissional de nível médio.

Verifica-se um consenso entre vários autores que trataram do conceito de competências, como ZIBAS (2002), RAMOS (2004), DUARTE (2003), BATISTA (2006) quais identificam seu surgimento num contexto de profundas transformações estruturais, dadas principalmente no mundo do trabalho, aparece como estratégia de dominação ideológica para ocultar as contradições e as mazelas e simultaneamente repassar a responsabilidade delas para os sujeitos sociais. Entretanto, tomamos como fundamentais nesse capítulo, a discussão das Reformas Educacionais do Ensino Médio nos anos 1990, manifestadas em dois projetos de lei que nortearam essas reformas.

A LDB 9394/96 e o Decreto 2208/97 vão interferir de forma consubstancial na oferta de Ensino Médio. A primeira tem a supremacia na ampliação do acesso à educação básica, e que gerou por sua vez demanda para o Ensino Médio. A segunda foi uma resposta do governo, que tem a democracia burguesa, e visou conter essa demanda. As duas têm em comum os limites da democracia burguesa, além da manutenção da diferença entre trabalho manual e intelectual.

2.4. Políticas e programas voltados ao jovem trabalhador

No Brasil, vários são os dilemas enfrentados pelos jovens, além da conciliação escola e trabalho, muitos se deparam com o desemprego, tornando-se um dos principais problemas para o Governo Federal e outros segmentos. Essa preocupação gerou mecanismos de apoio para a inserção do jovem no mercado de trabalho através de programas, projetos e políticas públicas específicas para a juventude trabalhadora.

Ainda no contexto brasileiro, apesar de existir a algum tempo, tais mecanismos para a inserção do jovem no mercado de trabalho receberam apoio e foram colocados num patamar de maior importância somente a partir dos anos 90 com a estruturação das políticas públicas voltadas para a juventude.

Os programas governamentais de emprego que surgiram nesse período se orientavam, no sentido de enfrentar o processo de marginalização sofrido pelo jovem e se influenciavam em grande medida por um duplo diagnóstico: de um lado, que o desemprego poderia ser enfrentado por meio da crescente oferta de qualificação profissional, por outro lado, que o trabalho no futuro não estaria necessariamente ligado ao emprego assalariado. (CASTRO e AQUINO, 2008: p. 52).

Considerando esses princípios, as políticas públicas para a juventude nos anos 90, centralizou a qualificação profissional, onde surgiu o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor)¹, com o argumento de que as redes de ensino profissional não atendiam os jovens trabalhadores das camadas mais populares.

No ano de 2003, a principal iniciativa do Governo Federal para inserção do jovem no mercado de trabalho foi o Programa Nacional de primeiro Emprego para a Juventude (PNPE)² que passou por transformações e a contratação incentivada (subsídio que cobria cerca de meio salário mínimo, no decorrer do primeiro ano trabalhado), foi o ponto mais relevante da transformação do programa.

Esta modalidade teve adesão muito restrita por parte dos empregadores; entre as diversas hipóteses para tal frustração, foi levantado o argumento de que as restrições quanto ao tipo de contrato e demissões tornariam a contratação subvencionada pouco atrativa. Mesmo com uma reformulação posterior, que

1 Plano de qualificação profissional elaborado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho em 1995 e financiado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT.

2 O Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego é a primeira iniciativa do governo federal de organizar uma política social permanente e abrangente voltada para a relação juventude – qualificação – mercado de trabalho. Essa política está sendo desenvolvida no Departamento de Políticas Públicas para Juventude – DPJ – inserido na Secretaria de Políticas Públicas de Emprego e se constitui em um programa “guarda-chuva”, com diversas ações e módulos.

relaxou as exigências, as adesões foram poucas. Na prática, embora a lei não tenha sido revogada e o programa ainda exista, a modalidade deixou de ser o centro do Primeiro Emprego, que passou a apostar na oferta combinada de qualificação profissional, intermediação e prestação de serviço comunitário, consubstanciada nos Consórcios Sociais da Juventude (CSJs), um arranjo local de ONGs que opera, sobretudo, nas áreas metropolitanas e em grandes núcleos urbanos (Castro & Aquino, 2008: p.53).

Os consórcios mencionados pelos autores possui uma estrutura muito semelhante a do Programa Nacional de Qualificação de Jovens (Projovem)³, direcionado ao mesmo público, ocasionando um problema de ordem institucional, ressaltando que a única diferença é que os CSJs não previam a elevação de escolarização, que caracteriza uma desvantagem do programa. E com a semelhança apresentada pelos programas, o Governo Federal foi pressionado a realizar a unificação dos mesmos.

No ano de 2007, o Governo Federal iniciou pesquisas e discussões referentes às políticas públicas voltadas à juventude, com o objetivo de redirecioná-las tendo como meta a ampliação do potencial de integração de programas emergenciais, e o aumento do número de atendimento de jovens pelos programas emergenciais para o contexto de todos os jovens considerados excluídos (jovens entre 18 e 29 anos, com Ensino Fundamental incompleto, que não trabalham e possuem renda de até meio salário mínimo).

Após as pesquisas e discussões acerca dos programas existentes para a juventude: CSJs, Projovem, Jovem Aprendiz, entre outros, foram inseridos apenas a um programa de juventude, o Projovem, abordagens de integração curricular educacional, ações de cidadania, capacitações, etc. E ainda foi subdividido em quatro modalidades: Projovem Urbano, Projovem Campo, Projovem Adolescente e Projovem Trabalhador.

A partir dessas transformações, atualmente o maior desafio enfrentado pelas políticas públicas e programas para a juventude, é a inserção desse jovem no mercado de trabalho e a permanência do mesmo na escola. A partir deste contexto, passaremos

³ O ProJovem deverá contribuir especificamente para a reinserção do jovem nas atividades escolares, a identificação de oportunidades de trabalho e sua qualificação inicial para o exercício profissional, a elaboração de planos e o desenvolvimento de experiências de ações comunitárias e a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação.

a análise das mudanças recentemente propostas pelo governo federal, em nosso próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 - A Reforma do Ensino Médio: por que os jovens resistem?

Estamos vivendo uma reforma educacional do Ensino Médio que teve início com a discussão em 2013 com o Projeto de Lei 6840, retomada em 2016 pelo governo Temer e aprovada em 2017 pelo Congresso Nacional. Esta reforma tem dividido opiniões entre docentes, estudantes e a população de um modo geral. De um lado, estão os que acreditam que essa reforma é necessária e que irá solucionar os problemas enfrentados pelo Ensino Médio. De outro, estão os que acreditam que é um velho discurso, com uma nova roupagem e se posicionam contrários à reforma.

O debate em torno da reforma tem gerado polêmica e tem levado docentes, estudantes, pesquisadores, sociedade e Estado a travarem discussões acaloradas em torno dela.

A sociedade em que vivemos é marcada por um sistema econômico capitalista em crise, gerando uma luta de classes. Um dos resultados dessa crise é o avanço do projeto neoliberal que se evidencia por meio da ofensiva contra o trabalho, da reestruturação produtiva e da reforma do Estado. Essa nova reestruturação tem atingido diversas áreas demandas sociais que são de responsabilidade estatal, dentre as quais está a educação (MONTAÑO, 2008).

Como resultado desta crise, Dante; Lima Filho; Silva (2015) afirmam que:

no Brasil, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar, bem antes dos 18 anos de idade, a inserção no mundo do trabalho, visando complementar a renda familiar ou até a autossustentação, com baixíssima escolaridade e sem nenhuma qualificação profissional, engordando as fileiras do trabalho simples, mas contribuindo para a valorização do capital (p.1071).

Nesse contexto do mundo do trabalho, a contradição torna-se ainda mais nítida, de um lado está a classe trabalhadora e de outro, a classe detentora dos meios de produção. Pois, para manter a taxa de lucro, o capital procura acirrar a exploração da mão de obra dos trabalhadores.

É nesse contexto de crise política e econômica que a reforma do Ensino Médio se apresenta.

As mudanças propostas na reforma do Ensino Médio contraria muito os docentes e demais profissionais de educação e os próprios estudantes. Uma das críticas que se faz é que não houve uma discussão prévia acerca da reforma do

Ensino Médio, e a comunidade escolar como um todo precisa participar desse debate. De acordo com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-SINDICATO, 2017), “não basta impor uma Medida Provisória, é preciso que haja uma articulação da sociedade, dos pesquisadores em educação”.

