

MILENE VIANA ABRANCHES

**POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO: TENDÊNCIAS DO ESTADO DE
MINAS GERAIS A PARTIR DOS ANOS 2000**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2016

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

Abranches, Milene Viana, 19-
A161p Políticas para o Ensino Médio : tendências do Estado de
2016 Minas Gerais a partir dos anos 2000 / Milene Viana Abranches.
- Viçosa, MG, 2016.
xii, 113f. : il. ; 29 cm.

Orientador: Cezar Luiz de Mari.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.
Inclui bibliografia.

1. Ensino Médio - Minas Gerais. 2. Educação - Aspectos políticos. 3. Análise crítica do discurso. 4. Minas Gerais.
I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD 22 ed. 373.098151

MILENE VIANA ABRANCHES

**POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO: TENDÊNCIAS DO ESTADO DE
MINAS GERAIS A PARTIR DOS ANOS 2000**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 16 de agosto de 2016.


Cássia do Carmo Pires Fernandes


Joana D'Arc Germano Hollerbach


Cristiane Aparecida Baquim


Cezar Luiz De Mari
(Orientador)

Às minhas crianças Kayo, Maria Clara, Marcella, Ludmila, Isabela, Gabriela, Davi, Ana Livia e Laura, e aos meus alunos, futuro da nossa sociedade.

AGRADECIMENTOS

A caminhada até aqui foi árdua, mas ao mesmo tempo instigante! Finalmente este dia chegou... Coração repleto de sentimento de gratidão! Portanto, aproveito este espaço para reconhecer todo o apoio, carinho e confiança. Por isso agradeço primeiramente à Deus, pois com fé tudo se torna possível. Agradeço também a Ele por ter colocado verdadeiras estrelas nesta jornada, as quais me guiaram:

À minha família. Aos meus “ouros de mina”, Eloisa e Edson, por estarem ao meu lado em todos os momentos e pelos conselhos que guiaram minha jornada para a realização deste trabalho. Ao meu marido Juliano, pelo amor incondicional e incentivo. A minha irmã Monise e meu cunhado Jarbas, pelas ajudas e orientações. Aos meus primos e tios, pela torcida.

Ao professor Cezar Luiz de Mari, orientador desta pesquisa, a quem agradeço pelo compromisso.

À minha co-orientadora Cristiane Aparecida Baquim, pela confiança em meu trabalho, dedicação, respeito e carinho.

Às Professoras Joana D’Arc Germano Hollerbach, Heloísa Raimunda Herneck, Maria Alba Pereira de Deus, Natália Rigueira Fernandes e ao professor Denílson Santos de Azevedo, pelas valiosas contribuições ao longo desta jornada.

A tod@s funcionári@s do DPE, pela gentileza no atendimento, em especial à Eliane, secretária do PPGGE, pela atenção, carinho e paciência.

À Professora Cássia do Carmo Pires Fernandes, por contribuir mais uma vez na minha trajetória acadêmica.

À Wanessa, minha grande descoberta de dedicação, humildade e amizade.

Às minhas amigas Aline e Pâmella, pelo apoio, torcida e pelas palavras amigas.

À Júlia e Mariana, companheiras nesta caminhada, por me socorrerem nos momentos de incertezas e desesperos.

Aos colegas do Grupo de Estudos de Clássicos Contemporâneos da Educação (GECCE), pelas enriquecedoras discussões.

À minha amiga Bárbara, pela ajuda, paciência, palavras amigas e ideias geniais. Ao amigo Eliázaro, por compartilhar seus conhecimentos filosóficos. À amiga Lourdes, pelo carinho e zelo. À diretora Maria Alice, pela compreensão. A toda equipe da Escola Estadual Effie Rolfs, berço da minha caminhada profissional, pelo companheirismo.

À Universidade Federal de Viçosa, instituição de realização de sonhos.

Por fim, a todos aqueles que me ajudaram de alguma forma a chegar até aqui. O caminho não foi fácil, cheio de incertezas... Mas quem disse que seria? O maior aprendizado que levo disso tudo é o autoconhecimento; nosso maior inimigo somos nós mesmos. Chegando até aqui percebo que venci!

“As pessoas têm estrelas de maneiras diferentes. Para uns, que viajam, as estrelas são guias. Para outros, elas não passam de pequenas luzes. Para outros, os cientistas, são problemas. Para o meu homem de negócios, elas eram ouro. Mas todas as estrelas são silenciosas. Tu terás estrelas como nunca ninguém teve...”

(Antoine de Sant-Exupéry, O Pequeno Príncipe)

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	viii
LISTA DE SIGLAS.....	ix
RESUMO.....	xi
ABSTRACT.....	xii
INTRODUÇÃO.....	1
1. CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO COMO “CHAVE” PARA A ADAPTABILIDADE SOCIAL.....	8
1.1. RELATÓRIO DELORS: CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL.....	9
1.2. UMA EDUCAÇÃO PARA A ADAPTABILIDADE.....	13
1.3. EDUCAÇÃO AO LONGO DE TODA A VIDA: CRIANDO A NOÇÃO DA ADAPTABILIDADE PERMANENTE ÀS MUDANÇAS.....	20
1.4. RECOMENDAÇÕES E ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO MÉDIO.....	24
1.5. AS INFLUÊNCIAS DO RELATÓRIO DELORS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO SÉCULO XXI.....	28
2. CAPÍTULO II - ENSINO MÉDIO MINEIRO: INOVAÇÃO OU ADAPTAÇÃO?.....	37
2.1. ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UMA PLATAFORMA GIRATÓRIA NA VIDA NA VIDA DO JOVEM.....	39
2.2. ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS: TRADIÇÃO EM POLÍTICAS DE GOVERNO.....	48
2.2.1. ANÁLISE DO NOVO PLANO CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO MINEIRO E O CBC: ADAPTANDO MINAS GERAIS ÀS NOÇÕES DE COMPETÊNCIA E HABILIDADES.....	56
2.2.2. ANÁLISE DO PROGRAMA REINVENTANDO O ENSINO MÉDIO: A EMPREGABILIDADE COMO CHAVE DA EDUCAÇÃO DO ALUNO/TRABALHADOR.....	64
2.3. O QUE RESTA AO ENSINO MÉDIO?.....	72
3. CAPÍTULO III - O ESTADO REGULADORE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO: PONTE OU PRECIPÍCIO?...	74

3.1. A NOVA CONFIGURAÇÃO DO ESTADO E O ENSINO MÉDIO.....	75
3.2. E A ESCOLA? A RESSIGNIFICAÇÃO DAS POLÍTICAS.....	79
3.3. O QUE SOBREVIVE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS?.....	82
3.4. OUTRO ENSINO MÉDIO É POSSÍVEL.....	86
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
5. REFERÊNCIAS.....	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Números de Matrículas do Ensino Médio de Minas Gerais, por rede de ensino (Censo 2003-2014).....	55
Tabela 2 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Ensino Médio em Minas Gerais.....	56
Tabela 3 - Estrutura Curricular do 1º ano do Ensino Médio.....	59
Tabela 4 - Estrutura Curricular do 2º ano do Ensino Médio com ênfase em Ciências da Humanas.....	59
Tabela 5 - Estrutura Curricular do 2º ano do Ensino Médio com ênfase em Ciências Naturais.....	60
Tabela 6 - Estrutura Curricular do 3º ano do Ensino Médio.....	60
Tabela 7 - Organização Curricular do projeto Reinventando o Ensino Médio.....	68

LISTA DE SIGLAS

- ADC - Análise de Discurso Crítica
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
- BM - Banco Mundial
- CBC - Conteúdos Básicos Comuns
- CESEC - Centros de Educação Continuada
- DCC - Departamento de Ciência da Computação
- DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- EM - Ensino Médio
- ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
- FHC - Fernando Henrique Cardoso
- FUNDEB - Fundo de Manutenção, Desenvolvimento e de Valorização do Magistério da Educação Básica
- FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
- GDP - Grupo de Desenvolvimento Profissional
- GECCE - Grupo de Estudo sobre Clássicos da Educação Contemporânea
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MAGISTRA - Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais
- MEC - Ministério da Educação
- MG - Minas Gerais
- OI - Organismos Internacionais
- ONU - Organização das Nações Unidas
- PACTO - Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
- PAIE - Programa de Educação à Distância e Programa de Apoio a Inovações Escolares
- PAR - Plano de Ações Articuladas
- PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
- PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDP - Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores
PNDL - programa do Livro Didático
PNE - Plano Nacional de Educação
PQTE - Programa de Qualidade Total da Educação
PROCAD - Dirigentes das Escolas
PROCAP - Capacitação de Professores
ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador
PRS - Partido das Reformas Sociais
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
REM - Reinventado o Ensino Médio
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB - Secretaria de Educação Básica
SEE/MG - Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINDUTE/MG - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFV - Universidade Federal de Viçosa
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

RESUMO

ABRANCHES, Milene Viana. Universidade Federal de Viçosa, agosto de 2016. **Políticas para o Ensino Médio: tendências do Estado de Minas Gerais a partir dos anos 2000.** Orientador: Cezar Luiz De Mari.

O século XXI é testemunha de um conjunto de políticas educacionais originadas no século XX que refletem as necessidades do capitalismo globalizado e os ideais neoliberais dos países centrais. A UNESCO, juntamente com outros Organismos Internacionais aprofunda o papel socioideológico da educação por meio do Relatório Delors, cujo texto trazia orientações e recomendações para as políticas educacionais dos países periféricos. Neste relatório observamos que a educação é concebida como um tesouro a ser descoberto, imprimindo, especialmente a defesa da “Educação ao longo de toda a vida”. As orientações para o Ensino Médio, denominado de “plataforma giratória para a vida”, expressam um movimento de ajustes e de aproximações da formação escolar como mediadora de problemas econômicos, sociais e políticos. Buscamos compreender as influências da UNESCO nas orientações para as políticas educacionais, dando foco especial ao Ensino Médio, dos anos 2000, no estado de Minas Gerais. Para tanto foram analisados os documentos Novo Plano Curricular/ Ensino Médio (2006), Conteúdos Básicos Comuns - CBC (2006) e programa Reinventado o Ensino Médio - REM (2012), por serem políticas pontuais, que influenciaram na condução das políticas educacionais do Estado de Minas Gerais. Demos o enfoque teórico-metodológico da Análise de Discurso Crítica - ADC (FAIRCLOUGH, 2001), para compreender os aspectos formais, explícitos e ocultos do discurso, nas suas variações textuais, práticas discursivas e práticas sociais. Analisamos como os termos contidos no Relatório Delors influenciaram na construção e implementação das políticas educacionais para o EM mineiro. Constatamos que as orientações do Relatório Delors, foram aplicadas na educação brasileira de maneira fragmentada, contendo variadas interpretações, produzindo um leque de políticas de governo feitas em gabinetes, além de contribuir com a produção de políticas conhecidas como zigzague. Tais políticas são descontínuas e ajustam a educação às exigências da globalização econômica, fazendo com que as instituições escolares, ofereçam às classes populares uma educação limitada e excludente. Concluimos que o Ensino Médio não ficou melhor depois das orientações da UNESCO, ao contrário, manteve sua indefinição identitária e serviu de palco para diversas experiências limitantes de políticas de governos no Estado de Minas Gerais.

ABSTRACT

ABRANCHES, Milene Viana. Federal University of Viçosa, August 2016. **Politics for the Brazilian High school teaching: Tendencies from 2000's**. Advisor: Cesar Luiz De Mari.

XXI Century is a witness of a set of educational politics started in XX Century, which reflect the globalized capitalism and the neoliberal ideals of central countries. UNESCO, with other international organisms deepens the sociological function of education, through the Delors Report, whose texts brought orientations and advices for the educational politics in peripheral countries. This report shows us that education is conceived as a treasure to be found, valued, especially the defense of education along the whole life. The orientations for high school called rotational platform for life express an adjustment movement and approach of the schooling as a mediator of political, social and economic problems. We seek for the understanding of Unesco influences in the orientations for the educational Politics, giving special focus on High school in 2000's, in the State of Minas Gerais. For both, The following documents were analyzed: New Curriculum plan/High school (2006) Common Basic subjects CBC and Reinventing high school program (2012), as they are punctual politics which influence the conduction of the educational politics of Minas Gerais State. We gave the methodological theoretical focus of critical analysis of speech ADC (FUARCLOUGH, 2001) to understand the hidden, evident and formal aspects of speech, on the textual variations, discursive and social practices. We analyzed how the terms in Delors' Report influenced the built and the implementation of educational politics in Minas Gerais High School. We verify that Delors' report's orientations were applied in Brazilian education in a fragmented way and it has many different interpretations bringing a fan of government policies, made in offices, besides to contribute with the production of politics known as "zig zag". These politics are not continuous and they adapt the demands of the economical Globalization making the school institutions offer to the popular classes a limited and excluding education. We concluded that High school didn't get better after the UNESCO's orientations. On the contrary, it kept its indefinite identity and served as stage for several limiting experiences of government politics in the state of Minas Gerais.

INTRODUÇÃO

O regulamento não mudou, disse o acendedor. Aí é que está o drama! O planeta de ano em ano gira mais depressa, e o regulamento não muda!

(Antoine de Sant-Exupéry, 2015)

A obra “O Pequeno Príncipe”, nesta passagem, nos apresenta o personagem Acendedor de Lâmpioes, que possuía como função acender e apagar os lâmpioes, trazendo iluminação às noites. Para o Pequeno Príncipe, esta seria uma função útil e bonita, porque constatava ser esse um trabalho que fazia sentido.

Em contra partida, o Pequeno Príncipe percebe que o Acendedor de Lâmpioes cumpre esta tarefa de forma rápida e mecânica. Intrigado com a situação, o Pequeno Príncipe questiona-o, e acaba por compreender que ele somente cumpre a tarefa que lhe foi determinada. Assim, ele somente cumpre o regulamento estabelecido, sem questionar e compreender as ordens. Além disso, faz de forma rápida, justificando que o mundo está em constante evolução; o homem, as crenças e as relações humanas transformam-se a cada minuto, e ele, como bom funcionário, acompanha estas transformações.

No século XXI, mudanças profundas emergiram nos campos político, econômico e cultural. Entretanto, como apresentado com o Acendedor de Lâmpioes, o regimento não mudou, o sistema capitalista continua a conduzir o mundo, mas agora através do processo da globalização¹ e do discurso neoliberal. Com isso, as relações sociais são moldadas de acordo com as demandas deste sistema.