Para a APP - SINDICATO, a MP 746/16 imposta desconsidera anos de debate para a conquista de um sistema educacional mais eficiente. É uma medida contraditória, pois não considera a realidade de cada estado nem a autonomia dos entes federados.

De acordo com Antunes (1995), no mundo do trabalho no capitalismo contemporâneo houveram transformações. Na década de 1980, na indústria, houve um aumento significativo no campo tecnológico, surgindo novos conceitos e processos de trabalho como, por exemplo, gestão participativa, flexibilidade, etc. São transformações que atingem o setor educacional, pois a flexibilização proposta para a educação enfatiza o sentido da flexibilização do trabalho.

Assim, o currículo organizado por disciplinas, nas escolas, tem uma relação direta com o que ocorre no mundo do trabalho, pois o setor produtivo característico das indústrias está presente no interior das escolas, ocorrendo a quebra do conhecimento. O jovem estudante não tem o conhecimento na sua totalidade, as disciplinas são isoladas e não dialogam entre si. Para Kuenzer (2002), a escola expressa e reproduz a fragmentação por meio dos conteúdos, métodos e formas de organização e gestão.

Segundo a autora, o que vem ocorrendo na educação atualmente é a lógica da inclusão que ao mesmo tempo exclui, pois as estratégias de inclusão na escola correspondem aos padrões de qualidade que permitem a formação do sujeito, aptos para superar as demandas do capitalismo, ampliando o acesso (KUENZER, 2005). Ao mesmo tempo, essas estratégias são excludentes devido a diversos fatores como a falta de condições de permanência na escola, evasão, reprovação, falta de docentes, etc. Nessa perspectiva, o conhecimento torna-se cada vez mais frágil, afetando diretamente o processo de aprendizagem dos estudantes de diversas etapas da educação.

Para Kuenzer (2005), “os cursos aligeirados de formação profissional, que supostamente melhorarão as condições de empregabilidade”, a formação superior

aligeirada, entre outros, também contribuem para que haja a inclusão excludente na educação, isto se dá à medida que se “constituem em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência”.

Nesse sentido, os cursos aligeirados como cita a autora, também são considerados como processos de inclusão e ao mesmo tempo de exclusão, pois é uma terminalidade de parte da formação e, ao mesmo tempo, ocorre, o aligeiramento do conhecimento, mais uma vez causando a falta de acesso a totalidade do conhecimento.

A mudança para áreas de conhecimento no currículo do Ensino Médio poderá causar uma suposta superação da fragmentação, mas provocará também um esvaziamento do conhecimento. Logo, essa proposta é uma nova forma do jovem estudante “escolher” uma das áreas de conhecimento contribuindo para o aprofundamento da formação fragmentada. De acordo com Saviani (2007):

o modo como está organizada a sociedade atual é a referência para a organização do ensino fundamental. O nível de desenvolvimento atingido pela sociedade contemporânea coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade (p.160).

Os impactos que essa reforma poderá trazer à formação do jovem estudante serão grandes. Em relação à carga horária ampliada de quatro (4) para sete (7) horas diárias, provocará uma mudança súbita nas escolas porque muitas delas não possuem infraestrutura adequada para enfrentar tais mudanças e necessitarão de maior investimento financeiro por parte do Estado.

Ampliação da carga horária não significa formação integral. Segundo os autores Moura; Lima Filho e Silva (2015), para se pensar uma sociedade mais justa, é preciso que haja uma formação integral ou politécnica baseada na obra de Marx e Engels, ou seja, onde o sujeito deve se sentir completo a partir de sua convivência em sociedade e de seu trabalho, bem como na escola unitária de Gramsci, cuja referência é a emancipação humana, garantindo a todo sujeito a formação intelectual, física e tecnológica. De acordo com os autores:

Marx associa educação politécnica à ideia de indivíduo integralmente desenvolvido. [...]. Assim, é pela formação politécnica que se daria a formação intelectual, física e

tecnológica, o que sugere que o conceito de politecnia pode abarcar a ideia de formação humana integral (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1061).

De acordo com Kuenzer (2005), a formação politécnica vem do domínio intelectual da técnica que prevê uma rearticulação do conhecido, configura uma compreensão nova da totalidade, ou seja, possibilita a construção do novo, do conhecimento em sua totalidade.

Para Moura; Lima Filho; Silva (2015):

na educação brasileira atual essa perspectiva formativa existe como possibilidade teórica e ético-político no ensino médio que garanta uma base unitária para todos, fundamentada na concepção de formação humana integral, omnilateral ou politécnica, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, e a partir dessa mesma base, também oferecer, como possibilidade, o ensino médio integrado (p.1071).

Outro impacto está relacionado à demanda necessária de professores para que se cumpra essa carga horária com os alunos em sala de aula, pois sabemos que existe um descaso do governo em relação à efetivação de professores por meio de concurso público para atuar nas escolas.

Outra consequência que poderá ocorrer é a ausência da obrigatoriedade da oferta das disciplinas de Filosofia e Sociologia, que será discutida no subcapítulo a seguir. A não obrigatoriedade dessas disciplinas no currículo do Ensino Médio revela a verdadeira intenção do que está subentendido a essa reforma do Ensino Médio, pois, nos dias atuais, para se formar mão de obra, basta que o sujeito tenha um conhecimento que o torne capaz de atuar no mercado de trabalho. Seguindo o mesmo ideário das políticas educacionais dos anos 1990 que submeteram o currículo do Ensino Médio à pedagogia das competências (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015).

Nesse sentido, o “notório saber”, ou seja, o saber fazer acaba se tornando mais importante que o conhecimento adquirido em sala de aula, ocasionando o seu esvaziamento. As competências e habilidades proporcionam o esvaziamento dos conhecimentos e conteúdos aprendidos e desenvolvidos em sala de aula, pois não levam em conta as condições e individualidade de cada indivíduo, que passa a ser um projeto de indivíduos adaptáveis ao sistema vigente, o que prejudica a aprendizagem.

Sendo assim, de acordo com APP-SINDICATO (2017), a formação dos jovens estudantes será limitada, esvaziada, atendendo somente às exigências do mercado de trabalho.

3.1 Da apresentação da medida provisória da Reforma do Ensino Médio aos movimentos de ocupação das escolas

O Ensino Médio no Brasil, ao longo dos anos e como se pode observar por meio do resgate histórico das reformas ocorridas no ensino brasileiro desde o período Colonial, sempre tem aparecido como elemento de difícil enquadramento. Essa dificuldade de “enquadrar-se” deveu-se durante muito tempo em função da dualidade “preparar para a continuação dos estudos ou para o mercado de trabalho” (KUENZER, 1997, p. 9).

A Reforma do Ensino Médio expressa na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 promoveu alterações radicais na proposta da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 relativamente a essa etapa da Educação Básica. Este subcapítulo tem como objetivo levantar a questão sobre se o conteúdo desta Lei, ao flexibilizar o currículo, o torna reducionista, ou se ele representa, conforme anuncia, uma maneira adequada de contemplar a diversidade da juventude situada no Ensino Médio, garantindo uma formação escolar de qualidade, respeitando as expectativas dos mesmos.

Para proporcionar reflexões e debates relacionados à reforma é necessário considerar a quem interessa o tipo de intervenção pretendida pela reforma, além daquela que formalmente está expressa na Lei e também no documento preliminar enviado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) referente à atualização das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). As avaliações que se seguem objetivam discutir tal questão e seus desdobramentos com a intenção de oferecer não respostas absolutas, mas observações que agucem o olhar crítico sobre o assunto.

Embora o Ensino Médio no Brasil seja responsabilidade de cada estado, o conceito mais amplo de sua organização curricular e estrutura procede de políticas estabelecidas no âmbito nacional, como por exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Ainda que esses documentos cumpram um papel fundamental neste processo, as políticas relacionadas ao Ensino Médio têm como objetivo atender interesses de natureza diversa em torno da educação destinada aos jovens, ainda que, aparentemente, a leitura dos objetivos gerais da LDB referente ao Ensino Médio sugira a existência de consensos a respeito. Por isso, encontram apoio por parte de alguns setores da sociedade e, ao mesmo tempo, recebem críticas por parte de outros. A Lei 13.415/17, procedente da Medida Provisória (MP) 746/16, foi objeto de crítica já a partir dessa origem autoritária, a qual provocou inúmeras ocupações de escolas públicas do país por parte dos alunos, dirigidas tanto à forma quanto ao conteúdo da política educacional proposta.

Segundo Ferretti (2018):

A intenção da reforma por meio da medida provisória pode sugerir que se tratou de uma ação inoportuna do governo. Cabe lembrar que a MP 746 que institui, num primeiro momento, a reforma do Ensino Médio constituiu-se na segunda medida de impacto adotada pelo governo Temer. A primeira foi a proposta de Emenda Constitucional 241, posteriormente Projeto de Lei 55/2016 e, finalmente, PEC 95, por meio da qual foi instituído o Novo Regime Fiscal que estabeleceu rigorosas restrições às despesas primárias do país por vinte anos, a partir de 2017. (p.25)

Ainda segundo Ferretti (2018), “a MP 746/16 é, na verdade, a etapa semifinal de um processo iniciado em 2013 por meio de um Projeto de Lei (6840/2013) apresentado por uma Comissão Especial da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados”. Por sua vez, como Ferretti (2016) aponta que a PL 746/16 procedeu de “intensa atuação de setores da sociedade civil identificados com o empresariado nacional que, há tempos, inclusive nos governos do PT, vêm exercendo forte influência sobre o MEC, no sentido de adequar a educação brasileira a seus interesses, entre eles os de natureza financeira”.

Outro ponto criticado da MP 746/16 foi em relação às disciplinas obrigatórias, quando trouxe como obrigatórias somente as disciplinas de Português e Matemática, o que gerou desagrado a diversos envolvidos com Educação, especialmente professores e estudantes. No entanto, o texto final da Lei nº 13.415/17:

[...] reinclui como disciplinas obrigatórias Artes e Educação Física, que tinham sido excluídas pelo texto original da MP. Entre as línguas estrangeiras, o Espanhol não será mais obrigatório, ao contrário do Inglês, que continua obrigatório a partir do 6º ano do ensino fundamental. Já as disciplinas de Filosofia e Sociologia, que tinham sido excluídas pelo Poder Executivo,

passarão a ser obrigatórias apenas na BNCC, assim como Educação Física e Artes (SANCIONADA, 2017).

Lembrando que não havia uma lei que determinasse claramente quais eram as disciplinas que deveriam obrigatoriamente integrar o currículo proposto. A LDB 9394/96 mencionava em diversas partes de seu texto as disciplinas de Português, Matemática, Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia como obrigatórias nos três anos do Ensino Médio.

Um outro ponto, também bastante criticado foi a questão do notório saber, que refere-se ao Art. 6º da Lei 13.415/17, que altera o Art. 61 da LDB 9.394/96. Inicialmente, o texto da MP 746/16 trazia a seguinte redação: “IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36”. De acordo com os especialistas, essa redação permitia “que profissionais sem licenciatura possam lecionar disciplinas técnicas profissionalizantes” (EMPREGO, 2017).

Logo após a aprovação da MP 746/16, iniciou-se o debate sobre os prós e contras da reforma do Ensino Médio, caso fosse implementado de acordo com as definições estabelecidas na MP.

Houve discordância em relação a vários pontos da MP, como os pontos polêmicos mencionados anteriormente, além de vários outros. Inclusive a constitucionalidade desta MP chegou a ser questionada por alguns políticos em função da maneira como se deu sua aprovação (BALDI; FASSINI, 2018).

Sobre a constitucionalidade da MP 746/16, o Governo Federal afirma que a aprovação da mesma é legal e que a rapidez com que tramitou deu-se em função de já ter sido discutida durante muito tempo, aproximadamente 15 anos segundo técnicos do MEC. Com a aprovação da MP em setembro de 2016, foi possível que o Governo a aprovasse em fevereiro de 2017 e a tornasse Lei (BENITES; ROSSI, 2016).

Além da oposição de alguns partidos políticos, especialistas da área da Educação também mostraram-se bastante insatisfeitos com vários dos elementos que envolvem a Lei nº 13.415/17.

Como aponta Grabowski (2017):

Esta reforma do ensino médio é um equívoco político, considerando que a sociedade não participou e nem a legitimou; é um equívoco metodológico, tendo em vista que até o Ministério Público Federal (MPF) a considerou inconstitucional; e, também, trata-se de um equívoco pedagógico-epistemológico, pois mutila e fragmenta a formação humana, científica e técnica que os jovens têm direito na educação básica (GRABOWSKI, 2017).

O autor acredita que a reforma do Ensino Médio “[...] fracassará no processo de sua efetiva implementação e será um desastre [...]” (GRABOWSKI, 2017).

Resumidamente, algumas dessas razões são: a reforma, como algumas outras anteriores, não tem nada de novo; esta reforma está centrada basicamente na mudança curricular, sem oferecer condições para sua implementação; a reforma depende, em grande medida, da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (discutida em 2018 e iniciada em 2019); obrigatoriedade de apenas três disciplinas – Matemática, Português e Inglês –, empobrecerá tanto o currículo, já fragilizado, que revoltará professores, estudantes, famílias, sociedade e, inclusive, o mercado; este projeto de manipulação das mentes dos jovens com a pseudo-oportunidade de escolhas dos itinerários formativos será desmascarada pela oferta fechada que os sistemas de ensino farão, devido à crise financeira dos estados e pelo próprio mercado de trabalho (GRABOWSKI, 2017).

Entre os críticos da reforma do Ensino Médio está o coordenador-geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), Daniel Cara. Em entrevista à Revista Carta Capital, em fevereiro de 2017, Cara destaca que:

[A reforma] faz com que os estudantes sejam divididos entre aqueles que vão ter acesso a um ensino propedêutico e aqueles que vão ter acesso a um ensino técnico de baixa qualidade. Temer teve a coragem ou a pachorra de assumir isso quando enfatiza que na época dele a educação se dividia entre clássico e científico, que eram dois caminhos que geravam uma educação incompleta (TRUFFI, 2017).

O coordenador da CNDE também discute sobre outras questões como o fato de que, na opinião dele, a reforma significa uma “quebra” dos avanços obtidos pela LDB e pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e ao mesmo tempo representar “[...] um retorno piorado ao que aconteceu na década de 1990”; a falta de consulta à população no que diz respeito à definição das Bases Comuns Curriculares Nacionais, entre outros (TRUFFI, 2017).

Os debates e críticas à reforma do Ensino Médio, não ficam restritas ao âmbito nacional. Especialistas em Educação de outros países compartilham da opinião de que a reforma não atingirá os objetivos esperados pelo Governo Federal.

Um desses especialistas, o professor António Nóvoa, Reitor honorário da Universidade de Lisboa, em entrevista à Revista Carta Capital, em março de 2017, apresentou sua opinião em relação a algumas questões envolvendo a reforma do Ensino Médio no Brasil discordando das mesmas. Uma delas é “[...] que quando se fala em diminuição do currículo não pode ser sinônimo da velha ideologia do back to basics, isto é, de voltar aos fundamentos, dar só matemática e português”.

Outra questão apontada por Nóvoa, é possibilidade do jovem estudante do Ensino Médio optar pela área que tem mais interesse, pois a

[...] expectativa média de vida era 40 anos, logo, a entrada na vida do trabalho tinha que ser aos 14, 15. Hoje, a média é 80 anos, então a entrada na vida adulta se faz mais tarde, inevitavelmente. Portanto, falar de uma formação técnica ou tentar que, hoje, uma pessoa com 14 anos tenha uma relação com o mundo do trabalho não faz nenhum sentido (PAIVA, 2017).

Nóvoa também critica a proposta de retirada do currículo as disciplinas de Filosofia e Sociologia. “[...] nós queremos pessoas que saibam pensar” (PAIVA, 2017).