Deste modo, na arena política do século XXI, o âmbito educacional é condicionado como campo estratégico para manutenção e desenvolvimento econômico e social dos países capitalistas. Com a implementação e o consentimento de um Estado Avaliador² (AFONSO, 2013) no Brasil, os organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO),

¹ Para Libâneo (2009, p. 51), globalização é um conceito ou uma construção ideológica. A globalização é identificada como processo de aceleração, integração e reestruturação do capitalismo, podendo ser compreendida como uma estratégia de enfrentamento da crise do capitalismo e de constituição de uma nova ordem econômica mundial (LIBÂNEO, 2009, p. 74). De acordo ainda com o autor, é com o discurso e o projeto neoliberal que são criadas “condições para o impulso e a efetivação da globalização”.

²Estado Avaliador, segundo Afonso (2013, p. 268) “inscrever-se, com crescente evidência, na continuidade da expansão global capitalista das políticas de privatização e mercadorização da educação (e da avaliação)”.

passaram a ser protagonistas e interlocutores na disseminação da nova concepção de Educação.

Através da publicação da UNESCO do documento intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, que ficou conhecido como “Relatório Delors”, publicado em 1998, no Brasil, é instituída nas políticas educacionais brasileiras esta nova concepção de Educação, a qual visava uma formação para adaptar os sujeitos aos novos horizontes intensificados no século XXI, ou seja, ao modo de produção vigente e às constantes transformações no meio social, onde a Educação devesse ocorrer ao longo de toda a vida, baseada nos pilares do aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e; aprender a ser.

Assim como o Acendedor de Lampiões, os homens são submetidos ao regulamento através de uma formação que desenvolva habilidades e competências³ para que consigam assegurar um emprego para sobreviver às constantes e rápidas transformações exigidas pelo modo de produção vigente.

Sendo assim, o relatório Delors significou um aporte teórico-ideológico para as políticas educacionais brasileiras que passaram a ser implementadas desde a década de 1990, ajudando a desenvolver as diretrizes que orientam o campo da Educação. As recomendações e orientações feitas no relatório acabaram por produzir reformas em toda a Educação Básica, destacando o Ensino Médio no campo político.

Tendo que inovar-se para produzir um novo tipo de formação, o Ensino Médio (EM) ofertado pela rede pública brasileira passa a ser apresentado pela mídia e pelos principais meios de comunicação como um nível de destaque, proposto como um dos principais mecanismos de estratégia do desenvolvimento econômico e social do país.

Com o intuito de reconhecer e fornecer uma formação às demandas do século XXI, a este nível de ensino é destinado um aparato reformista, com a proposição e implementação de inúmeros projetos e programas a partir dos anos 2000.

Assim, percebendo as políticas educacionais para o EM como centrais no contexto político brasileiro, destacamos o estado de Minas Gerais com seu pioneirismo⁴ na implementação de políticas educacionais desde os anos 1990. A fama do estado

³ “Competência é considerada como um saber (ou uma mistura de saberes) em ação, que não depende unicamente da educação, mas também da experiência, e que só poderá se revelar ou ser avaliada na prática do trabalho, ou pelo menos, em situações artificiais que se aproximam da prática do trabalho” (DICIONARIO DE EDUCAÇÃO, 2011, p. 131).

⁴ O Estado de Minas Gerais é considerado pioneiro desde os anos 1990, onde os governantes do estado começam a lançar um leque de políticas com o slogan “Minas aponta o caminho”. Como veremos no capítulo 2.

mineiro de ser pioneiro se deve ao fato das políticas educativas em Minas Gerais abrirem um leque de reformas educacionais implantadas no Brasil e estarem em consonância com os projetos propostos pelo governo federal e com os interesses das agências multilaterais (MELO & DUARTE, 2011).

Com este cenário de reformas educacionais, tendo a UNESCO como uma das organizações internacionais protagonistas para a disseminação de orientações e recomendações para a elaboração de políticas para o EM, é que propomos investigar a influência da UNESCO sobre as políticas para o Ensino Médio dos anos 2000 no Estado de Minas Gerais. Entendemos que compreendendo o campo micro, onde são implementadas as políticas, podemos apreender um pouco mais sobre o campo macro e as significações dadas para o EM. Assim, é com esta visão que surge o interesse pela área de Políticas Públicas Educacionais para o EM.

É ao longo de minha trajetória acadêmica e, logo com a inserção no trabalho escolar, onde atuo como Supervisora Pedagógica de uma escola da rede estadual de ensino de Minas Gerais, que esta visão se materializa e aumenta meu interesse por esta área. Neste contexto, observei defasagens nas abordagens e configurações do Ensino Médio (EM), tanto no planejamento das reformas educacionais, quanto nos programas implementados neste nível.

Nas discussões e debates realizados no Grupo de Estudo sobre Clássicos da Educação Contemporânea (GECCE) – espaço onde estudo e aprofundo questões relativas às políticas educacionais, compreendi ainda que o EM, conforme observa Nosella (2016, p. 67), pode ser considerado como uma “fase estratégica do sistema escolar”, e que na verdade ele é usado pelo sistema capitalista como uma estratégia, no campo discursivo, para o desenvolvimento econômico do país. E assim, no contexto político brasileiro, o EM é apresentado ao longo da história e ainda não se definiu pedagogicamente, como demonstra Nosella (2002, p. 109):

(...) além das conhecidas e trágicas carências que afetam a educação em geral, sofre também da falta de definição de seu estatuto pedagógico. Ou seja, não se tem clareza sobre a função educacional específica dessa fase escolar. É ela propedêutica ao ensino superior? É profissionalizante ou pré-profissionalizante? Ainda: a função educacional do ensino do 2º grau é essencialmente uma função “intermediária” ou possui alguma especificidade e autonomia própria? Constitui um ponto terminal de um processo ou é fase meramente transitória?

A falta de identidade e a inoperância do EM nos remete a preocupação de Gramsci (2000) e de Nosella (2016), cada um a seu tempo, com esta fase escolar intermediária, uma vez que ela representa o espaço/tempo catártico mais delicado e importante na vida dos adolescentes, significando o momento de construir os valores sobre o trabalho, a cultura, a autonomia, a ciência e suas implicações na ação humana.

Junto às questões da falta de identidade pedagógica e da inoperância do EM, identificamos que as políticas destinadas a este nível de ensino contribuem para a manutenção desta fragmentação. As políticas educacionais destinadas ao EM são influenciadas pelos interesses dos grupos hegemônicos, os quais utilizam como instrumento de manutenção da ordem vigente o protagonismo e a legitimidade dada pela sociedade capitalista aos discursos dos organismos internacionais.

Desta forma indagamos: quais são os interesses dos grupos dominantes para com o EM? Quais as influências da UNESCO sobre o EM? Quais são as orientações destinadas às políticas do EM? Quais os caminhos percorridos pelo EM mineiro? Quais os princípios que norteiam as políticas deste nível de ensino? Para que serve o EM? A quem e a quem ele é destinado?

Essas questões nos suscitaram a análise das políticas educacionais lançadas pelo estado pioneiro, Minas Gerais, após a publicação do Relatório Delors: O Novo Plano Curricular/ Ensino Médio (2006), o Conteúdos Básicos Comuns - CBC (2006) e o programa Reinventado o Ensino Médio - REM (2012). Estas políticas assumiram-se como reformas na estrutura e organização do EM, através de um redesenho curricular.

Assim, pretendeu-se, com esta pesquisa, que se insere na linha de pesquisa Formação Humana e Práxis Social, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Viçosa (UFV), contribuir para os estudos sobre o Ensino Médio, na tentativa de colaborar no atual e polêmico debate sobre as políticas para este nível de ensino. No intuito de desenvolver o objetivo proposto, e assim responder aos questionamentos apresentados, optou-se por realizar a pesquisa de cunho qualitativo, desenvolvendo uma pesquisa com viés da Análise de Discurso Crítica (ADC). Contudo, é válido ressaltar que acreditamos que o método desenvolvido neste trabalho não se apresenta como expõe Gatti (2007, p. 53) “com uma rotina de passos e etapas, de receita”, mas trata-se da “vivência de um problema, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas”. Tentamos assim apresentar prática exercida.

Optamos pela pesquisa qualitativa, por compreender esta abordagem como aquela que busca a interpretação e a descoberta, a qual “valoriza a indução e assume que

fatos e valores estão intimamente relacionados”, por ser “o estudo do fenômeno em seu acontecer natural”, defendendo uma visão holística dos fenômenos (ANDRÉ, 1995, p. 17). O trabalho consiste em pesquisa qualitativa por apresentar especificidades como um período histórico, por possuir consciência histórica, por apresentar uma identidade com o objeto, por ser intrínseca e extrinsecamente ideológico, e por fim, por apresentar através da indagação a reconstrução da realidade (LIMA e MIOTO, 2007, p 39).

Além disso, acreditamos, como expõe André (1983, p.66), que a pesquisa qualitativa apresenta vantagens em pesquisas no campo educacional, pois permite apreender o caráter complexo e multifuncional dos fenômenos, capturando diferentes significados das experiências vividas no ambiente escolar de modo a auxiliar a compreensão das relações entre indivíduos, seu contexto e suas ações. Além disso, ela possibilita estudos sob o viés do pensamento crítico.

Posto isso, foram selecionadas as fontes primárias a serem analisadas como: os documentos oficiais, as falas oficiais de políticos, sindicatos e atores da educação. Logo, foram selecionados: o Relatório Delors, por ser um documento de grande circulação internacional publicado pela UNESCO e por apresentar orientações e recomendações ao nível do EM; os documentos e leis referentes ao CBC e ao REM, por representarem a primeira e última política destinada somente ao EM no estado de Minas Gerais no século XXI; e os discursos de políticos e de sindicatos, por serem carregados de intenções e interesses e por contribuírem na construção e desenvolvimento das políticas analisadas.

Para análise dos dados, utilizamos como aporte teórico-metodológico a ADC, por esta permitir a análise dos aspectos formais, mensagens explícitas e subliminares do discurso, buscando compreender o contexto em que o objeto a ser estudado está inserido, de forma a apresentar os seus aspectos sociais de produção, veiculação e recepção. Além disso, parte sempre da visão de que o discurso deve ser entendido enquanto representação de um sujeito ou grupo em determinado contexto sócio-histórico. Segundo Thiengo (2013, p. 35):

A ADC, enquanto procedimento metodológico tem suas bases teóricas na Teoria Crítica do Discurso (TCD), que propõe uma agenda de debate sobre a linguagem textualmente orientada e, nessa perspectiva, ela oferece uma contribuição significativa para a compreensão dos processos sociais relacionados às transformações econômicas e culturais contemporâneas. A análise crítica propõe um olhar, como diz o nome, crítico do discurso, estabelecendo conexões entre a linguagem, seu contexto e a funcionalidade do discurso no que diz

respeito à construção e propagação de ideologias, consensos na manutenção das relações sociais vigentes.

Segundo Resende e Ramalho (2004, p.185) “por meio da investigação das relações entre discurso e prática social, busca-se desnaturalizar crenças que servem de suporte a estruturas de dominação, a fim de favorecer a desarticulação de tais estruturas”. Assim, buscou-se como objeto de análise a linguagem, que na pesquisa se constitui como os enunciados dos documentos oficiais, discursos de políticos, sindicatose atores da Educação em geral. De acordo com Resende e Ramalho (2004, p.185) na ADC:

O discurso é compreendido como uma forma de prática social, modo de ação sobre o mundo e a sociedade. O discurso, nessa concepção, é socialmente constitutivo – através do discurso se constituem estruturas sociais – e constituído socialmente – os discursos variam segundo os domínios sociais em que são gerados, de acordo com as ordens de discurso a que se filiam.

Fairclough (2001) percebe o discurso como uma prática social e ideologicamente influenciada, política, por sancionar sobre as relações de poder, e ideológica, por transformar os significados de mundo. Assim, caracteriza o discurso como uma prática social que identifica os sujeitos e suas posições, que estabelece relações sociais e que constrói as crenças e o sentido de mundo (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Desta forma, tendo o discurso como prática social, tal método serve como instrumento de análise para compreender as relações de poder e o significado do mundo, pois o discurso deve ser considerado como mecanismo que contribui para reproduzir ou transformar as relações sociais e as concepções de mundo.

Portanto, através da análise crítica dos documentos e discursos oficiais e não oficiais, foi possível identificar as operações ideológicas, as relações sociais presente se os silêncios, tendo em vista a relação da UNESCO com as políticas educacionais brasileiras destinadas ao EM.

Para tanto, a análise do discurso presente nos documentos e nas falas oficiais e não oficiais tiveram como base o modelo tridimensional proposto por Fairclough (2001). Neste modelo de análise são apresentadas três dimensões indispensáveis na análise do discurso: texto, prática discursiva e prática social.

Na dimensão do texto é identificada a estrutura textual, ou seja, o tipo de gênero textual usado, a autoria e posição do autor, os termos mais recorrentes e seus significados. Na dimensão prática discursiva são apontados o contexto da produção do discurso, o processo de produção, o destinatário e os elementos ideológicos (intertextualidade e interdiscursividade); condiz com a interpretação do texto a partir de seu contexto social. Por fim, a dimensão da prática social é etapa onde são identificadas as ideologias dos discursos, apresentando a relação de poder de reprodução ou reestruturação social.

Esta dissertação se encontra organizada em três capítulos: no primeiro capítulo, intitulado “*A Educação como ‘chave’ para a adaptabilidade social*”, são analisadas as orientações e recomendações produzidas pelo discurso da UNESCO através do Relatório Delors para a educação do século XXI, tendo como foco a compreensão de suas orientações para as políticas de EM.

No segundo capítulo, “*Ensino Médio mineiro: inovação ou adaptação*” buscamos apontar e analisar as influências do Relatório Delors (1998) nas políticas para o EM de Minas Gerais (MG), demonstrando que este estado foi o primeiro a conduzir uma reforma curricular com base nestas orientações.

No terceiro capítulo, “*Políticas educacionais para o Ensino Médio: ponte ou precipício?*”, apontamos os possíveis avanços e fracassos das políticas educacionais destinadas ao EM, refletindo a respeito para quem ou a quem realmente as políticas educacionais atendem, trazendo para esta reflexão especialmente as contribuições de Gramsci (2000) e Nosella (1992, 2016).

Por fim, apresenta-se o entrecruzamento das análises realizadas sobre os discursos dos documentos e dos pronunciamentos dos sindicatos, políticos e atores da educação, identificando as convergências e divergências do Relatório Delors diante das tendências atuais das políticas educacionais para o Ensino Médio no estado de Minas Gerais, compreendendo e ressaltando o contexto no qual esses discursos estão inseridos.