No entanto, o Governo Federal, defende a reforma do Ensino Médio e afirma que mesmo que a reforma tenha sido aprovada por meio de Medida Provisória, ela é fruto de um amplo debate sobre o assunto, ao que menciona o site do MEC:

- 1998: Grande debate e aprovação das diretrizes do EM de acordo com a nova legislação da LDB de 1996;
- 2002: Seminário Nacional sobre reforma do ensino médio;
- 2007: FUNDEB com a promessa de garantir a universalização do EM;
- 2007: MEC lança o Plano de Ações Articuladas;
- 2009: Novo ENEM;
- 2010: Ensino Médio Inovador;
- 2010: CONSED cria o Grupo de Trabalho da Reforma do Ensino Médio;
- 2012: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio aprovadas pelo CNE;
- 2013: Projeto de Lei (PL6840/2013);
- 2014: Plano Nacional da Educação (PNE). Meta 3.1: “Institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados...” (NOVO, 2017).

Sobre a justificação de que a obrigatoriedade de apenas três disciplinas – Língua Portuguesa, Matemática e Língua Estrangeira (Inglês) - empobrecerá o currículo, o Governo alega que essas três disciplinas serão obrigatórias nos três anos do Ensino Médio, mas que outras disciplinas serão obrigatórias em alguma das etapas do Ensino Médio e elas serão definidas com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ainda na questão do currículo, no que se refere à falta de disciplinas que promovam o pensar individual, independente e crítico do estudante, o Governo afirma novamente que “A proposta prevê que serão obrigatórios os estudos e práticas de filosofia, sociologia, educação física e artes no ensino médio” (NOVO, 2017).

No que tange a inconstitucionalidade da aprovação da MP em setembro de 2016, o Portal do MEC menciona que “[...] diversos projetos e reformas relevantes e urgentes para o país foram editados por Medida Provisória e se tornaram Lei, como por exemplo o Brasil Carinhoso, Mais Médicos, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Programa Universidade para Todos (ProUni) e Royalties do Petróleo para a Educação” (NOVO, 2017).

Já no que se refere à falta de participação da população na elaboração da BNCC, o site do MEC que trata especificamente desse assunto, informa que “A Base não é obra de um governo. Sua elaboração teve início em 2014 e contou com intensa participação da sociedade”. E explica:

A primeira versão da Base, apresentada em 2015, recebeu 12 milhões de contribuições, em consulta pública, e deu origem à segunda versão, em maio de 2016. A partir daí, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), com apoio do MEC, promoveram seminários em todas as 27 unidades da federação, entre junho e agosto de 2016. Os seminários mobilizaram 9 mil professores, gestores e acadêmicos. A versão final, submetida hoje ao CNE, valeu-se de toda essa discussão e passou pelo crivo de especialistas (MEC, 2017).

Na figura 2 podemos observar os principais pontos entre a LDB 9.394/96 e a Lei 13.415/17.

Figura 2

Pontos	Antes	Depois
Carga Horária	A LDB prevê que, nos três anos do ensino médio, os alunos tenham no mínimo 800 horas de aula, e que cada ano tenha pelo menos 200 dias letivos.	A Lei 13.415/17 do governo federal amplia "progressivamente" a carga horária para 1.400 horas, sem especificar um número mínimo de dias letivos por ano nem um prazo para a ampliação.
Disciplinas Obrigatórias	O ensino de artes e de educação física era obrigatório na educação básica, incluindo no ensino médio. Desde 2008, aulas de filosofia e sociologia também eram obrigatórias nos três anos.	A partir de agora, a decisão de incluir artes, educação física, filosofia e Sociologia nas aulas do ensino médio dependerá do que será estipulado pela Base Nacional Comum Curricular.
Ensino Técnico	A lei já previa a possibilidade de as escolas integrarem o ensino técnico e profissionalizante ao ensino médio em diversos modelos.	A formação técnica e profissional passa a ter peso semelhante às quatro áreas do conhecimento. A mudança também inclui a possibilidade de "experiência prática de trabalho no setor produtivo" ao aluno.
Língua Estrangeira	As escolas eram obrigadas oferecer, a partir do sexto ano, aula de pelo menos uma língua estrangeira, mas tinham a liberdade de escolher qual língua.	O inglês passa a ser a língua estrangeira obrigatória em todas as escolas. As escolas podem oferecer uma segunda língua, que deve ser, preferencialmente, o espanhol.
Professor	A lei exigia que os professores fossem trabalhadores de educação com diploma técnico ou superior "em área pedagógica ou afim".	Fica permitido que as redes de ensino e escolas contratem "profissionais de notório saber" para dar aulas "afins a sua formação".
Vestibular	As universidades são livres para definir que conteúdos que exigem das provas para selecionar os calouros, levando em consideração o impacto da exigência no ensino médio.	A lei determina que o Conteúdo dos Vestibulares seja apenas "as Competências, as habilidades e as expectativas de aprendizagem das áreas de Conhecimento definidas na BNCC".

Fonte: BALDI, 2017.

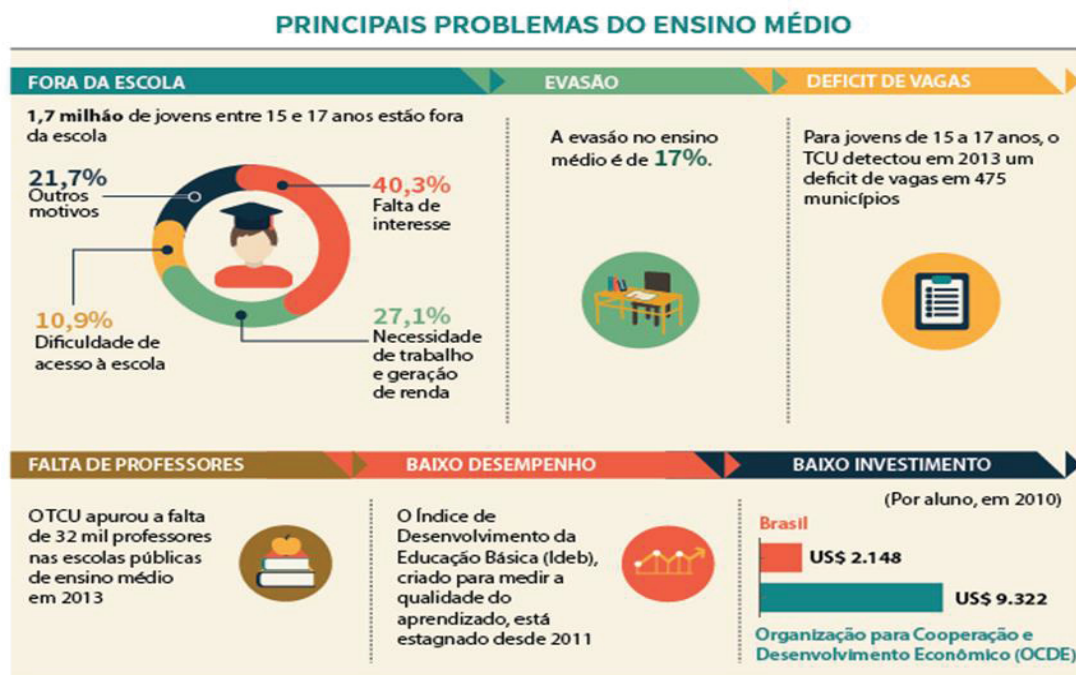
As reformas educacionais, impactando sobre a formulação de diretrizes curriculares, são um campo aberto de contradições que buscam ser resolvidas com os sistemas de avaliação. Para Freitas (2003) a avaliação precisa ser analisada "no contexto das 'relações' que ocorrem no interior da sala de aula, da escola e da sociedade". Estudos apontam que há taxas de evasão elevadas em etapas específicas e, quando se trata do Ensino Médio, esse índice pode ser aumentado pelo sistema que avalia a qualidade de ensino, que é medida por faixas de desempenho que nem sempre favorecem as condições do ensino ofertado.

Há que serem considerados os estudos que demonstrem as relações entre o sistema de ensino, a instituição (escola) e a ação docente em sala de aula (práticas pedagógicas) em diálogo permanente com a formulação e implementação de reformas educacionais e diretrizes curriculares delas advindas. A questão em aberto é sobre a efetividade dessas políticas, implementadas no sentido de promoverem a inclusão social dos estudantes.

De acordo com a Lei 13.415/17, a reforma curricular tem por objetivo tornar o currículo mais flexível, e, dessa forma, combater alguns dos maiores problemas enfrentados nesta etapa da Educação Básica e melhor atender os interesses dos alunos do Ensino Médio baseando-se nas justificativas de que a qualidade do Ensino Médio ofertado no país é de baixa qualidade e a falta de “atratividade” da escola que causa a evasão e reprovação.

Segundo o MEC, TCU e o Movimento Todos pela Educação, 1,7 milhões de jovens entre 15 e 17 anos estão fora da escola, seja pela dificuldade de acesso à escola, falta de interesse ou necessidade de se ingressar no mercado de trabalho para geração de renda e não conseguir conciliar estudo e trabalho. O Ensino Médio possui um grande índice de evasão e os piores indicadores de aprendizado de toda a Educação Básica. Outras grandes dificuldades enfrentadas nesta etapa são o déficit na oferta de vagas, o baixo investimento e a falta de docentes como podemos observar na figura 3 abaixo.

Figura 3



Fontes: Ministério da Educação, Tribunal de Contas da União e movimento Todos pela Educação

É preciso buscar ações para o enfrentamento dos efetivos e determinantes motivos da não permanência e da reprovação dos alunos do Ensino Médio. Tornar o currículo mais flexível não garante melhores indicadores quanto à qualidade de ensino e à efetiva integração curricular entre formação propedêutico e profissional.

Segundo Apple (2006), o campo do currículo transcorre o campo acadêmico, e tem uma relação muito estreita com as representações de identidades individuais e sociais e com os princípios democráticos quando se busca a garantia de participação coletiva na construção do conhecimento de maneira articulada com a participação social, e por meio de ações relacionadas às instituições de ensino.

Desse modo, uma estrutura curricular torna-se de fato renovada e consistente quando a diversidade cultural da sociedade é contemplada e respeitada em sua construção, juntamente com a participação popular de modo articulado, democraticamente e com base numa educação livre, capaz de promover a igualdade de direitos e oportunidades bem como a redução da desigualdade social (MOREIRA; SILVA, 2011). Compreender a concepção e implementação de parâmetros ou diretrizes curriculares nacionais a partir de reformas educacionais é um grande desafio para os que procuram analisar as relações entre currículo, sociedade e Estado no Brasil.

Há concordância com Silva (2006) quando, ao caracterizar o Estado brasileiro como algo constituído a partir de “[...] um modelo gestor centralizado, hierarquizado e fortemente influenciado por uma cultura patrimonialista”, discute sobre a dificuldade de se implementar “[...] novas formas de organização das estruturas de poder nos sistemas educacionais e nas escolas.

Em decorrência da reforma do Ensino Médio, houve no país uma retomada do movimento estudantil e de manifestações em prol da educação, expressa pelos estudantes do Ensino Médio, ocupando escolas como forma de protesto, assim como os estudantes do Ensino Superior que também utilizaram-se de ocupações e geraram greves nas universidades em defesa da educação e contra a reforma.

Segundo Gohn (2011):

infelizmente, para muitos políticos e administradores, educação de qualidade significa formação de mão de obra para o perfil da maioria dos empregos existentes – precários e mal remunerados. Estamos longe de um cenário em que a educação seja vista como formação integral, que inclui o pensamento crítico, a capacidade de ler o mundo, de indignar-se com as injustiças, reconhecer e se alegrar com as manifestações de inovação e criatividade dos seres humanos, ou seja, de refletir de maneira autônoma (p.349).

Desta maneira, é preciso continuar na luta por uma educação pública de qualidade no Brasil, pois essas reformas de cunho neoliberal resultam em perdas de direitos já conquistados pela sociedade ao longo da história do país.

A Lei 13.415/17, como exposto neste capítulo, estabelece a política de incentivo à implantação de escolas em tempo integral. Somente com o passar do tempo, será possível perceber os reais impactos e consequências desta reforma que na formação do jovem estudante, desta forma, novas discussões serão realizadas a respeito desse debate.

3.2. Base Nacional Comum Curricular e Diretrizes para o Ensino Médio

Em uma breve contextualização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), segundo seu próprio texto, ela seria “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7). Refere-se a orientações sobre o que seria indispensável na educação de todo estudante brasileiro da Educação Infantil ao Ensino Médio e uma forma de nortear as propostas curriculares de escolas públicas e privadas.

Existem diversas opiniões em torno da BNCC. Cunha e Lopes (2017) descrevem o posicionamento de diversas instituições, como estatais e empresariais em apoio a proposta e acadêmicas com um posicionamento mais crítico. Antes mesmo da divulgação do documento, Lugli (2015) ouviu docentes da Educação Básica e gestores (de escolas públicas e privadas), docentes do Ensino Superior, sindicatos e representantes de secretarias municipais e estaduais e do MEC. Os posicionamentos sobre a BNCC variaram entre completamente favorável a completamente contra. Os argumentos favoráveis, em geral, defendiam a noção de um mesmo ensino “mínimo acessível a todos” enquanto argumentos contra, entendiam a proposta como “homogeneização e imposição de identidades”, como exposto na citação de Silva(2015):

É possível falar em um “currículo nacional” sem recair na ideia de uma determinação que desconsidera a realidade que insiste em ser não linear e desigual? Diante de todos os cuidados em se tomar a diferença como elemento central nas proposições sobre currículo, respeitando a multiplicidade de formas de se viver a

infância e a juventude, a proposta de Base Nacional Comum Curricular vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc. A padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola. (p. 375).

Cabe destacar que maioria dos posicionamentos, a favor ou contra, indicou preocupação sobre como a proposta iria lidar com as diversidades locais, questão central no contexto brasileiro (LUGLI et al., 2015). Uma política curricular oficial como listagens de objetivos ou de competências, como se configuram os textos do Ministério da Educação em torno da definição da BNCC tem, como decorrência a ampliação das desigualdades educacionais já existentes.

Estas tensões refletem um movimento que já ocorre há vários anos nas políticas públicas da educação e na elaboração de currículos não apenas no Brasil, mas, com influências internacionais significativas (MOREIRA, 2009; LESSARD; CARPENTIER, 2016). Deste modo, torna-se preeminente para o Estado o discurso centrado na necessidade de eficiência do sistema educacional público, o que legitima perspectivas centradas na uniformização e no controle. Perde espaço o discurso em defesa de uma educação para todos como instrumento para superar desigualdades sociais com grande investimento público (LESSARD; CARPENTIER, 2016).

A proposta de uma base curricular não é uma discussão recente. Sua referência legal encontra-se na Constituição Federal, mais precisamente no artigo 210 (BRASIL, 1988), retomado pela LDB em seu artigo 26 (BRASIL, 1996). Em 2009, o Programa Currículo em Movimento (BRASIL, 2009) reativou a iniciativa de defesa por um currículo comum. No entanto, o debate em torno dessa implementação ganhou expressividade a partir de 2014 com o Plano Nacional de Educação (PNE) que estabeleceu vinte metas para melhoria da Educação Básica, sendo quatro relacionadas à BNCC (BRASIL, 2014a).