CAPÍTULO I

1. A EDUCAÇÃO COMO “CHAVE” PARA A ADAPTABILIDADE SOCIAL

No final do século XX e início do XXI, devido às novas demandas sociais, econômicas, políticas e culturais recorrentes em todo mundo, o campo educacional passou a ser alvo de constantes debates dos Organismos Internacionais (OI). No fim dos anos 1990, a UNESCO, agência das Nações Unidas (ONU), recomendou a busca de um tesouro: a educação. Visando a educação como um instrumento para adaptar os sujeitos aos novos horizontes que se avizinharam com o século XXI, foi publicado em 1998, no Brasil, o Relatório intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, que ficou conhecido como “Relatório Delors”, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI a pedido da UNESCO.

O Relatório Delors influenciou e ainda vem influenciando várias políticas educacionais, principalmente em países em desenvolvimento, como o Brasil. Nesse documento, foram referendados discursos que mobilizaram ações políticas no campo da Educação, como as reformas educacionais dos anos 1990, no Brasil. Esse documento expressa consensos dos países centrais, tendo como foco a educação como serviço, portanto mediadora do mercado e instrumento de adaptação do sujeito à sociedade. Por esse motivo, esse documento se tornou fundamental para a compreensão das políticas educacionais adotadas em vários países em desenvolvimento, principalmente em relação às orientações destinadas às políticas para o nível médio da educação básica.

A proposta desse primeiro capítulo é analisar o Relatório Delors, visando compreender suas recomendações e orientações para a educação do século XXI, tendo como foco a compreensão de suas orientações para as políticas de Ensino Médio. Este nível, no Brasil, veio ganhando destaque no cenário educacional a partir dos anos 2000, tornando-se alvo constante de *marketing* das propagandas de partidos políticos e espaço de aplicação de políticas alinhadas às orientações das agências internacionais.

Para tanto, utilizando como aporte metodológico a Análise do Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001), trataremos primeiramente de contextualizar as condições sociais e históricas das quais emerge o Relatório Delors. Em seguida, analisaremos no documento, sob a ótica da ADC, os termos recorrentes, buscando compreender as orientações para a Educação proposta para o século XXI: Educação ao longo de toda a vida, aprender a conhecer; aprender a fazer, aprender a viver junto, aprender a ser, alívio

da pobreza, competência; centralização e descentralização, solidariedade, diversidade e cidadania. Posteriormente, apresentaremos as orientações elaboradas para o nível do Ensino Médio, o qual é identificado como “plataforma giratória para a vida” e, por fim, faremos um balanço sobre o discurso de Educação presente no Relatório Delors.

1.1. RELATÓRIO DELORS: CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL

Com as mudanças emergentes na segunda metade do século XX e no século XXI nos campos político, econômico e cultural, o processo de globalização abre um grande debate no sentido de repensar e condicionar a educação às tendências hegemônicas. Neste momento, a Educação Básica⁵, especificamente o nível médio, se torna objeto de reformas nos países periféricos.

Durante este período, nos discursos dos organismos internacionais aparece como carro-chefe a preocupação em eliminar a pobreza, diminuindo assim as possibilidades de emergência de conflitos sociais. Oliveira (2010, p.125) afirma que a grande preocupação das agências internacionais, formuladoras de políticas sociais, “vem se concentrando, todavia, em torno do imperativo da redução das desigualdades sociais através de uma melhor distribuição de renda”.

Logo, a Educação, e principalmente a instituição escolar, cumpre um papel primordial na promoção e disseminação destes discursos, resultando na adaptação do sistema educacional às demandas sociais, econômicas e políticas.

A partir de então, estes OI, das quais destacamos a Organização das Nações Unidas – ONU (1945), e suas agências, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (1945) e Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (1946), vêm desempenhando papéis centrais como atores mundiais que elaboram e difundem orientações através de documentos para subsidiar os países periféricos no processo de reforma das políticas destinadas à Educação Básica.

Nesse contexto de políticas promovidas pelos OI, destacamos o documento intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, a pedido da UNESCO, o qual vem nos ajudar a

⁵ Compreendemos como Educação Básica o nível de ensino correspondente aos primeiros anos de educação escolar, englobando o ensino fundamental I (1º ao 5º ano), ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e ensino médio.

compreender melhor a relação desta agência na promoção de políticas educacionais, com nosso destaque às destinadas ao EM.

Com efeito, as influências sofridas pelas políticas educacionais a partir das orientações desses OI só podem ser compreendidas em sua complexidade e extensão quando analisadas as condições dos contextos histórico, político, social e econômico em que estão inseridas, uma vez que as orientações promovidas pelas OI possuem profunda relação com as demandas relativas a tais âmbitos.

O século XXI é marcado por variadas ressignificações resultantes de um mundo com necessidade de rápidas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais, com ênfase no conhecimento, incorporando variações ideológicas matizadas em jargões como “Sociedade do Conhecimento”, “Economia do Conhecimento”, “Sociedade da Informação”, “Sociedade Soma Zero”, e outros (DE MARI, 2006).

Esse período histórico originou-se, segundo Santos (2010), com o avanço das ciências junto à intensificação do progresso tecnológico, perfazendo uma política única e global resultante das relações de interdependência dos países desenvolvidos, pela reorganização do espaço geográfico, reorientação dos processos de socialização e de sociabilidade e pela importância dada à informação.

Sob esta perspectiva de sociedade, o conhecimento/informação passa a ser o seu cerne e o elemento principal para a manutenção do poder hegemônico dos países desenvolvidos. De acordo com De Mari (2006, p. 229) a “informação seria o novo componente produtivo que permitiria o posicionamento dos países e indivíduos nas relações globais, de acordo com a capacidade de armazenamento, interpretação e aplicação das informações”.

Com esse novo foco, sendo a atividade produtiva dependente de conhecimento, instauram-se mudanças significativas no mundo do trabalho, conduzindo a Educação e a instituição escolar a uma nova configuração. Para elaboração de consensos em torno dessa nova concepção de educação, demandada principalmente pelo setor econômico, as organizações internacionais, como a UNESCO, disseminam o discurso de que a educação tem como papel preparar um novo tipo de trabalhador e um novo cidadão, o qual consiga adaptar-se às mudanças constantes impostas pela sociedade.

Neste cenário de adaptação do sujeito às condições do século XXI, é veiculado no discurso sobre a Educação que essa teria a incumbência de preparar “um sujeito criativo, crítico e pensante, preparado para agir e se adaptar rapidamente às mudanças dessa nova sociedade” (SILVA E CUNHA, 2002, p. 77). Desta forma, a Educação

passa a ser regida pelo setor industrial, onde é requerido um trabalhador multifuncional. Para Pereira (2008, p. 04) “o perfil profissional exigido nas empresas passa a ser polivalente, com atuação em equipe, capacidade de tomar iniciativas, sem horário fixo, enfim, flexível”.

Sendo assim, apoiado neste discurso difundido pelos OI, o novo tipo de trabalhador⁶ tem necessidade de um novo tipo de formação que o ajude a adquirir e consolidar, além das habilidades e da qualificação, competências como: criatividade, flexibilidade, comunicação escrita e oral, empreendedorismo, capacidade de decisão, trabalho em equipe, comprometimento, ética, disposição para uma capacitação permanente e, por fim, ser responsável pela empregabilidade⁷. O trabalho como discurso de aquisição de competências é justificado pela UNESCO (DELORS, 1998) pela necessidade do processo de globalização exigir a todo o momento rápidas transformações, as quais geram inseguranças e incertezas no que se refere à instabilidade do emprego e das profissões, uma vez que a cada momento surge uma nova profissão que anseia por um trabalhador multifuncional. Na linha dos discursos favoráveis à adaptação, vemos Silva e Cunha (2002, p. 78) ressaltando que:

Nesta conjuntura, em que a mudança tecnológica é a regra, buscar condições para ancorar a preparação do profissional do futuro requer uma estratégia diferenciada. Este profissional deverá interagir com máquinas sofisticadas e inteligentes, será um agente no processo de tomada de decisão. Além disso, o seu valor no mercado será estimado com base em seu dinamismo, em sua criatividade e em seu empreendedorismo. Todos esses fatores evidenciam que só a educação será capaz de preparar as pessoas para enfrentar os desafios dessa nova sociedade.

Na perspectiva da “sociedade do conhecimento” e de um mundo globalizado, é difundido o discurso pelas OI, em que a Educação é considerada “elemento-chave” para as mudanças no campo do trabalho, permitindo ascensão social e alívio da pobreza. Junto a isto, é disseminado o discurso de que essas mudanças no mercado de trabalho

⁶ O novo tipo de trabalhador colocado aqui trata-se, na verdade, de uma nova (con)formação do homem, ou seja, não se cria novo trabalhador, modifica-se sua formação almejando adaptá-los às novas demandas do século XXI, através das competências e habilidades demandadas pelas empresas (KUENZER, 2000).

⁷ Em função do processo de globalização, permeada por mudanças e contínuas transformações, a palavra “empregabilidade” passa a utilizada e se desenvolve no domínio das políticas públicas de emprego, formação profissional e, nas políticas educacionais. Segundo Campos, Vieira, Camargo, Schegushevsk, Tavares, Piovezan e Alkschbirs (2008) “empregabilidade pode ser compreendida como um conjunto de competências e habilidades necessárias para uma pessoa conquistar e manter um trabalho”.

impõem, portanto, a necessidade de se adequar todo o sistema educacional às exigências das empresas. Por isso, a educação institucionalizada se apresenta cada vez mais adaptada às transformações da sociedade capitalista, repousada no pragmatismo e na razão instrumental, conforme os discursos que defendem essas adaptações:

As incompatibilidades do ensino tradicional, cerrado aos muros das escolas, com o nascente desenvolvimento tecnológico, as exigências de um novo trabalhador, flexível, atento às mudanças de seu tempo, as dificuldades de alcance da educação a todos que dela necessitavam fizeram com que o ensino fosse reestruturado. Dessa forma, as atenções de todo o mundo se voltam para a educação básica que atenderia a todos, utilizando, entre outros meios, a tecnologia que permitia a educação fora do espaço escolar. (SILVA, 2008, p.365)

Assim, visando essa adaptação e reorganização do sistema educacional, os organismos internacionais, principalmente as agências da ONU, passam a mobilizar fóruns de discussões, onde são aprovados documentos que definem orientações para todos os níveis e modalidades de ensino, que se pautam em ressaltar a importância da educação básica para todos (SILVA, 2008, p.364). Estes documentos passam a servir como instrumento que mobiliza ações e políticas a serviço dos consensos dos países centrais.

A UNESCO, como agência da ONU, ganha notoriedade no cenário mundial na elaboração de documentos que pressupõem recomendações e orientações em todos os aspectos educacionais, tendo como foco a relevância da educação como valor estratégico para o desenvolvimento social e econômico dos países em desenvolvimento.

Segundo Scaff (2000, p. 115), a UNESCO foi criada numa conferência realizada em Londres, em novembro de 1945. Foi criada devido à necessidade, no pós-guerra, do alcance da cooperação intelectual entre os povos, em defesa da paz, da solidariedade e da justiça. A UNESCO possui 195 países membros e tem como missão:

(...) contribuir para a construção de uma cultura da paz, para a erradicação da pobreza, para o desenvolvimento sustentável e para o diálogo intercultural, por meio da educação, das ciências, da cultura e da comunicação e informação (UNESCO, 2010, p. 2).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) fazem um resumo das principais tensões que a Comissão do Relatório Delors indicou para serem resolvidas no século XXI:

(...) tornar-se cidadão do mundo, mantendo a ligação com a comunidade; mundializar a cultura, preservando as culturas locais e as potencialidades individuais; adaptar o indivíduo às demandas de conhecimento científico e tecnológico – especialmente as tecnologias da informação -, mantendo respeito por sua autonomia; recusar as soluções rápidas em favor das negociações e consensos; conciliar a competição à cooperação e à solidariedade; respeitar tradições e convicções pessoais e garantir a abertura ao universal. Em síntese, resolver a tensão entre a vertigem provocada pela mundialização e a necessidade de referências e raízes (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007, p.55).

Para tanto, foi montada uma Comissão Internacional, presidiada por Jacques Delors, ex-ministro da Economia e das Finanças da França e ex-presidente da Comissão Europeia (1985-1995). Além do presidente, a comissão contou com mais quatorze especialistas do mundo (DELORS, 1998, p. 271). Ficou a cargo desta comissão a missão de:

(...) efetuar um trabalho de estudo e reflexão sobre os desafios a enfrentar pela educação nos próximos anos e apresentar sugestões e recomendações em forma de relatório, que poderá servir de programa de renovação e ação para quem tiver de tomar decisões, e para os responsáveis oficiais no mais alto nível. Este relatório deverá propor perspectivas, tanto políticas como relacionadas com a prática da educação, que sejam ao mesmo tempo inovadoras e realistas, tendo em vista a grande diversidade de situações, de necessidades, de meios e de aspirações, segundo os países e as regiões. Destinar-se-á, principalmente, aos governos, mas sendo um dos seus objetos tratar do papel da cooperação e da ajuda internacional em geral e, mais em particular, do papel que cabe à UNESCO, a Comissão deverá também esforçar-se por formular, nesse relatório, recomendações úteis aos organismos internacionais (DELORS, 1991, p. 272).

O Relatório Delors, para Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p.55), é um “documento fundamental para compreender a revisão da política educacional de vários países na atualidade”.

Neste mundo de relações tão complexas, a Educação Básica, principalmente o nível médio, passa a ser alvo e elemento de legitimação do poder dos países centrais. Para tanto, vemos a necessidade de compreender melhor como este campo é tratado nesses documentos e, conseqüentemente, como os discursos propostos por ele são apropriados e disseminados nas políticas educacionais para o EM.

1.2. UMA EDUCAÇÃO PARA A ADAPTABILIDADE

No século XXI, grandes alterações vêm sendo promovidas nos cenários político, econômico, social e cultural de todo o mundo. Estas alterações acabam por atravessar os muros das escolas, de modo a provocar mudanças desde a organização da gestão escolar até o processo de ensino-aprendizagem de cada aluno. Sendo assim, o que acontece é, na verdade, uma alteração nas funções e objetivos destinados à escola com o intuito de adequá-la aos novos desafios e demandas sociais.

Com a necessidade de introduzir a Educação nestas novas demandas sociais, o Relatório Delors articula a Educação com alguns termos/constructos teóricos, que passaram a ser apropriados no cenário educacional, como *slogans* de um *marketing*, que visa à adaptação e aceitação dos cidadãos a um mundo global de alterações constantes. Propomos neste trabalho analisar os seguintes termos: Educação e desenvolvimento, Educação como salvadora, alívio da pobreza, competência, centralização e descentralização, solidariedade, diversidade e cidadania. Além disso, analisaremos as orientações acerca da organização da Educação Básica.