A estrutura da BNCC para o Ensino Médio indica os componentes curriculares, conforme discutido anteriormente, formados apenas por Língua Portuguesa, Matemática e Língua Estrangeira, sendo o restante organizado em áreas do conhecimento

Desde a LDB 9394/96, o Ensino Médio passa por processos intensos em função de seus objetivos. Uma das razões para isso é a expansão do acesso que incluiu um número imenso de jovens que passavam longe do mesmo. De acordo com Silva(2018) “de pouco mais de 3.500.000 matrículas em 1991, a 9 milhões de pessoas em 2004, as perguntas em torno de ‘qual ensino médio’ e ‘para quem’ ocupou a cena dos marcos normativos e das ações do executivo federal”, na figura 4 a seguir podemos observar isto:

Figura 4. Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Cronologia dos marcos normativos e ações do poder executivo federal – 1996-2018

1996	1997	1998	1999
<p>20 de dezembro Sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9.394/96</p> <p>Art. 26 – determina que se tenha uma base nacional comum para todas as etapas da educação básica</p> <p>Art. 35 – finalidades do Ensino Médio</p> <p>Art. 36 – Organização curricular do EM</p> <p>Art. 39 e 40 – Tratam da Educação Profissional</p>	<p>Decreto 2.208/97</p> <p>Regulamenta os artigos 39 e 40 que tratam da oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio</p> <p>Formas de oferta:</p> <p>Concomitante</p> <p>Subsequente</p>	<p>Homologada a Resolução 03/1998 do Conselho Nacional de Educação, com base no Parecer 15/98</p> <p>Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)</p> <p>Síntese:</p> <p>Vincula o currículo do EM a demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo</p> <p>Propõe o currículo com base em competências e habilidades</p> <p>Primeira edição do ENEM</p> <p>– Exame Nacional do Ensino Médio</p>	<p>MEC publica os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNE M)</p> <p>Organizado por áreas, define “competências e habilidades” para cada área/disciplina</p> <p>Parecer 16/99 DCNEP Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional</p>

2003/2004 Seminário Em Brasília Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho São enunciadas as ideias centrais que darão sustentação conceitual e metodológica a um processo de reformulação do EM: Trabalho, ciência e cultura 2004 Decreto 5.154 Revoga o Decreto 2.208/97 Possibilita o Ensino Médio Integrado EP integrada ao EM	2009/2011/2012 EC 59/2009 Obrigatoriedade escolar para a faixa etária de 15 a 17 anos (faixa etária indicada para a etapa) 2009 Criado o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) com vistas à reformulação do EM 2011 Aprovado o Parecer 05/11 Altera as DCNEM Incorpora as bases conceituais debatidas no Seminário de 2003 2012 Homologadas com base no Parecer 05/11 a Resolução 02/12: novas DCNEM	2012/2013/2014 2012 Criada na Câmara dos Deputados a CEENSI (Comissão destinada a promover estudos com vistas à reformulação do EM) Dez/2013 Relatório da CEENSI traz o PL 6.840/2013 2014 Em discussão o PL Em várias audiências públicas É aprovado em 17 de dezembro com vistas a ir a plenário em 2015 (o que não ocorre) 2014 Aprovado o Plano Nacional de Educação Meta 3 – universalizar em 85% o acesso da faixa etária de 15 a 17 anos	2016/17 Reforma do Ensino Médio Michel Temer assume em agosto de 2016 MP 746/16 Publicada em 23 de setembro 11 audiências públicas Fevereiro de 2017 Aprovada no Congresso Nacional a Lei 13.415/17 originada na MP 746/16	2018 BNCC Abril de 2018 MEC torna pública a primeira versão da BNCC do EM Retrocede ao currículo organizado por competências Apenas Língua Portuguesa e Matemática têm detalhamento As demais disciplinas estão subsumidas em áreas descritas em termos de competências que o EM deve desenvolver nos estudantes
---	---	---	--	--

Fonte: SILVA (2018).

Em meio as bases e propostas curriculares, é importante atentar as normas que se apoiaram em perspectivas e conceitos diferentes.

Interessa para o que se quer aqui argumentar as normativas em torno das políticas curriculares e, entre estas, as que mostram proximidades com o texto de 2018. Assim destaca-se as DCNEM (BRASIL, 1998), os PCNEM (BRASIL, 1999) o Parecer CNE/CEB15/98 e Resolução CNE/ CEB 03/98 e a BNCCEM (BRASIL, 2018).

Conforme já explicitado anteriormente a MP 746/16 propôs uma organização curricular com base em definição de competências, o que foi mantido com pequena alteração na Lei 13.415/17, e a BNCCEM disponibilizada em abril de 2018 também propõe um conjunto de competências gerais e outro de competências específicas para cada área/disciplina/ ver documento. Nesse texto, competência é definida como:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8).

O documento recupera a proposição dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais da década de 1990, evidenciando a retomada de um discurso interrompido e amplamente criticado (SILVA, 2008; LOPES e MACEDO, 2002; PACHECO, 2001). Com base nessas informações utilizadas para definir competência buscamos encontrar seus correlatos nos textos dos PCNEM de 1999 e das DCNEM de 1998.

Figura 5. Comparativo de proposições – BNCCEM 2018, PCNEM 1999 e DCNEM 1998

BNCCEM 2018	PCNEM 1999	DCNEM 1998
Mobilização de conhecimentos/saberes, habilidades, atitudes e valores	A resposta a uma convocação dessa natureza exige o diálogo e a busca de consenso sobre os valores, atitudes, padrões de conduta e diretrizes pedagógicas que a mesma LDB propõe como orientadores da jornada, que será longa e cheia de obstáculos. [...] formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa.	Deverá, assim, continuar o processo de desenvolvimento da capacidade de aprender, com destaque para o aperfeiçoamento do uso das linguagens como meios de constituição dos conhecimentos, da compreensão e da formação de atitudes e valores.
[...] para resolver demandas complexas da vida cotidiana	Examinados os exemplos dados, é possível generalizar a contextualização como recurso para tornar a aprendizagem significativa ao associá-la com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente. A aplicação de conhecimentos constituídos na escola às situações da vida cotidiana e da experiência espontânea permite seu entendimento, crítica e revisão.	[...] é preciso que a escola seja uma experiência permanente de estabelecer relações entre o aprendido e o observado, seja espontaneamente, no cotidiano em geral, seja sistematicamente no contexto específico de um trabalho e suas tarefas laborais.
[...] para resolver demandas complexas do pleno exercício da cidadania	O trabalho e a cidadania são previstos como os principais contextos nos quais a capacidade de continuar aprendendo deve se aplicar, a fim de que o educando possa adaptar-se às condições em mudança na sociedade, especificamente no mundo das ocupações	[Esta etapa] tem sido a mais afetada pelas mudanças nas formas de conviver, de exercer a cidadania e de organizar o trabalho, impostas pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica.
[...] para resolver demandas complexas do pleno exercício do mundo do trabalho	[...] qualquer competência requerida no exercício profissional, seja ela psicomotora, socio-afetiva ou cognitiva, é um afinamento das competências básicas. Essa educação geral permite a construção de competências que se manifestar-se-ão em habilidades básicas, técnicas ou de gestão.	Integradas são também as competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes

Fonte: SILVA (2018)

A definição de competências como base de normas curriculares foi favorecida, no contexto da reforma curricular da década de 1990, devido a sua proximidade com a ideia de competição e de competitividade (SILVA, 2008). Esse discurso, em voga novamente, é retomado através das mesmas justificativas, de que é necessário adequar a formação escolar às mudanças no mundo do trabalho.

De acordo com Silva (2018) a centralidade da noção de competências no currículo produz uma “formação administrada”, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. Ignorar a dimensão histórico-cultural da formação humana, pelo caráter instrumental da proposta, gera um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia.

Nos processos que orientam as propostas curriculares com base em competências predomina uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma noção subjetiva de cidadania e pelo não reconhecimento da dimensão da cultura como elemento que produz, ao mesmo tempo, a identidade e a diferença (ADORNO e HORKHEIMER, 1973; 1985).

O projeto formativo proposto na BNCC e nos textos dos anos 1990 remete a uma formação para a autonomia e ao respeito à diversidade cultural. No entanto, determina a adequação da formação humana a restritivos imperativos de formação para a adaptação. Salienta um tratamento formal das “diferenças”, ao mesmo tempo em que se intenta a padronização e integração.

A indicação de competências também visa ao controle – das experiências dos indivíduos e das experiências das escolas – viabilizado pela imposição do discurso e pelas estratégias de avaliação que buscam conhecer mais o produto e menos o processo que o gerou. A exemplo disso estão as provas, exames aplicados ao final de uma determinada etapa retratam o conceito tradicional manifestando essa intenção de controle. Para as finalidades enunciadas nos PCNEM, nas DCNEM e na BNCCEM, o controle teria que se viabilizar sobre os docentes e estudantes convertidos em “alvos” das propostas curriculares. Quanto aos estudantes, seu desempenho mostraria o êxito das propostas, ou a ausência dela. No caso da ausência, o controle deveria recair mais

sobre os docentes, que falharam por não incorporarem a proposta com a eficiência esperada.