O Relatório Delors retrata bem a relação entre educação e adaptação às demandas do século XXI. Neste horizonte, a UNESCO utiliza sua influência como organização internacional, que difunde concepções e valores, para adequação do espaço escolar às novas demandas da sociedade.

O Relatório Delors constitui-se num diagnóstico das demandas da nova sociedade, proporcionadas pelo processo de globalização. Fica clara a concepção de adaptabilidade no discurso do documento quando é afirmado que a Educação precisa “adaptar-se constantemente a estas transformações da sociedade, sem deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos frutos da experiência humana” (DELORS, 1998, p.21).

Com efeito, a instituição escolar e a Educação são trabalhadas no Relatório como elementos ideológicos de difusão de valores, de comportamentos, de controle demográfico, de defesa dos direitos humanos estabelecidos, de reflexões para o desenvolvimento da sustentabilidade, tentando assegurar com seu discurso a ideia de um convívio pacífico, sem conflitos sociais.

Neste horizonte, a Educação é apresentada logo no título como um tesouro a ser descoberto, o qual, devido aos novos desafios sociais impostos, devem ter seus princípios reorganizados e ganhar maior centralidade no campo político. Logo, é colocado no documento que:

Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Ao terminar os seus trabalhos a Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. Não como um “remédio milagroso”, não como um “abre-te sésamo” de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras. (DELORS,1998, p. 11).

A Educação, nas orientações do Relatório Delors, refere-se a um instrumento de formação de cidadãos adaptados a corresponder às demandas desta sociedade. Assim, é difundida a ideia de uma Educação que tem o poder de modificar a vida social, corrigindo as desigualdades sociais.

No que tange ao discurso de alívio da pobreza no relatório, a Educação é tratada como uma via capaz de fazer recuar a pobreza. A questão da pobreza está ligada à Educação, uma vez que as mesmas se articulam com a questão do desemprego e com a formação para o trabalho coerente aos novos processos produtivos. Com esta articulação, a Educação passa a ser considerada indispensável para o sucesso profissional e pessoal. Desta maneira, no Relatório Delors, a Educação e a redução da pobreza aparecem nitidamente ligadas ao discurso de ascensão social, podendo ser verificado nas seguintes passagens:

Uma escolarização iniciada cedo pode contribuir para a igualdade de oportunidades, ajudando a superar as dificuldades iniciais de pobreza, ou de um meio social ou cultural desfavorecido (DELORS, 1998, p.129). [...]

O primeiro objetivo dos sistemas educativos deve ser reduzir a vulnerabilidade social dos jovens oriundos de meios marginais e desfavorecidos, a fim de romper o círculo vicioso da pobreza e da exclusão (DELORS, 1998, p.147).

O discurso sobre o alívio da pobreza da UNESCO está conectado com o do Banco Mundial (BM). As duas organizações internacionais consideram a Educação como um instrumento propulsor do desenvolvimento econômico e social e para o alívio da pobreza, instaurada pelo próprio sistema capitalista. No relatório “O desenvolvimento mundial de 1990: A pobreza”, publicado no Brasil pela Fundação

Getúlio Vargas, o BM traz um diagnóstico sobre a dimensão assumida pela pobreza no cenário mundial e enfatiza que:

Analisando-se a experiência desenvolvimentista, observa-se que o meio eficaz de obter avanços rápidos e politicamente sustentáveis na qualidade de vida dos pobres tem sido a adoção de uma estratégia em dois elementos. O primeiro elemento dessa estratégia é a busca de um modelo de crescimento que garanta o uso produtivo do bem mais abundante entre os pobres – o trabalho. O segundo elemento é o provimento amplo de serviços sociais básicos aos pobres, sobretudo de educação primária, assistência médica básica e planejamento familiar. O primeiro componente cria oportunidades; o segundo capacita o pobre a tirar proveito dessas oportunidades. (BANCO MUNDIAL, 1990, p.3)

Sob esta ótica, o *slogan* “Educação para alívio da pobreza” assume um papel de destaque nos debates dos OI, direcionando suas práticas e políticas, articulando-o à educação (CRUZ e BOGATSCHOV, 2011, p. 10).

Com o intuito de apaziguar os conflitos entre as nações e com o discurso de garantir um futuro comum, a comissão organizadora do relatório enfatiza a necessidade de se trabalhar o sentimento de solidariedade. Para tanto, no que tange o papel da Educação, é exposto que “ajudar a transformar a interdependência real em solidariedade desejada, corresponde a uma das tarefas essenciais da educação. Deve, para isso, preparar cada indivíduo para se compreender a si mesmo e ao outro, através de um melhor conhecimento do mundo” (DELORS, 1998, p. 47). O documento também assinala que:

A educação tem, pois, uma especial responsabilidade na edificação de um mundo mais solidário, e a Comissão pensa que as políticas de educação devem deixar transparecer, de modo bem claro, essa responsabilidade. É, de algum modo, um novo humanismo que a educação deve ajudar a nascer, com um componente ético essencial, e um grande espaço dedicado ao conhecimento das culturas e dos valores espirituais das diferentes civilizações e ao respeito pelos mesmos para contrabalançar uma globalização em que apenas se observam aspectos econômicos ou tecnicistas. O sentimento de partilhar valores e um destino comuns constitui, em última análise, o fundamento de todo e qualquer projeto de cooperação internacional (DELORS, 1998, p. 49).

Com o mesmo intuito e discurso sobre o termo solidariedade, o documento adverte para a questão da diversidade a ser também trabalhada pela Educação:

A exigência de uma solidariedade em escala mundial supõe, por outro lado, que todos ultrapassem a tendência de se fecharem sobre si mesmos, de modo a abrir-se à compreensão dos outros, baseada no respeito pela diversidade. A responsabilidade da educação nesta matéria é, ao mesmo tempo, essencial e delicada, na medida em que a noção de identidade se presta a uma dupla leitura: afirmar sua diferença, descobrir os fundamentos da sua cultura, reforçar a solidariedade do grupo, podem constituir para qualquer pessoa, passos positivos e libertadores; mas, quando mal compreendido, este tipo de reivindicação contribui, igualmente, para tornar difíceis e até mesmo impossíveis, o encontro e o diálogo com o outro (DELORS, 1998, p. 47).

O Relatório Delors ainda destaca a relação da Educação com a diversidade, advertindo que “confrontada com a crise das relações sociais, a educação deve, pois, assumir a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade um fator positivo de compreensão mútua entre indivíduos e grupos humanos” (DELORS, 1998, p. 47).

Ao tratar de cidadania, a comissão responsável pelo relatório dedicou uma parte do segundo capítulo intitulado “Educação cívica e práticas de cidadania”. Neste momento, são apresentados os princípios que devem nortear o que a comissão considera ser um cidadão e expõe a missão da educação:

É de fato no dia-a-dia, na sua atividade profissional, cultural, associativa, de consumidor, que cada membro da coletividade deve assumir as suas responsabilidades em relação aos outros. Há, pois, que preparar cada pessoa para esta participação, mostrando-lhe os seus direitos e deveres, mas também desenvolvendo as suas competências sociais e estimulando o trabalho em equipe na escola. A preparação para uma participação ativa na vida de cidadão tornou-se para a educação uma missão de caráter geral (...) (DELORS, 1998, p. 60).

Esse discurso voltado para a questão da cidadania é acentuado no ano de 2015 com o lançamento do documento “Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI”, elaborado pela UNESCO. Neste documento, o termo cidadania é expandido, sendo acrescentado ao discurso do Relatório Delors concepções mais detalhadas sobre o trabalho com o termo cidadania e o papel da Educação para o século XXI.

Neste sentido, é reforçado o discurso de “uma educação que contribua para a resolução dos desafios globais já existentes e emergentes que ameaçam o planeta” e é instalada a ideia de uma Educação para a cidadania global, a qual visa adaptar “alunos para que eles se engajem e assumam papéis ativos, tanto local quanto globalmente, para

enfrentar e resolver desafios globais e, por fim, contribuir de forma proativa para um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável” (UNESCO, 2015, p. 08).

Visando alcançar esse desiderato, o objetivo da escola se resumiu em trabalhar questões que envolvem problemas locais e globais, onde alunos e professores devem identificar possíveis soluções para os problemas identificados, ajudando assim na construção de um convívio harmonioso.

Sobre a gestão da Educação, no Relatório é colocado que “o debate sobre o grau de centralização ou descentralização dado à gestão do sistema educativo surge como essencial para o êxito das estratégias de aperfeiçoamento e reforma dos sistemas educativos” (DELORS, 1998, p. 171). É argumentado ainda sobre a descentralização que:

São diversas as explicações dadas para este fenômeno, mas apresentam todas um ponto comum: põem em causa a maneira como foram levadas a cabo essas reformas. São decididas, a maior parte das vezes, nos serviços centrais dos ministérios, sem verdadeira consulta aos diferentes atores e sem avaliação de resultados. É preciso, pelo contrário, procurar abrir as instituições educativas às necessidades da sociedade e introduzir fatores de dinamismo nos mecanismos internos da gestão educativa. Associar os diferentes atores sociais à tomada de decisões constitui, efetivamente, um dos principais objetivos e, sem dúvida, o meio essencial de aperfeiçoamento dos sistemas educativos. É nesta perspectiva que não é somente técnica mas em grande parte política, que a Comissão procura sublinhar a importância das medidas de descentralização em matéria educativa. (DELORS, 1998, p.171-172)

Visando a adaptação do sujeito às demandas sociais e econômicas do século XXI, é trabalhada também no documento a questão da aquisição de competências. Esta, por sua vez, é nitidamente interligada às necessidades do desenvolvimento que eles chamam de “talentos”, os quais acabam por fortalecer a questão da meritocracia. As competências, segundo o documento, devem ser trabalhadas a partir da metodologia de aprender e aprender-fazer, de forma que torne a pessoa apta a enfrentar complexas situações e a trabalhar em equipe. Desta forma, a aquisição de competência acaba por reforçar a formação do novo tipo de trabalhador que a sociedade competitiva exige:

(...) o progresso científico e tecnológico e a transformação dos processos de produção resultante da busca de uma maior competitividade fazem com que os saberes e as competências

adquiridos, na formação inicial, tornem-se, rapidamente, obsoletos e exijam o desenvolvimento da formação profissional permanente. Esta dá resposta, em larga medida, a uma exigência de ordem econômica e faz com que a empresa se dote das competências necessárias para manter o nível de emprego e reforçar a sua competitividade. (DELORS, 1998, p. 104).

Não obstante, o documento orienta para uma transmissão de competências cognitivas e afetivas, fazendo com que as crianças desenvolvam suas habilidades, visando à preparação para o mundo do trabalho e, conseqüentemente, moldando os futuros cidadãos ao sistema capitalista.

Logo, no documento, a Educação Básica é apresentada como um “indispensável passaporte para a vida” e avaliada como aquela que oferte o ensino pré-primário e primário, uma educação inicial, que deve atender crianças com médias de idade entre três e doze anos. O documento trata a Educação Familiar e a Básica como aquelas que:

(...) forjam as atitudes perante a aprendizagem que durarão ao longo de toda a vida: a chama da criatividade pode começar a brilhar ou, pelo contrário, extinguir-se; o acesso ao saber pode tornar-se, ou não, uma realidade. É então que cada um de nós adquire os instrumentos do futuro, desenvolvimento das suas capacidades de raciocinar e imaginar, da capacidade de discernir, do senso das responsabilidades, é então que aprende a exercer a sua curiosidade em relação ao mundo que o rodeia. (DELORS, 1998, p. 121).

No que tange à educação pré-escolar, o documento respalda a importância da escolarização iniciada cedo, afirmando que este processo pode contribuir para a “igualdade de oportunidades, ajudando a superar as dificuldades iniciais de pobreza, ou de um meio social ou cultural desfavorecido” (DELORS, 1998, p. 129). Além disso, foca no discurso que “a existência de estruturas educativas que acolham as crianças em idade pré-escolar facilita a participação das mulheres na vida social e econômica” (DELORS, 1998, p. 129). Contudo, reconhece o pouco desenvolvimento deste tipo de Educação em todo mundo, e orienta para o desenvolvimento de programas de Educação Comunitária.

As recomendações direcionadas ao Ensino Médio compõem uma concepção de formação em serviço, onde são dedicados os pilares de aprendizagem do aprender a conhecer e aprender a fazer⁸.

⁸ Por ser foco do nosso trabalho, tais orientações serão analisadas detalhadamente mais adiante.

O documento Delors dedica o capítulo 7 ao professor, suscitando seu papel no século XXI. Inicialmente destaca que para este século “cabe ao professor transmitir ao aluno o que a Humanidade já aprendeu acerca de si mesma e da natureza, tudo o que ela criou e inventou de essencial” (DELORS, 1998, p. 19). Sendo assim, cabe ao professor ser um mediador no desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos, assegurando assim a empregabilidade destes. É revelado também que o professor tem papel fundamental no desenvolvimento da reforma educacional, “seja como for, não há reforma com sucesso sem a contribuição e participação ativa dos professores” (DELORS, 1998, p. 26). Por fim, no discurso do documento é encontrada também uma preocupação para com a formação inicial e continuada dos professores.

Estas recomendações e orientações feitas no Relatório Delors, acabam por influenciar e promover políticas no campo educacional, principalmente em países periféricos, fortalecendo uma nova concepção de Educação abarcada pelo conceito de uma “Educação ao longo de toda a vida” (DELORS, 1998), que tem como foco adaptar a população ao sistema econômico vigente, cercado de um conjunto de inseguranças no campo da reprodução do trabalho.

1.3. “EDUCAÇÃO AO LONGO DE TODA A VIDA”: CRIANDO A NOÇÃO DA ADAPTABILIDADE PERMANENTE ÀS MUDANÇAS

Com as mudanças constantes resultantes das transformações sociais, econômicas e políticas do século XXI, a instituição escolar ganha uma nova missão: a de formar profissionais competentes e cidadãos conscientes. Logo, é inserida no campo educacional a noção da adaptabilidade permanente dos sujeitos às mudanças da sociedade vigente, por meio da concepção de “Educação ao longo de toda a vida”, promovida a partir da aquisição dos quatro tipos de aprendizagens, identificadas como os “quatro pilares da educação”, recomendadas no Relatório Delors: 1) aprender a conhecer; 2) aprender a fazer; 3) aprender a viver juntos e; 4) aprender a ser.

Esta noção da adaptabilidade permanente está de acordo com a formação de um sujeito que desenvolva habilidades e competências requeridas no século XXI: domine a leitura, a escrita e a oratória, seja empreendedor e flexível, trabalhe em coletivo, tenha compreensão do meio social, administre sua empregabilidade, domine as tecnologias e tenha capacidade de resolução rápida de problemas, entre outrass.

A partir de 1998, a UNESCO introduz o discurso de “educação ao longo da vida”, que difunde como um paradigma educacional a ser materializado, apresentando a educação como chave de acesso às novas demandas da sociedade da informação. Conforme o Relatório Delors (1998, p. 19):

O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre educação chamaram a atenção para esta necessidade de um retorno à escola, a fim de se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional.

Posto isto, o conceito de “Educação ao longo de toda a vida” é justificado no documento junto aos anseios de sociedade onde seu alicerce constitui-se na aquisição de conhecimentos:

(...) a sociedade educativa baseada na aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos. São estas as três funções relevantes no processo educativo. Com o desenvolvimento da sociedade da informação, em que se multiplicam as possibilidades de acesso a dados e a fatos, a educação deve permitir que todos possam recolher, selecionar, ordenar, gerir e utilizar as mesmas informações. [...] A educação deve, pois, adaptar-se constantemente a estas transformações da sociedade, sem deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos frutos da experiência humana. (DELORS, 1998, p.20-21)

Logo, com o discurso de adaptar o sujeito às mudanças contínuas e de assegurar o equilíbrio entre as relações conflituosas promovidas pela nova sociedade, produto do mundo global, o conceito de “Educação ao longo de toda a vida” trabalha com a ideia de:

(...) educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão (DELORS, 1998, p. 18).

É ressaltado no relatório que a concepção de formação permanente é indispensável para inserção dos sujeitos na sociedade, porém é necessário entendê-la como algo além de uma adaptação dos sujeitos ao mundo do trabalho, compreendendo-a “na concepção mais ampla de uma educação ao longo de toda a vida, concebida como condição de desenvolvimento harmonioso e contínuo da pessoa” (DELORS, 1998, p. 85).

Para tanto, a educação deve passar a oferecer múltiplos papéis, uma vez que, “à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (DELORS, 1998, p. 89).

O aprender a conhecer se constitui na busca de instrumentos de compreensão. Relaciona-se, também, com a aquisição e utilização de novos conhecimentos significativos ao mundo global; é o exercício da atenção, memória e do pensamento. O Relatório demonstra que:

Este tipo de aprendizagem que visa não tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida humana. Meio, porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar. Finalidade, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir. (DELORS, 1998, p. 90)

No documento aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis” (DELORS, 1998, p. 93). Para tanto, o pilar aprender a fazer pressupõe a formação para o mundo do trabalho, a formação profissional, tendendo a superar as questões meramente técnicas e colocar em prática os conhecimentos adquiridos.

Já o aprender a viver juntos é um pilar fundamental para aprender a lidar com as diversidades, as diferenças culturais e étnicas, entender e trabalhar com o outro, visando uma sociedade harmônica, para evitar conflitos futuros, é “lutar contra os preconceitos geradores de conflitos” (DELORS, 1998, p. 97). Na escola, este pilar deveria ser traduzido através de projetos cooperativos em atividades esportivas, culturais e sociais. Assim,

Parece, pois, que a educação deve utilizar duas vias complementares. Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes. (DELORS, 1998, p. 97).

Por fim, aprender a ser é fomentar o desenvolvimento global dos indivíduos, trabalhando o corpo, a mente, a espiritualidade, o comportamento e os valores, desenvolvidos através de competências e habilidades de cada indivíduo.

No Relatório, os quatro pilares apresentados estão interligados e é proposto que cada um sirva de princípio básico para o outro, de forma que sustentem a “Educação ao longo de toda a vida”. Para a Comissão Internacional:

(...) temos de aprender ao longo de toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros. Às vésperas do século XXI, as missões que cabem à educação e as múltiplas formas que pode revestir fazem com que englobe todos os processos que levem as pessoas, desde a infância até ao fim da vida, a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas, combinando de maneira flexível as quatro aprendizagens fundamentais (...) (DELORS, 1998, p. 104).

Deste modo, a “Educação ao longo de toda a vida” pode ser compreendida no discurso do documento, como uma concepção de educação em que o sujeito consiga desenvolver suas habilidades e competências para se adaptar às rápidas transformações da sociedade. Muitas dessas situações são imprevisíveis, recorrentes das vastas mudanças do âmbito social, “dado que o século XXI exigirá de todos nós grande capacidade de autonomia e de discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal, na realização de um destino coletivo” (DELORS, 1998, p.20).

Para a Comissão Internacional Organizadora do relatório a “Educação ao longo de toda a vida” “(...) é a chave que abre as portas do século XXI e, bem além de uma adaptação necessária às exigências do mundo do trabalho, é a condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana” (DELORS, 1998, p. 104).

No documento são defendidas como vantagens dessa concepção de educação a flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. Além disso, com o discurso de que as “exigências de compreensão mútua, de entreajuda pacífica e, por que não, de harmonia são, precisamente, os valores de que o mundo mais carece”

(DELORS, 1998, p. 19), a comissão organizadora do relatório acaba por sinalizar a direção que a formação escolar deve tomar.

Diante destas orientações fundamentadas a partir de uma adaptabilidade à sociedade em que vivemos, e disseminada através do conceito de “Educação ao longo de toda a vida”, situa-se a preocupação da UNESCO com o ensino médio. Compreendido no relatório como a “plataforma giratória para a vida”, tal nível é considerado intermediário, por servir de ponte entre o Ensino Fundamental e o ensino superior. No entanto, o EM é tratado como “plataforma giratória” por apresentar várias finalidades e organizações a ele destinadas, como se em cada contexto histórico e político o EM, em seu leque de infinitas possibilidades, pudesse ser servido em um prato giratório, sendo selecionada a opção que melhor subsidie a manutenção do sistema capitalismo.

Com o discurso de que a organização e a fundamentação do Ensino Médio não correspondem mais aos anseios sociais do século XXI, a UNESCO apresenta também uma orientação específica para este nível, o que vem a influenciar nos países em desenvolvimento - principalmente no caso brasileiro - as políticas focais destinadas a ele.

1.4. RECOMENDAÇÕES E ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO MÉDIO

No Relatório Delors encontramos orientações gerais, destinadas a toda Educação Básica, como a prescrição de universalização desse nível de ensino. Estas orientações acabam por englobar o EM, mobilizando ações e políticas, desdobradas em reformas em todos os níveis do campo educacional. No conjunto destas recomendações e sugestões prescritas pela UNESCO encontram-se as destinadas exclusivamente ao EM.

No documento, é utilizado o termo Ensino Secundário⁹, como referência ao Ensino Médio. Este nível de ensino pertencente à Educação Básica no Brasil é tratado pela Comissão Internacional Organizadora do relatório como uma fase escolar que traz grande preocupação em sua organização e função. O EM é apontado como uma dificuldade de reforma, devido ao esvaziamento da sua função, tendo sido construído ao longo da história, em vários países, com caráter elitista. Assim, é ressaltado no relatório:

⁹ Compreendemos como ensino secundário, o nível de ensino que atualmente é nomeado como ensino médio, etapa final da Educação Básica.

E chegamos, assim, a uma das maiores dificuldades de qualquer reforma: as políticas a adotar em relação aos jovens e adolescentes que terminam o ensino primário. Políticas que cubram o período que decorre até à entrada na vida profissional ou no ensino superior. Será o caso de afirmar que esse ensino dito secundário é, de algum modo, o “mal-amado” de toda a reflexão sobre educação? De fato, é objeto de muitas críticas e gerador de muitas frustrações (DELORS, 1998, p. 22).

O Ensino Médio é reconhecido pela Comissão Organizadora Internacional como uma “plataforma giratória de toda uma vida”, a qual deve ganhar mais espaço de discussão no cenário político internacional:

A Comissão pensa, porém, que deve constar da agenda das grandes conferências internacionais do próximo século um empenho semelhante a favor do ensino secundário. Este deve ser concebido como uma “plataforma giratória” na vida de cada um: é nessa altura que os jovens devem poder decidir em função dos seus gostos e aptidões; é aí, também, que podem adquirir as capacidades que os levem a ter pleno sucesso na vida de adultos (DELORS, 1998, 122).

Nos debates da conferência que resultou no Relatório Delors é ponderado que o EM até então apresentado não satisfazia mais às demandas do sistema capitalista e muito menos as do século XXI. É retomado o discurso sobre a demanda da “sociedade do conhecimento”, em articular a adaptação da Educação ao mundo do trabalho. Partindo do conceito de “Educação ao longo de toda a vida”, é apontada a necessidade de reconsiderar os conteúdos e a organização do Ensino Secundário, por meio da “descoberta de talentos”, o que estabelece para este nível de ensino foco no desenvolvimento de competências e habilidades.

No Relatório Delors são pontuadas críticas ao EM, à “fraca pertinência das matérias ensinadas” e à “pouca importância dada à aquisição de atitudes e valores” (DELORS, 1998, p.134), resultando, sob a ótica do discurso do documento, no fracasso escolar promovido pelas altas taxas de repetência e abandono. Outra crítica trabalhada no relatório sobre a organização deste nível de ensino trata-se da baixa importância dada pelos sistemas de ensino para com a preparação para o mundo do trabalho.

Logo, são apresentadas algumas alternativas a serem seguidas pelos países em desenvolvimento, para solucionar tais problemas. Tendo em vista estas críticas é recomendado no relatório que este nível de ensino seja colocado pelos países em lugar

central nas reformas educativas. Juntamente a este propósito, é defendido no documento que “qualquer reforma devia ter por objetivo diversificar a estrutura do ensino e preocupar-se mais, não só com os conteúdos, mas também com a preparação para a vida ativa” (DELORS, 1998, p. 136). Em seguida, o relatório expõe sobre as medidas a serem tomadas:

As medidas a tomar podem consistir, por exemplo, em reformas na formação de professores, numa ajuda financeira, em experiências inovadoras de trabalho de grupo, na introdução de um ensino em equipe ou no recurso a tecnologias que permitam a utilização de materiais didáticos modernos (DELORS, 1998, p. 134).

Para o corpo docente que trabalha com o EM destinam a responsabilidade sobre a qualidade e a pertinência da educação, colocando a importância de seu papel na reforma recomendada para esse nível de ensino: “a reforma dos programas será estéril, sem a participação plena e integral apoio dos professores” (DELORS, 1998, p. 136).

Sobre o aspecto do currículo é legitimada no relatório a ideia de uma formação mais comportamental do que a intelectual, criando consensos estratégicos para a adaptação pela educação:

Se juntarmos a estas novas exigências a busca de um compromisso pessoal do trabalhador, considerado como agente de mudança, torna-se evidente que as qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas “saber-ser” pelos dirigentes empresariais, se juntam ao “saber-fazer” para compor a competência exigida (...). Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes. E esta tendência torna-se ainda mais forte, devido ao desenvolvimento do setor de serviços. (DELORS, 1998, p.94)

Afirma-se também a ideia de articulação com o mercado de trabalho, onde a formação deve envolver, em primeira instância, competências e habilidades para a futura adequação profissional. Enquanto o Ensino Fundamental trabalharia com conteúdos de necessidades básicas comuns para a adaptação em qualquer sociedade (ler, escrever, contar), ao EM seria destinada a função de reconhecer as habilidades de cada sujeito e desenvolver neles competências demandadas para a sua empregabilidade, ou seja, ao EM caberia o trabalho de desenvolver o aprender a conhecer e aprender a fazer. Desta forma, o sujeito seria conduzido a identificar seu papel na sociedade:

(..) o ensino secundário deveria ser o período em que os talentos mais variados se revelam e desenvolvem. Os elementos do tronco comum (línguas, ciências, cultura geral) deveriam ser enriquecidos e atualizados de modo a refletir a mundialização crescente dos fenômenos, a necessidade de uma compreensão intercultural e a utilização da ciência a serviço de um desenvolvimento humano sustentável. Por outras palavras, é preciso preocupar-se mais com a qualidade e preparação para a vida, num mundo em rápida transformação, frequentemente submetido ao império da tecnologia. (DELORS, 1998, p. 135).

Além disso, caberia ao EM uma preocupação com o aprender a viver e aprender a ser, de forma a trabalhar a formação do cidadão. O sujeito deve se reconhecer como parte da sociedade, devendo saber interagir nela, junto às tecnologias e aos sentimentos de individualismo e competitividade.

Considerando a articulação do discurso já tratado anteriormente sobre “Educação ao longo de toda vida” e as orientações para o EM, o documento aborda a problemática da massificação do ensino e do fracasso escolar. A Comissão Internacional apresenta a orientação de trabalhar o ensino médio partindo de três princípios: 1) diversidade das formações; 2) alternância a desenvolver entre o estudo e uma atividade profissional ou social e; 3) a busca de melhorias qualitativas. Além disso, é recomendado no documento Delors que a formação profissional deve reunir dois objetivos “a preparação para os empregos existentes atualmente e uma capacidade de adaptação a empregos que ainda nem sequer podemos imaginar” (DELORS, 1998, p. 136).

Nesta perspectiva de formação técnica de nível médio, é publicada no Relatório a recomendação de que os países em desenvolvimento devem dar uma grande importância ao investimento neste tipo de formação. Entretanto, é reconhecido no relatório que o custo para este tipo de formação é elevado. Como alternativa, são apresentados exemplos de países que conseguiram desenvolver a formação técnica a nível médio com poucos recursos, sendo apontado como uma estratégia o incentivo das parcerias público-privadas.

No que tange ao princípio de “alternância a desenvolver entre o estudo e uma atividade profissional ou social”, esta é destacada como uma enorme vantagem na reforma do EM, sendo trabalhada a ideia de uma formação em serviço. Para tanto, é proposta uma diversificação sobre a duração da aprendizagem, sendo o curso dividido entre o espaço da instituição escolar e das empresas. Para a comissão esta seria a forma mais adequada ao modo como os jovens aprenderiam. Neste sentido, para a comissão:

De uma maneira geral, os princípios orientadores de uma “educação ao longo de toda a vida”, devem levar à determinação de novos percursos educativos (comportando em particular a concessão de um crédito em tempo e dinheiro) que permitam alternar períodos de atividade profissional com períodos de estudo (DELORS, 1998, p. 137).

Para o princípio sobre a busca de melhorias qualitativas, coloca a importância da necessidade de trabalhar com uma segunda língua, a demanda sobre o acesso ao ensino científico e tecnológico, e por fim, apresenta a ideia de trabalhar com a orientação profissional, ajudando a descobrir os talentos dos jovens.

Contudo, é sinalizado no Relatório Delors que é a partir destas recomendações para este nível de ensino que os jovens irão conseguir buscar e construir suas oportunidades, apostando na ideia de que cada aluno tenha oportunidade de construir seu próprio percurso, desenvolvendo sua criatividade e flexibilidade de forma a garantir sua empregabilidade, adaptando-se e respondendo às demandas do processo de globalização, ou seja, às rápidas e variadas mudanças que ocorrem no mundo do trabalho global.