A análise da proposta curricular, nos dois momentos analisados, mostra que o apelo à noção de competências como referência para a formação humana viabiliza uma perspectiva para a organização dos currículos na escola pautada em critérios como eficiência e produtividade. Por essa razão é possível afirmar que têm como objetivo a administração da formação. A formação torna-se administrada quando está sujeita ao controle, se guia exclusivamente por interesses externos aos indivíduos e subordina-se a interesses definidos pela lógica de mercado. Adquire o status de semiformação (ADORNO, 1995; 1996).

De acordo com Silva (2018):

quando se associa a prescrição de competências à atribuição de sentido aos saberes escolares, ela é tomada em sentido restrito e utilitarista. A experiência limitar-se-ia à aplicabilidade prática dos conhecimentos adquiridos, ao exercitar o que é aprendido na escola em situações da vida cotidiana (p.12).

Desta forma, a experiência formativa não se concretiza. Uma vez reduzida à aplicação, ao imediato, reforça-se a ideia de que o conhecimento se limita a dar respostas imediatas às situações-problema do cotidiano, e se impede que se tome o conhecimento como objeto de experiência que proporciona a reflexão e a crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação às dificuldades enfrentadas pelos jovens ao buscarem a sua inserção no mercado de trabalho, percebemos que elas são crescentes e estão relacionadas principalmente a questões socioeconômicas além das incertezas que naturalmente fazem parte desta etapa da vida do indivíduo.

É possível atribuir parte dessas dificuldades e incertezas às mudanças estruturais ocorridas nas últimas décadas na educação e no mercado de trabalho, e os jovens, principalmente os que buscam o primeiro emprego, são ao mais afetados uma vez que ao estabelecer o primeiro contato com o mundo do trabalho se deparam com uma nova realidade, caracterizada pelos altos índices de desemprego, mudanças nem relação aos requisitos exigidos de qualificação acadêmica e profissional e a redução progressiva das competências.

Dentro dessa realidade em que os jovens cada vez mais cedo estão se inserindo no mercado de trabalho é que o Estado deve se posicionar no sentido de criar e implementar políticas mais contundentes voltadas para a juventude estudante e trabalhadora diante dessa situação difícil, considerando que as políticas no contexto marcado pela ideologia neoliberal têm se mostrado cada vez mais pontuais no sentido de adequar o sistema educacional à lógica da acumulação flexível, ou seja, transformam o sistema educacional numa ferramenta de preparação de mão de obra visando à inserção produtiva.

Desse modo, o sistema educacional que deveria ser um mecanismo de promoção e transformação social tenta camuflar as contradições existentes atendendo parcialmente e precariamente as demandas por educação e trabalho através de um discurso firmado na inclusão social, porém uma inclusão que acontece dentro dos limites do sistema e para atender aos objetivos do capital.

Com relação a reforma do ensino médio fica evidente o agravamento de um problema que é bastante sério em nosso país: a desigualdade. a reforma que veio por Medida Provisória e prometendo acabar com os problemas como evasão

escolar, entre outras coisas, não leva em conta a situação qualitativa da educação brasileira. Na lei, onde cita que as escolas não são obrigadas a oferecer aos alunos todas as áreas, mas deverão oferecer ao menos um dos itinerários formativos e a não obrigatoriedade de formação acadêmica dos docentes, sendo admitido o notório saber, flexibiliza a precarização do ensino onde escolas, principalmente na rede pública de ensino.

Nota-se também nas explicações apresentadas no site do MEC relativos a formação do jovem estudante é que diversas vezes é feita menção à possibilidade de que o jovem possa fazer suas escolhas, de realizar seus sonhos, de estudar conteúdos das áreas com as quais possui maior afinidade.

A essa possibilidade, os críticos da reforma, Nóvoa, por exemplo, questionam se esse tipo de opção será feita em um momento adequado da vida do estudante, dada sua pouca idade. Além disso, fica difícil de o aluno saber se gosta de determinado assunto se ele ainda não lhe foi e, possivelmente, nem será apresentado.

Em tese, o que se pode concluir das leituras feitas e da análise das legislações e dos argumentos apresentados contrários e a favor da reforma do Ensino Médio, definida pela Lei 13.415/17, é que ainda é cedo para determinar se as alterações propostas serão eficazes para resolver os problemas de baixo desempenho dos estudantes, especialmente do Ensino Médio, ao tomar parte de avaliações que têm por objetivo a medição dos conhecimentos adquiridos durante os estudos. Muito irá se modificar na educação brasileira e todos os estudantes sentirão seus efeitos, resta-nos torcer que a reforma seja, de fato, boa para o país e traga frutos positivos para a sociedade brasileira. Pelo contrário, teremos um retrocesso na educação no país bem como prejuízos diretos e indiretos em outras esferas, como a desigualdade no acesso ao ensino superior e ao mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano. São Paulo: Página Aberta, 1994.
- _____. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. Revista Brasileira de Educação, 5-6, 25-36, 1997.
- _____; BRANCO, P. P. M. Retratos da juventude brasileira. São Paulo: Perseu Abramo. 2005. ABRANTES, P. Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. Sociologia, Problemas e Práticas, Lisboa, n. 41, p. 93-115, 2003.
- ADORNO, T. & HORKHEIMER, M. Temas básicos de sociologia. São Paulo: Cultrix, 1973.
- _____. O conceito de esclarecimento. In: Dialética do esclarecimento. Fragmentos filosóficos. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- _____. Educação e emancipação. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____. Teoria da semiaculture. In: Educação & Sociedade. ano XVII, n. 56, dezembro/1996.
- ARIES, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1995.
- APPLE, M. Ideologia e Currículo. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APP/SINDICATO. Especialistas desconstroem propaganda do MEC sobre Reforma do Ensino Médio. Disponível em: <<http://appsindicato.org.br/index.php/especialistas-desconstroem-propaganda-do-mec-sobre-reforma-do-ensino-medio>>.
- BATISTA, R. L. “A panacéia das competências: uma problematização preliminar” In ALVES, G. [et al.] (Orgs). Trabalho e Educação: contradições do capitalismo global. Maringá: Práxis, 2006. (1ª ed.).
- BEISIEGEL, C. R. “O ensino Médio sob a perspectiva da Educação Básica” In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Marias. O Ensino Médio e a reforma da educação básica. Brasília: Plano Editora, 2002
- BENITES, A.; ROSSI, M. Apresentado às pressas, plano de Temer para ensino médio acende debate entre especialistas. El País, Brasília/São Paulo, 23 set. 2016. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/09/22/politica/1474579671_242939.html>.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. A Construção Social da Realidade. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, P. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.) Pierre Bourdieu: escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer 15/98; Resolução 03/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, CNE/CEB, 1998.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília. MEC/SEMTEC, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/ CEB nº 5, de 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio., Brasília, DF, 24 jan. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/ CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 31 jan. 2012.

_____. Congresso Nacional. Lei 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> Acesso em: 26 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

_____. Medida Provisória MPV 746/2016. Brasília, 22 de setembro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm Acesso em: 26 abr. 2019.

_____. Índice de vulnerabilidade juvenil à violência 2017: desigualdade racial, municípios com mais de 100 mil habitantes. Brasília: Secretaria de Governo da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude; São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017

_____. Lei 13.415/17. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Brasília, DF, 16 fev. 2017.

_____. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018.

CAMPOS, A. G.; PHINTENER, M. J. Tempos sociais de jovens no Brasil urbano. In: SILVA, E. R.; BOTELHO, R. U. (Orgs.) Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas. Brasília: Ipea, 2016 (pp. 123-152).

CARRANO, P. Juventudes: as identidades são múltiplas. Revista Movimento, Faculdade de Educação da UFF, n. 1, p. 11-27, 2000.

_____; DAYRELL, J. Jóvenes de Brasil: dificultades de finales del siglo y promesas de um mundo diferente. Jóvenes: Revista de Estudios sobre Juventud, México: Nueva Época, ano 6, n. 17, julio-diciembre 2002.

_____. Os jovens e a cidade: identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Faperj, 2002.

_____. Juventudes e cidades educadoras. v. 1. 1.ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 180 p.

_____. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. v. 1. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 182-211.

_____. Jovens, escolas e cidades: entre diversidades, desigualdades e desafios à convivência. Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação: 2010.