No ano de 2001, o foco no EM é ainda mais evidenciado no campo político dos organismos internacionais devido à publicação da UNESCO do Relatório “O Ensino Médio no Século XXI: desafios, tendências e prioridades”. Os membros elaboradores do relatório para o EM (2001) acrescentam um discurso onde apresentam a necessidade de redefinir os objetivos e as funções desse nível de ensino. Com isso, evidenciam a necessidade de resolver algumas questões e dilemas enfrentados por este segmento, dos quais foram pontuados: 1) o equilíbrio entre a escolarização maciça e a seletiva, 2) entre a educação geral e a especializada (profissional), 3) entre resultados cognitivos e comportamentais.

Verificando todas as orientações contidas neste relatório, trataremos a seguir de realizar uma análise dos termos e *slogans* até então apresentados, interpretando-os a partir da ACD.

1.5. AS INFLUÊNCIAS DO RELATÓRIO DELORS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO SÉCULO XXI

Compreendemos o Relatório Delors como uma materialização de consensos dos países centrais, que buscam difundir orientações acerca do papel da educação, de maneira a adaptar os sujeitos na sociedade capitalista. Este documento da UNESCO, não se constitui em apenas recomendações e orientações para a Educação, e principalmente com o EM, seu discurso articula interesses e forma consensos, produzindo mobilização e intervenções política e social, implicando na construção da identidade do campo educacional.

Sendo assim, neste tópico faremos uma análise das orientações, termos e *slogans* apresentados ao longo deste capítulo, a partir da ADC, visando compreender os interesses disseminados neste discurso, apresentando as implicações do que é dito, do que aparece velado e do que é silenciado neste documento, permitindo assim ir além do que está estabelecido superficialmente pelo texto.

A partir do final do século XX, constatamos que, com as mudanças no campo político, social e econômico, o mundo, passa a ser guiado não mais pelo efeito das guerras, mas pelas consequências da competitividade e instabilidade profissional (GADOTTI, 2000, p. 03). Diante deste cenário de instabilidade, a UNESCO estabelece através do Relatório Delors, recomendações e orientações para o campo educacional, visando à necessidade de adequar o sujeito às novas imposições e rápidas transformações da sociedade capitalista.

Silva, Czerniz e Perrude (2012, p. 6) analisam e acrescentam que “as concepções de educação da UNESCO, além de trabalhar para a construção de um sujeito adaptado, visa disfarçar os conflitos ocultando e amenizando-os com um vocabulário de conteúdo ético e moral”. Para Ventura (2013, p. 37):

a ideia de constante adaptação a um mundo que passa por rápidas mudanças é central no Relatório Delors. Dessa forma, tomando a realidade social como algo dado, a educação passa a expressar o novo paradigma político, centrado na busca do consenso e da harmonia social; toma ainda as realidades social e natural como dadas, sem qualquer questionamento sobre as contradições que, por meio das relações sociais, produzem a realidade.

Por isso, a UNESCO vem atuando no estabelecimento de consensos através de questões fundamentais para a humanidade (SILVA; CZERNIZ; PERRUDE, 2012, p.02). Os países em desenvolvimento, como o Brasil, adotam políticas educacionais em consonância com as recomendações e orientações contidas no Relatório Delors,

resultando, segundo Gadotti (2000, p. 05), na uniformidade encontrada nos sistemas de ensino, contando com uma estrutura básica muito semelhante entre os países.

Logo, os sistemas escolares ganharam nova função: a de preparar o sujeito para adaptar-se à sociedade, com uma educação apresentada como permanente, uma “Educação ao longo de toda a vida”, direcionada pelos pilares de aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos. Estes pilares são considerados por Gadotti (2000, p. 09) como “bússola para nos orientar rumo ao futuro da educação”. Para Silva (2008, p. 369,) a “Educação ao longo de toda a vida” se resume na:

(...) mudança da *noção de qualificação*, pautada em uma formação única para a *noção de competência*, que se relaciona a uma formação dinâmica, flexível, condizente com a ênfase atual no trabalho em equipe, na capacidade de iniciativa, na valorização de talentos e aptidões. (Grifos do autor)

Segundo Rodrigues (2011, p.1) “tal perspectiva educacional se coaduna com o projeto histórico disseminado pela UNESCO, cujo alicerce tem sido a construção de um sujeito pacífico e tolerante, consoante à política contemporânea de segurança mundial para o sistema capitalista”. Posto isso, o conceito de educação do relatório acaba por legitimar a sociedade capitalista, com seus caracteres neoliberais. Em consequência, provoca o afastamento dos sistemas escolares de ofertar uma educação contestadora, emancipadora, que consiga superar os limites impostos pelo Estado e pelo mercado, negando uma educação voltada à transformação social (GADOTTI, 2000, p. 7).

Para Ventura (2013, p. 40), o *marketing* estabelecido em torno do conceito de “Educação ou aprendizagem ao longo da vida”:

(...) configura-se em uma perspectiva de formação estritamente instrumental para a acumulação do capital e de amortecimento dos conflitos sociais e da pobreza; portanto, não contendo em sua proposta nenhuma perspectiva de ruptura com a ordem estabelecida.

Além disso, Ventura (2013, p. 41) partilha ainda que:

A noção político-ideológica de educação ao longo de toda vida, norteadora da educação para o século XXI, materializada no Relatório Delors (e na Declaração de Hamburgo) não é neutra, nem desprovida de intencionalidades. Pelo contrário, é uma contribuição fundamental para tecer e manter a hegemonia através do controle ou amenização

das insatisfações, ao prometer e proclamar a educação como única via possível para mudanças sociais, percebidas exclusivamente como ascensão individual nos limites do sistema; e, ao mesmo tempo, ocultar e/ou negar as possibilidades de transformações estruturais da sociedade capitalista, as contradições e os conflitos de classes e a exploração da força de trabalho, ao adotar a renda e o consumo como os fundamentos da hierarquização social.

Contudo, uma das missões colocadas para a Educação se refere a fazer com “que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal” (DELORS, 1998, p. 16). Sendo assim, cria-se a concepção de que as oportunidades estão sendo ofertadas e que cabe somente ao sujeito a responsabilidade pela sua empregabilidade e por se adaptar às demandas da nova sociedade.

Num discurso velado, o que se assume no Relatório é a transferência para a Educação de um papel “salvacionista”, onde ela é considerada como instrumento responsável por resolver todos os desafios, demandas e conflitos impostos pela nova organização da sociedade que se impõe no século XXI. Segundo Silva, Czerniz e Perrude (2012, p.7), “para a UNESCO, a educação possui papel de pacificadora, e é vista como um mecanismo de contenção dos conflitos, e que remete ao indivíduo a responsabilidade em resolvê-los”.

Vista como chave para o futuro, a Educação também passa a ser considerada grande responsável pelo desenvolvimento econômico e social. Sendo assim, muitos organismos internacionais, como a UNESCO e o Banco Mundial, passam a disseminar o discurso de equidade e justiça social, fazendo da Educação o único meio de obter sucesso na possível luta contra as desigualdades sociais e busca do alívio da pobreza. Para Evangelista e Shiroma (2006, p. 44), no final da década de 1990 inicia-se:

(...) uma fase humanitária por meio da qual a política educacional ocuparia o lugar de solução dos problemas humanos mais candentes, em especial o problema da sobrevivência na sociedade atual. Enfatizam-se conceitos como justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança, todos articulados pela ideia de que o que faz sobreviver uma sociedade são os laços de “solidariedade” que se vão construindo entre os indivíduos. (Grifo do autor)

Zanardini (2012, p. 100) expõe que a ideologia da globalização traz consigo a retórica do alívio da pobreza como um de seus mecanismos de controle social e de

segurança a serviço do modo de produção capitalista. Conforme Evangelista e Shiroma (2006, p. 44):

Esse viés humanitário deveria, na visão dos organismos internacionais, estar na base da construção de políticas educativas – e sociais – que tornassem exequível a convivência harmoniosa em sociedade, composta de “parceiros” – Estado, mercado, sociedade civil – que se irmanam na luta contra a exclusão social, entre outros apelos que só as elites dominantes são capazes de produzir quando o que está em causa é sua hegemonia.

Este discurso humanitário, principalmente com o *slogan* de “Educação para alívio da pobreza”, ajuda a camuflar as características emergentes do mundo global, como a competitividade, o individualismo, a corrupção, o egoísmo e a meritocracia, fazendo com que “(...) num contexto de globalização excludente, a educação torna-se responsabilidade individual voltada para a empregabilidade” (EVANGELISTA e SHIROMA, 2006, p. 45). Além disso, mascara a implementação de políticas educacionais e sociais paliativas. Para Evangelista e Shiroma (2006, p. 45):

Tendo em vista ocultar os reais determinantes do empobrecimento da maioria da população e administrar eventuais levantes sociais a ele associados, um conjunto de políticas compensatórias atreladas a um discurso da educação redentora foi disseminado pelo continente.

Silva, Czerniz e Perrude (2012, p.02) acrescentam ainda que:

(...) a categoria pobreza ganhou centralidade nos documentos internacionais, tanto em relatórios dos organismos quanto em documentos de formulação e avaliação de políticas públicas. Nessa perspectiva, as políticas sociais são pensadas em vista de ações de natureza compensatória, cuja finalidade é atender, em primeiro plano, as necessidades colocadas pelo capitalismo (...).

Assim, a “Educação como um tesouro a ser descoberto”, como apresentado no Relatório Delors, pode ser reconhecida como um *slogan*, um jogo de *marketing* da agência UNESCO para a perpetuação de uma sociedade capitalista. Para Bezerra (2009, p. 4960):

Não é difícil, pois, detectar as marcas neoliberais que se fazem presentes na proposta pedagógica apresentada pelo Relatório Delors. Competência, capacidade de respeitar e conviver com as diferenças e ter a capacidade e autonomia para agir por si próprio nas diferentes situações da vida, desenvolver aptidões empreendedoristas. Essas são

as ideias centrais postas pelos quatro pilares. Observa-se nelas um claro objetivo: é como se utilizássemos a educação à prova das crises econômicas e das relações sociais que são desencadeadas pelo capital. Dessas ideias também não podemos desvincular a ideologia que trazem implícitas em seus contextos: a ideia de nos adaptarmos a uma convivência natural e pacífica em meio às frustrações e os dissabores resultantes da eminência irreversível do desaparecimento das formas tradicionais de trabalho.

Sobre os termos habilidades e competências, trabalhados no Relatório Delors através dos pilares de aprendizagem, considera-se que estes estão nitidamente atrelados às demandas do novo tipo de trabalhador e à instabilidade profissional que o processo de globalização induziu. Conforme Mello e Turmena (2012, p. 213) “o conceito de competências pressupõe a integração entre formação e trabalho”. Na prática escolar, o que se observa é a inserção do discurso do currículo escolar por habilidades e competências, onde o aprender a conhecer e aprender a fazer podem ser considerados “carros-chefe” para as reformas educacionais.

Segundo Mello e Turmena (2012, p. 208), “preparar os indivíduos para ocupar uma vaga no mercado de trabalho, no atual contexto histórico, é o objetivo da educação”. Desta forma, constatamos que o desenvolvimento de habilidades e competências, exigidas no mundo do trabalho, está nitidamente ligado à questão da empregabilidade do sujeito. Esta orientação sobre os termos habilidades e competências aparece, em princípio, de forma muito atraente, porém, silencia-se sobre um conjunto de contradições entre as políticas de formação e os currículos, sobretudo aquelas direcionadas para uma formação profissional precoce, implicada pela falta de articulação dos campos teóricos e práticos e das condições de empregabilidade. Conforme evidenciado por Bezerra (2009, p. 4962), no Relatório Delors “percebe-se nas entrelinhas de sua mensagem um caráter ideológico, ou seja, o de promover os ajustes necessários que leve o indivíduo à aceitabilidade da lógica neoliberal e prepará-lo para os dissabores de um trabalho que não existe”.

Os termos descentralização e centralização são reafirmados no Relatório Delors através dos discursos já disseminados por outros organismos internacionais, como o Banco Mundial. No documento, os sentidos assumidos pela proposta de descentralização e centralização estão ligados às estratégias de aperfeiçoamento e reforma dos sistemas educativos. Para tanto, é recomendado o fortalecimento das alianças em todas as esferas de governo, a comunidade local, os pais, os órgãos diretivos das escolas, os professores, as autoridades oficiais e a comunidade

internacional, sendo responsabilizados pelo sucesso ou fracasso das reformas nesta respectiva ordem.

Posto isso, justifica-se também a política de descentralização e centralização através do discurso de compensar as desigualdades regionais existentes em cada país, apresentando a recomendação da instauração de mecanismos de solidariedade, oferecidos através da descentralização, estabelecendo autonomia financeira e gerencial a cada ente federado (federal, estadual, local). Entretanto, as alianças dos entes federados implicam, na realidade, na implementação de vontades políticas e na restrição de interesses políticos e econômicos imediatistas. Com este discurso, é apresentada uma falsa visão sobre a efetividade dos instrumentos de cooperação, democratização e qualidade do ensino.

Na prática, os termos descentralização e centralização significaram o controle do Estado no que se refere os resultados, através das avaliações e a transferência de atribuições administrativas do Estado para as comunidades locais, implicando em certo grau de poder e de responsabilidade. Para Rodrigues e Bocatschov (2011, p. 8):

A descentralização educacional traz mudanças para toda a estrutura da educação, redefinindo os papéis e as funções de cada ente federado, inclusive das unidades escolares e de suas ramificações (comunidade escolar, país, etc.). Entretanto, estas reformas também implicam em avaliações sobre a qualidade de ensino e dos profissionais que nela atuam.

As sugestões da UNESCO vêm orientando as ações políticas e pedagógicas do EM. Sobre este nível da Educação Básica, são pontuadas questões em torno de um caráter seletivo, que geram privilégios em nome do mérito, apresentando como talentos. Na análise de Silva e Abreu (2008, p. 527), o EM é apresentado no Relatório Delors evidenciando uma concepção seletiva, onde fica mais clara a ideia do sujeito ser responsabilizado pela sua empregabilidade.

As orientações no relatório para este nível de ensino contêm certa carência em termos de recursos e estratégias para a formulação mais precisa das suas funções e objetivos. Desta forma, ora o EM é regular, ora é profissionalizante. Contudo, percebemos uma tendência em diluir este nível de ensino em outros espaços não escolares, como as empresas.

As orientações em torno da formação do EM em serviço nos remete a uma estreita relação com a Educação Corporativa. Partindo da necessidade das empresas

estarem aprimorando seus produtos, devido à constante evolução da tecnologia, a Educação Corporativa é apresentada como um dos caminhos para promoção e atualização do capital humano (CARVALHO, 2009, p. 1).

Esta Educação Corporativa proporciona a formação para a empregabilidade. É uma estratégia para o desenvolvimento de competências e habilidades, envolvido com o processo de ensino e aprendizagem, articuladas com a Educação permanente e sustentada pelo discurso do aprender a conhecer e aprender a fazer. Segundo Carvalho (2009, p. 06):

Os estudiosos da área de educação corporativa concordam em que ela possa ser entendida como um conjunto de práticas educacionais planejadas no sentido de promover oportunidades de desenvolvimento do funcionário, com a finalidade de ajudá-lo a atuar mais efetivamente e eficazmente na sua vida institucional. A educação corporativa está voltada para formar, melhorar ou atualizar a capacidade do indivíduo, em função das necessidades dele próprio e da instituição em que trabalha.

Logo, a formação do EM em serviço é condicionada na prática somente na alternância entre aprender a conhecer no espaço escolar e aprender a fazer na empresa. Assim, as empresas formam o seu contingente, sem um investimento adequado na formação deste nível de ensino e marginalizando o aprender a ser e o aprender a viver. Em um discurso direto, o relatório fala que são os países em desenvolvimento que devem investir nesses tipos de formação. Contudo, acaba por ocultar que estas estratégias de formação voltadas para o trabalho pode funcionar na verdade como uma “válvula de escape” para o não investimento e universalização do ensino superior. De acordo com Tavares (2012, p. 6):

A chegada de uma parcela cada vez maior da população ao ensino secundário provoca uma forte pressão por parte destes estudantes pelo acesso ao Ensino Superior, em busca de ascensão social. O Ensino Profissionalizante, muito mais do que qualificar mão-de-obra para a indústria, atua como válvula de escape, aliviando a pressão exercida pela sociedade por vagas nas universidades.

No cenário educacional brasileiro, Oliveira (2002, p. 9) aponta que a formação profissional, tanto paralela, como concomitante ao nível médio, pode representar um mecanismo que esvazie a procura dos setores populares pelo ensino superior e que a

Educação Profissional de nível médio representa a terminalidade dos estudos para os setores populares.

Apesar das recomendações direcionarem para uma Educação permanente, com uma ligação indissociável entre os quatro pilares de aprendizagem, na efetivação das políticas as propostas são divididas mecanicamente entre a formação humana e técnica, ou ofertadas isoladamente. Isto acaba por afetar toda a Educação, de forma que sem identidade e com a falta de um estatuto pedagógico, esta fase escolar acaba por reforçar as desigualdades sociais.

Percebemos, assim, que não há uma preocupação com uma Educação humanística, no sentido de uma formação integral, ampliada e articuladora das dimensões práticas e teóricas - ou seja, de caráter geral em todas as dimensões -, mas sim uma preocupação com o desenvolvimento econômico e a manutenção do sistema capitalista.

Quando o documento aborda aspectos da formação geral o faz com a clara intenção de indicar um movimento psíquico do trabalhador no sentido da aceitação de que a sociedade é assim mesmo, basta seguir o fluxo da vida, adaptando-se.

Daremos prosseguimento a esse estudo analisando as influências do Relatório Delors sobre as políticas para o EM no Brasil, focando nas políticas do Estado de Minas Gerais, por este estado ser considerado pioneiro em reformas e na implementação de políticas destinadas à Educação. Considerando as orientações e tendências anunciadas pela UNESCO, buscaremos analisar se estas tendências e orientações se fazem presentes, se foram implementadas como políticas ou não, e a sua capacidade de influência nas reformas do EM no estado de Minas Gerais. Para tanto, serão analisadas, a partir da ADC, a reforma curricular do EM que resultou no Currículo Básico Comum e no programa Reinventando o Ensino Médio.

CAPÍTULO II

2. ENSINO MÉDIO MINEIRO: INOVAÇÃO OU ADAPTAÇÃO?

A partir da publicação do Relatório Delors (1998), bem como de vários outros relatórios, como o da Conferência Mundial da Educação para Todos (1992), que contavam com a participação dos organismos internacionais, começou a ser disseminada nos países em desenvolvimento, entre eles o Brasil, uma nova concepção de sociedade, onde o Estado deveria ser gerencial, com princípios de gestão e responsabilização pelos resultados, tendo a Educação como um dos instrumentos desta mudança. A inserção destas características no contexto político do país resultou na implementação de novos conjuntos de políticas públicas educacionais.

As orientações contidas no Relatório Delors instauraram-se na educação brasileira de modo fragmentado e com brechas às mais variadas interpretações, produzindo um leque de políticas de governo, especialmente a partir dos anos 2000, descontínuas e ineficientes, reforçando a adaptabilidade ao capitalismo.

O discurso do Relatório Delors resultou no Brasil, e principalmente no estado de Minas Gerais, em uma reforma educacional, que significou uma reconfiguração do EM, acompanhando uma orientação do relatório:

A Comissão pensa, porém, que deve constar da agenda das grandes conferências internacionais do próximo século um empenho semelhante a favor do ensino secundário. Este deve ser concebido como uma “plataforma giratória” na vida de cada um: é nessa altura que os jovens devem poder decidir em função dos seus gostos e aptidões; é aí, também, que podem adquirir as capacidades que os levem a ter pleno sucesso na vida de adultos (DELORS, 1998, p. 122).

Assim, a partir dos anos 2000 no Brasil, foram instaurados parâmetros e diretrizes (Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) que, associados a esta concepção de “plataforma giratória”, passaram a conferir uma conflituosa identidade ao EM, pois apesar desta metáfora sugerir um leque de possibilidades na vida de cada jovem, também contribui, como veremos adiante, para que a identidade do EM não seja construída com foco em políticas de longo prazo,

consistentes e que refletissem um projeto nacional de formação dos trabalhadores para além do trabalho simples¹⁰.

No contexto do estado mineiro, impulsionado pelas mudanças ocorridas no âmbito federal pelo governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002/ PSDB), foi implementado no mandato de Aécio Neves (2003-2010/ PSDB) uma reforma no EM, resultando em uma nova organização deste nível de ensino e em novos parâmetros e diretrizes (Novo Plano Curricular para Ensino Médio e Currículo Básico Comum - CBC) que articulavam com as de âmbito federal.

Tendo como base uma gestão empresarial do estado, foi instaurada no setor educacional a concepção de “Educação ao longo de toda a vida” e novos princípios orientados pelo Relatório Delors, como: políticas de alívio da pobreza, descentralização e centralização, pedagogia com base em competências e habilidades. Este período significou um marco no contexto educacional, porque o nível médio de ensino desponta, pela primeira vez num relatório internacional, como um campo privilegiado dentro das reformas para atender às diretrizes mundiais.

Ao longo dos anos 2000, com os dois mandatos do governador Aécio Neves, esta política de reformulação do EM é expandida e chega a todas as escolas mineiras. Seguindo a mesma linha política de gestão empresarial e as orientações do Relatório Delors, em 2011, tendo como governador Antônio Anastasia (PSDB), é lançada uma nova política de reestruturação e organização para o EM. Além da concepção e princípios do Relatório Delors (1998) trabalhados na primeira reforma dos anos 2000, esta política agora vem acrescida de outros termos, como a empregabilidade.

Sendo assim, o desafio deste capítulo é reconhecer e apontar as influências do Relatório Delors (1998) nas políticas para o EM de MG, sendo este o primeiro estado a conduzir uma reforma curricular com base nestas orientações, sugerindo novos caminhos para que outros estados brasileiros buscassem construir uma nova identidade para este nível de ensino.

Para tanto, inicia-se com a contextualização das reformas para o EM, a partir dos anos 2000 no âmbito federal, pontuando as contribuições advindas do Relatório Delors

¹⁰ O conceito de trabalho simples foi desenvolvido por Marx no livro *O Capital*. Refere-se ao trabalho de baixo valor, de caráter predominantemente prático e uniforme condizente a um trabalho desqualificado, o qual exige menor tempo de especialização, com uma formação aligeirada, contrário ao trabalho complexo, referente a um trabalho de qualificação adquirida, com acesso aos diferentes conhecimentos custando mais tempo de trabalho (MARX, 2013).

(1998). Na segunda parte será realizada uma análise das políticas para o EM mineiro implementadas a partir dos anos 2000: O Novo Plano Curricular/ Ensino Médio (2006), o CBC (2006) e o programa Reinventado o Ensino Médio (2012). Neste momento, apresentaremos através destas políticas as semelhanças, conflitos e silêncios em relação ao discurso do Relatório Delors, tendo como base teórico-metodológica a Análise do Discurso Crítico (ADC).

Para estas análises foram utilizados documentos oficiais, resoluções da, dados estatísticos, discursos e falas oficiais do sindicato e políticos.

2.1. ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UMA PLATAFORMA GIRATÓRIA NA VIDA DO JOVEM

No Brasil, durante o período do governo de FHC, em concomitância com as mudanças que aconteciam no mundo, foram realizadas amplas reformas no setor educacional, as quais resultaram em profundas alterações na Educação Básica e mais precisamente na configuração do EM, afetando sua função, estrutura e currículo. Com a universalização do Ensino Fundamental, o período dos anos 1990 a 2000 foi marcado pelo aumento significativo de matrículas no EM¹¹.

Logo, tendo em vista a demanda de reforma no setor de políticas públicas, para atender não só uma demanda social, mas também internacional, foram realizados acordos e desdobramentos de diretrizes e orientações elaborados por organismos internacionais, os quais passaram a conduzir a política do Estado brasileiro:

(...) o Governo Fernando Henrique Cardoso, por intermédio do Ministério da Educação, adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p.108).

¹¹ De acordo com censo do INEP, em 1995 estavam matriculados no EM brasileiro 5.374.831 alunos. Já no ano de 2000 este número aumentou aproximadamente 34%, passando para 8.192.948 matriculados.

Assim, no bojo destas reformas, foram aprovadas neste mandato: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/96, a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) - Lei nº 9.424/96, o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172/2001, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BARRETTO NETO e MENEZES, 2011).

Estes documentos marcaram, portanto, as mudanças curriculares do EM brasileiro, de forma a ajustar a escola às demandas do novo modelo de produção. Em sintonia com tais reformas curriculares, foram implementados, segundo Neto e Menezes (2011), programas e projetos como: o programa do transporte escolar, da alimentação escolar, do livro didático e o programa de formação e valorização dos trabalhadores da educação. A opção política por esses programas pontuais atende, por um lado, aos reclames mercadológicos, favorecendo, por exemplo, o mercado editorial no caso do livro didático e, por outro lado, às demandas dos movimentos sociais por uma escola mais acessível às classes menos privilegiadas.

Para o EM foram elaboradas propostas, ganhando a partir da LDB de 1996 uma nova configuração. O ensino secundário passou a constituir a última etapa da Educação Básica com a nova nomenclatura de Ensino Médio. Para Nosella (2016, p. 73) a LDB/96 se tornou uma prova da perda do EM no tocante de sua função:

(...) o ensino médio foi dissolvido na primeira parte do atual sistema dual: educação básica e ensino superior, esmorecendo com isso a tradicional nomenclatura tripartite do sistema escolar: primário, secundário e superior. Não se trata de mera formalidade jurídica sem importância. O ensino médio/secundário perdeu identidade conceitual própria, acentuando sua tradicional função de mera preparação das elites dirigentes para a universidade, sendo o ensino médio técnico destinado à preparação profissional dos trabalhadores. Nos dois casos, todavia, o ensino médio é considerado desprovido de significação pedagógica autônoma.

Assim, o EM tende a perpetuar sua falta de composição no contexto educacional brasileiro, mesmo porque na LDB/96 o EM passar a elencar um leque de finalidades como posto no artigo 35, da LDB (1996):

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Assim, na LDB/96 a concepção da “plataforma giratória para a vida” fica subentendida no amplo leque de finalidades que se projetou, possibilitando que este nível de ensino seja organizado de acordo com os interesses dos sistemas de ensino, quer seja para finalizar a Educação Básica, para preparar para o mundo do trabalho ou para assumir uma função mais propedêutica para o nível seguinte de ensino, reforçando, dessa forma, a inconsistência da sua identidade.

Além disso, este nível de ensino, na LDB/96, é frisado como não obrigatório, destinado aos jovens de 15 a 17 anos egressos do Ensino Fundamental. Na lei, a responsabilidade pela oferta deste nível fica a cargo prioritário dos estados. Em novembro de 2009 foi promulgada a Emenda Constitucional 59, pelo Congresso Nacional onde é instituída a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos.

Trazendo à tona a preocupação com o mundo do trabalho, destacamos, neste cenário de reforma educacional, a desvinculação do EM da educação profissional, uma vez que este nível de ensino passa a ofertar uma formação geral (MELO & DUARTE, 2011). Em 1997, ano seguinte da promulgação da LDB/96, com o decreto nº 2.208 de 17 de abril, período conhecido como a reforma da Educação Profissional, foi promovida a separação entre formação geral e a profissionalizante, extinguindo os cursos técnicos integrados ao EM (COELHO, 2013, p. 05). Neste decreto determinou-se que o ensino profissional fosse ofertado de forma concomitante ou sequencial ao ensino regular, reforçando a dualidade estrutural. Em consequência a esta situação, Melo e Duarte (2011, p.234) relatam ainda que:

Nas redes estaduais de ensino, a oferta da educação profissional é secundarizada em razão da prioridade que a legislação nacional lhe atribui. A integração vem sendo promovida de forma pontual por meio de parcerias com o setor privado e/ou de programas-piloto nos quais se destacam a insuficiência ou inexistência de quadros próprios, entre

outros, configurando uma situação de provisoriedade e de precariedade.

Segundo Coelho (2013, p.06) a nova configuração da educação profissional acaba por reafirmar “as desigualdades sociais com vistas à formação barata e acelerada da mão de obra”. Além disso, esta formação passou a ser restringida:

(...) a educação profissional de nível técnico passou a ser constituída com base em vinte “áreas profissionais”, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 04/99: Agropecuária, Artes, Comércio, Comunicação, Construção Civil, Design, Geomática, Gestão, Imagem Pessoal, Indústria, Informática, Lazer e Desenvolvimento Social, Meio Ambiente, Mineração, Química, Recursos Pesqueiros, Saúde, Telecomunicações, Transportes, Turismo e Hospitalidade. As instituições, a partir dessa resolução, definiram as habilitações a serem desenvolvidas no seu contexto, em conformidade com as áreas profissionais estabelecidas. A resolução estipulou, também, as competências gerais e a carga horária mínima de cada área, bem como as competências específicas das habilitações profissionais (COELHO, 2013, p.06).