_____; FALCÃO, N. Os jovens e a escola do ensino médio: adiamento ou encontro mediado com o mundo do trabalho?. In: TIRIBA, Lia; FRANCO, Maria Ciavatta (Org.). Trabalho e educação de jovens e adultos. 1. ed. Brasília, DF: Liber Livro e Editora UFF, 2011. p. 165-198.

_____; DAMASCENO, P. A.; TAKAKGI, C. A escola tem tudo o que precisamos. O Facebook tem tudo que gostamos: estudo de caso sobre as redes sociais de internet numa escola pública de Ensino Médio. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNO-LOGIAS: transformações e subversões na atualidade, 7., 2013. [Comunicação]. Rio de Janeiro: UERJ, 2013.

CASTEL, R. As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CARVALHO, M. J. S., TOGNI, A. C. A escola noturna de Ensino Médio no Brasil. Revista Ibero-Americana de Educação. OEI, nº 44, maio-agosto 2008.

CASTRO, J. A. ; AQUINO, L. (orgs.). Juventude e Políticas Sociais no Brasil. Texto para Discussão N° 1335. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2008.

CÊA. G. S. S. O ensino médio integrado frente a hegemonia da educação profissional desintegrada: elementos para debate. 2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil. Unioeste, Cascavel, 2005.

CHARLOT, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

_____. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam esta questão. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, n. 8, Jul/Dez, 2002.

CORBUCCI, P. R. Desigualdade no acesso dos jovens brasileiros à educação superior. In: SILVA, E. R.; BOTELHO, R. U. (Orgs.) Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas. Brasília : Ipea, 2016 (pp. 153-176).

CORTI, A. P.; SOUZA, R. Que ensino médio queremos? 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2008.

CUNHA, L. A. "As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do Ensino Técnico: a crítica da crítica!" In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M. O Ensino Médio e a reforma da educação básica. Brasília: Plano Editora, 2002.

DAYRELL, J. A escola faz juventudes? Reflexões sobre a socialização juvenil. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

_____; NOGUEIRA, P. H. de Q.; MIRANDA, S. A. Os jovens de 15 a 17 anos: características e especificidades Educativas. In: CORTI, Ana Paula et al. Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Via Comunicação, 2011.

_____. A exclusão de jovens de 15 a 17 anos no ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas. Brasília: Relatório de Pesquisa. UNICEF/MEC. 2012. Mimeo.

_____.et. al. A exclusão de jovens de 15 a 17 anos no ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas. Belo Horizonte: Observatório da Juventude da UFMG, 2014. Disponível em: <<http://observatoriodajuventude.ufmg.br/publication>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

DUBET, F. Sociologia da experiência. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

DURKHEIM, E. Da Divisão do Trabalho Social. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. A Educação Moral. Petrópolis: Vozes, 2012.

EMPREGO de professores com notório saber no ensino médio divide senadores. Senado. [S.l.], 12 abr. 2017. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2017/02/emprego-de-professores-com-notorio-saber-no-ensino-medio-divide-senadores>>.

ESPING-ANDERSEN, G. As três economias políticas do Welfare State. In: Lua Nova, nº 24. São Paulo: 1991.

EXTINTAS por perda de objeto ADIs contra MP da reforma do ensino médio. Supremo Tribunal Federal. [S.I.], 05 maio 2017. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=342593>>.

FERRETTI, C. J. Desenvolvimento nacional e regional e as demandas da educação. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v.6, p.54-64, 2015

_____. Reformulações do Ensino Médio. Holos (Natal. Online), v.6, p.71-91, 2016.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (35ª ed.). São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luis Carlos de. Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida a lógica do mercado. Educação e Sociedade, vol. 24, nº 82, abril de 2003.

GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação, [S.I.] v. 16, nº 47, p. 333-361, mai./ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>>

GONDIM, S. M. G. Grupos Focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. Paideia, 2003, vol .12 no. 24, p. 149 – 161.

GONZALEZ, R. Políticas de emprego para jovens: entrar no mercado de trabalho é a saída? In.: CASTRO, J. A.; AQUINO, L. M. C.; ANDRADE, C. C. (Org.). Juventude e políticas sociais no Brasil. Brasília: Ipea, 2009.

GORZ, A. *Adeus ao proletariado: para além do socialismo*. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

GRABOWSKI, Gabriel. Quem conhece a reforma do ensino médio, a reprova. Revista Extraclasse do Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul, Exclusivo WEB, [S.I.], fev. 2017. Disponível em: <<http://www.extraclasse.org.br/exclusivoweb/2017/02/quem-conhece-a-reforma-do-ensino-medio-a-reprova/>>.

HARVEY. A Condição Pós-Moderna. Petrópolis: Loyola, 1998.

IPEA. Carta de conjuntura. N° 43, 2° trimestre de 2019. In: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/conjuntura/190618_cc_43_mercado de trabalho.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/conjuntura/190618_cc_43_mercado_de_trabalho.pdf)

KERSTENETZKY, C. L. O Estado do Bem Estar Social na Idade da Razão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

KUENZER, A. Z. Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. (org.). Ensino médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: AGUIAR, Marcia Angela da Silva; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs.). Para onde vão a orientação e a supervisão educacional? Campinas: Papyrus, 2002.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). Capitalismo, trabalho e educação. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

LOPES, A. C. e MACEDO, E. Disciplinas e Integração Curricular. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARX, K. o Capital: Livro 1. São Paulo: Civilização Brasileira, 1998.

MATTOSO, J. O Brasil desempregado: Como foram destruídos mais de 3 milhões de empregos nós anos 90. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MONTAÑO, Carlos. Terceiro setor e a questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confronto conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. Revista Brasileira de Educação. v. 20, n.63, p. 1057-1080, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>>.

NOVO Ensino Médio – Dúvidas. MEC, [S.l.], 2017. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_05>.

OFFE, C. Trabalho como categoria sociológica fundamental? In: OFFE, C. Trabalho e sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

OLIVEIRA, R. P., SOUSA, S. Z. Ensino Médio Noturno: democratização e diversidade. Revista Educar. Nº 30, UFPR, 2008.

PACHECO, J. A. Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas. 24ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, 2001.

PAIVA, T. Se fosse brasileiro, estaria indignado com a situação da educação. Revista Carta Capital, [S.l.], 28 mar. 2017. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/se-fosse-brasileiro-estaria-indignado-com-a-situacao-da-educacao/>>.

PAIVA, V. P. Um século de educação republicana. Pro-Posições. Campinas, UNICAMP/Cortez, nº 2, jul. 1990, p. 7-18.

POCHMANN, M. Emprego e desemprego juvenil no Brasil: As transformações dos anos 90. In: ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, desemprego juvenil no Brasil: em busca de opções à luz de algumas experiências internacionais. 2º ed. Brasília: OIT, 2001 (p. 27-40).

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J. et al. (Orgs.) Pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 215-253

RAMOS, M. N. “O projeto unitário de Ensino Médio sob os princípios do trabalho, da Ciência, e da cultura” In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, [S. l.], v. 12, n.34, p.152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>

SILVA, M. R. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. Educação em Revista, 2018; 34:e214130

_____. Currículo e competências: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SPOSITO, M. P. A sociabilidade juvenil e a rua; novos conflitos e ação coletiva na cidade. Tempo Social: Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 5, n. 1 e 2, p. 161-178, 1993.

_____. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 129-148.

_____. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. In: FREITAS, M. C. (Org.). Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude. São Paulo: Cortez, 2006. p. 209-243.

_____. (Coord.). Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007.

TRUFFI, R. Reforma do Ensino Médio é um retorno piorado à década de 90. Revista Carta Capital, [S.l.], 09 fev. 2017. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/reforma-do-ensino-medio-e-um-retorno-piorado-a-decada-de-1990>>.

TUMOLO, P. S. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? Educação e Sociedade. Campinas, nº 90, vol. 26, 2005.

VIEIRA, E. Política econômica e política social. In: VIEIRA, E. Democracia e política social. São Paulo, Cortez, 1992, p. 15-26.

VON DÖLLINGER, K. R. Educação, trabalho e emprego numa perspectiva global. Boletim Técnico do Senac, 23(1), 2-11, 1997.

WEBER, M. A Ética Protestante e o “Espírito” do Capitalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M. O Ensino Médio e a reforma da educação básica. Brasília: Plano Editora, 2002.