Logo, o então EM ficou marcado por essa desarticulação, caracterizando-se mais como terminal da Educação Básica e, também, assumindo uma função mais propedêutica e uma organização orientada pela pedagogia de competências. Esta noção de formação por competência está nitidamente ligada às orientações da UNESCO, através do relatório Delors (1998). Em 1998 foram instituídas as DCNEM (Resolução CEB/CNE nº 3/98), ponto central da Reforma Curricular, a qual consolidou a noção de formação por competências.

As DCNEM constituem-se como de caráter orientador para todo o país, trazendo referências comuns de conteúdos básicos para as disciplinas escolares. Estes conteúdos foram elaborados com base nos diversos contextos de vida dos alunos, na tentativa de perfazer um currículo diversificado e flexibilizado e privilegiando ainda o domínio de competências e habilidades (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000).

Para Nascimento (2007), as DCNEM propunham uma nova formulação curricular incluindo competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos coerentes com os princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia, e também os princípios de interdisciplinaridade e contextualização, adotados como estruturadores do currículo do Ensino Médio. De acordo ainda com Nascimento (2007, p. 85-86):

(...) as novas diretrizes, as disciplinas do Ensino Médio dividem-se em dois blocos fundamentais de conhecimentos: uma base comum e outra base diversificada. A base comum é composta por três áreas de conhecimento: linguagem e código (língua portuguesa, informática etc.); ciências da natureza e matemática e, finalmente, ciências humanas. A parte diversificada ocupa 25% da carga horária total e inclui pelo menos uma língua estrangeira. A escolha de outras disciplinas para essa parte diversificada deve ter “caráter interdisciplinar e deve ainda levar em conta o contexto e o mundo produtivo”. Os cursos técnicos profissionais foram desvinculados do nível médio para serem oferecidos concomitante ou seqüencialmente. Na concepção do MEC, o ensino médio é a etapa final da educação básica, que passa a ter a característica de terminalidade, o que muda a identidade estabelecida para o Ensino Médio contida na lei anterior (nº 5.692/71), que se caracterizava por sua dupla função: preparar para o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica.

Segundo Landim (2009, p. 69), “o fulcro dessas novas diretrizes para o Ensino Médio é o tratamento dos conteúdos subordinado às competências definidas para cada área de conhecimento”.

Em 1999, baseados nos princípios que norteiam a LDB/96, foram publicados e distribuídos nas escolas os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), marcando uma expansão da reforma desse nível de ensino no Brasil. Para Lopes (2002, p. 387) “o documento dos parâmetros, entretanto, é a carta de intenções governamentais para o nível médio de ensino; configura um discurso que, como todo discurso oficial, projeta identidades pedagógicas e orienta a produção do conhecimento oficial”. Estes parâmetros proporcionaram a construção de um novo perfil para o currículo, apoiado também em competências básicas. Sendo assim, “cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL, 2000).

O conceito de competências básicas foi incorporado pela concepção de Educação instituída pela UNESCO, através do discurso do Relatório Delors (1998), o que vem de encontro ao discurso produzido nas bases legais dos parâmetros para o EM, que dispõe que a proposta curricular que se pretende deve incorporar como um dos seus eixos às tendências apontadas para o século XXI. Sendo assim, foram apropriados nos discursos do documento das bases legais dos PCNEM a ideologia expressa no Relatório Delors:

(...) buscou-se construir novas alternativas de organização curricular para o Ensino Médio comprometidas, de um lado, com o novo significado do trabalho no contexto da globalização e, de outro, com o sujeito ativo, a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para se aprimorar, como tal, no mundo do trabalho e na prática social. Há, portanto, necessidade de se romper com modelos tradicionais, para que se alcancem os objetivos propostos para o Ensino Médio. A perspectiva é de uma aprendizagem permanente, de uma formação continuada, considerando como elemento central dessa formação a construção da cidadania em função dos processos sociais que se modificam. Alteram-se, portanto, os objetivos de formação no nível do Ensino Médio (BRASIL, 2000, p.13).

Nesta premissa, começa a ser incorporada nas políticas educacionais brasileiras uma nova formação, onde o conhecimento entra como chave da sociedade, tendo como base uma formação por competências e habilidades, a qual rompe como os modelos tradicionais até então implementados. Apesar de parecer, nos discursos, um avanço, a formação ofertada, principalmente a do EM, continua apresentando problemas antigos como a dualidade e a falta de identidade.

Contudo, paralelo a essa nova formação tendo por base competências e habilidades, são instaurados junto à reforma curricular do EM na década de 1990, os eixos estruturais que compõem a concepção de Educação da UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver. Com base nesta concepção, são desenhadas três áreas para o currículo do EM: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias, a serem trabalhadas de forma contextualizada e interdisciplinar (BRASIL, 2000). Como veremos adiante, estas três áreas tornaram-se o modelo de referência utilizado para organizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), este criado no ano de 1998.

Segundo Landim (2009, p. 71), os PCNs constituem uma base de referência para as avaliações centralizadas, com a inserção das políticas de avaliação sistêmicas, através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o ENEM. De acordo com Castro e Tiezzi (2005, p. 130):

O Enem como mecanismo de avaliação dos indivíduos ao final de sua escolaridade básica busca traduzir, por meio da redação e da prova objetiva, os princípios e diretrizes da reforma do ensino médio. O SAEB, como elemento central do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, promove a avaliação dos sistemas de ensino e busca identificar os principais entraves que dificultam a implementação da

reforma, com o objetivo de subsidiar políticas de melhoria da qualidade do ensino.

Sendo assim, o que se observa é uma construção de uma reforma alinhada a uma perspectiva de adaptação dos alunos às novas exigências da sociedade capitalista e aos repasses dos organismos internacionais como a UNESCO. De acordo com Landim (2009, p.75):

Enquanto o nível médio deveria proporcionar uma formação geral, voltada para o desenvolvimento de competências básicas para a vida; a Educação Profissional deveria estar organicamente ligada às competências exigidas por um mercado de trabalho sempre flutuante.

Em 2003, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula/PT) à presidência, inseria-se no Brasil o espírito de possíveis mudanças sociais, que rompessem com a política de FHC. Entretanto, a política do novo governo seguiu a mesma linha política, com a manutenção e o fortalecimento de políticas compensatórias, onde a formação continuava a ser norteada pela pedagogia das competências. Apesar desta continuidade política, algumas mudanças foram realizadas no campo educacional, mais precisamente no EM.

Em 23 de julho de 2004 foi publicado o decreto nº 5.154, o qual revogava a lei nº 2.208/97. Neste decreto de 2004 foi autorizada a oferta da educação profissional integrada ao EM. Desta forma, foram previstas três formas de articulação da educação profissional ao nível médio, sendo elas: integradas, concomitantes e subsequentes. Porém, a dualidade estrutural prescrita no EM ficou longe de ser sanada devido à reestruturação que aconteceu no Ministério da Educação (MEC), onde o EM passou a ser gerido pela Secretaria de Educação Básica (SEB), enquanto a Educação Profissional ficou a cargo da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), dissociando mais uma vez as duas formações (LANDIM, 2009, p. 77).

Em 2006, o Fundo de Manutenção, Desenvolvimento e de Valorização do Magistério do Ensino Fundamental (FUNDEF) foi substituído pelo Fundo de Manutenção, Desenvolvimento e de Valorização do Magistério da Educação Básica (FUNDEB), o qual passou a abarcar não só o Ensino Fundamental, mas toda a Educação Básica. Conforme Zibas (2005, p.1079):

(...) a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) significa a inusitada criação de uma fonte estável de recursos para a escola média, que tem, historicamente, sobrevivido apenas à sombra do financiamento do ensino fundamental ou, como no caso da recente reforma, atrelada à insegurança e ao alto custo dos empréstimos internacionais.

Outra iniciativa se deu pelo decreto nº 6.095/2007 e aprovação da Lei nº 11.892/2008, onde foi materializada a integração do Ensino Médio à Educação Profissional técnica nos moldes do proposto pelo Decreto nº 5.154/2004, sendo constituídos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e realizada uma reorganização da Rede Federal de Educação Tecnológica (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012).

Em 2008, foi lançado um plano de reestruturação e expansão do EM no Brasil – instituído pela Portaria nº. 1189 de 05 de dezembro de 2007 e a Portaria nº. 386 de 25 de março de 2008 – com objetivo de:

(...) estabelecer uma política de médio e longo prazo para consolidar, no ponto de vista quantitativo e qualitativo, o ensino médio no Brasil por meio: de uma reestruturação do modelo pedagógico desta etapa da educação básica que colabore na superação do dualismo entre o ensino propedêutico e profissional; da expansão da oferta de matrículas da rede de escolas médias federais para um patamar entre 10% das matrículas totais desta etapa da educação básica (BRASIL/ MEC, 2008, p. 4)

Em 2009, o ENEM foi reestruturado, servindo também como processo seletivo para ingresso nas Instituições de Ensino Superior, ou seja, começou ser adotado como vestibular unificado. Além disso, ele serve também como mecanismo para certificar jovens e adultos com distorção idade/série. A reformulação proposta pelo Ministério da Educação visa, para os governantes, o discurso de democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, bem como induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio, apontando assim novas tendências paracom as políticas para o EM.

Com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, a obrigatoriedade do ensino dos 04 aos 17 anos deverá estar garantida até 2016. Deste modo, com o discurso de assegurar o acesso dos jovens ao EM, o governo federal lançou um programa cujo foco é o redesenho curricular para este nível de ensino,

através do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Segundo o documento orientador do programa (2013, p. 10):

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº. 971, de 09/10/2009, foi criado para provocar o debate sobre o Ensino Médio junto aos Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital fomentando propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e que atenda às demandas da sociedade contemporânea.

Com o discurso de uma formação mais integrada, este programa trabalhou de forma a promover áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza), em consonância com o formato estrutural do ENEM. Além disso, previa a definição destas áreas através de oito macrocampos: Acompanhamento pedagógico, Iniciação Científica e Pesquisa, Leitura e Letramento, línguas estrangeiras, cultura corporal, Produção e Fruição das Artes, Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias e Participação Estudantil.

Em 2013, pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro, foi instituído o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PACTO), o qual assumiu o compromisso com a formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público. Segundo o artigo 3º da portaria, o pacto visava:

I - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; II - promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; e III - rediscutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM.

Para desenvolvimento desta formação, foi ofertado um apoio técnico e financeiro pelo MEC, traduzido na concessão de bolsas de estudos e pesquisa para profissionais da educação básica. Além disso, foram oferecidos recursos didáticos e pedagógicos.

Entre os recursos didáticos oferecidos para os professores que lecionavam no EM, a novidade ficou a cargo da distribuição dos tablets educacional. O Portal EBC, do ano de 2012, expôs a fala do então ministro, Aloizio Mercadante, que afirmou que “a inclusão digital tem que começar pelo professor. Se ele não avançar, dificilmente a pedagogia vai avançar”. Com isso, através dos tablets, seriam oferecidos aos professores

cursos de capacitação à distância, além de equipamento poder auxiliar no planejamento das aulas, através de revistas, livros e jornais online disponibilizados pelo governo.

Entretanto, baseada na minha vivência profissional foi observado que, além da demora na entrega dos tablets, muitos professores acabaram recusando a oferta por causa da burocracia estabelecida no termo de adesão e também pela dificuldade em desbloquear o aparelho, uma vez que não houve em imediato um auxílio técnico para tal procedimento.

Logo, a compreensão acerca deste nível de ensino no Brasil implica na análise das políticas desenvolvidas e implementadas nos estados. Passaremos a seguir a analisar o contexto das políticas para o EM de Minas Gerais.

2.2. ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS: TRADIÇÃO EM POLÍTICAS DE GOVERNO

A configuração do EM atual de Minas Gerais tem sua base nos princípios que nortearam as reformas educacionais nos anos de 1990. Com a posse do Hélio Garcia (1991-1994/PRS), o governo, conforme Pedrosa e Sanfelice (2005, p.5), “apoiou-se nas ideias dos organismos internacionais em prol da ruptura do quadro da pobreza e atraso a que está submetido o Estado”. Baquim (2003, p. 63) acrescenta ainda que foi:

Inaugurando o governo da Nova Era e sob o discurso de que buscava melhorar a qualidade de vida da população mineira e de que faria o Estado alcançar os patamares de desenvolvimento dos países centrais, não seguiu o modelo do governo anterior que secundarizava a educação, mas pelo contrário e de acordo com as ideias que estavam vigendo no período, disseminadas pelos organismos internacionais, a centralizou como principal mecanismo de superação do atual estado de pobreza e atraso a que estava submetido o Estado.

Com o *slogan* “Minas aponta o caminho”, o Governo de Minas anunciou nos anos 1990 as mudanças que transformariam o sistema público estadual de ensino, capazes de elevar os patamares ditos de qualidade e eficiência da Educação (OLIVEIRA, 2010, p. 271). A partir desse momento, o estado de Minas Gerais começou a ganhar fama no contexto político de ser pioneiro na implementação de políticas públicas, principalmente no campo educacional.

Após um diagnóstico realizado na Conferência “A Realidade da Educação de Minas Gerais”, no ano de 1991, promovida pela Secretaria de Educação de Minas

Gérias, no qual foram apontadas problemáticas como a baixa qualidade do ensino e as altas taxas de evasão e repetência escolar (MATTOS, 2000, p.04), o governo vigente promoveu um repensar da Educação Básica. Logo, o sistema estadual de ensino mineiro começou a ser reformulado, tendo como meta “descentralizar o sistema”, o que significou a perda de poder pelas Secretarias e Delegacias Regionais de Ensino, transferindo o poder de decisão às escolas, visando o fortalecimento das unidades escolares.

Para Baquim (2003, p. 65), o progresso econômico e a melhoria da qualidade de vida dos mineiros podem ser reconhecidos como os objetivos fundamentais do Plano de Governo de Hélio Garcia (PRS), seguindo a lógica do Relatório Delors, que identifica estas questões como os desafios colocados pela globalização.

Entretanto, em consonância com as orientações do Banco Mundial, foram propostas reformas no âmbito da Educação Básica, visando inicialmente a melhoria do Ensino Fundamental, sem nenhum “olhar” preciso e inovador para o Ensino Médio. Segundo o livro publicado em 2002, pela Secretaria de Educação de Minas, intitulado “Ensino Médio: os desafios da reforma”:

O ensino médio, nas últimas décadas, não fazia, sequer, parte das prioridades da agenda das políticas públicas da educação. As atenções, até então, estavam voltadas para o ensino fundamental e ensino superior, como comprovam estudos e pesquisas desenvolvidos por estudiosos do assunto. Ao ensino fundamental são assegurados recursos por meio de vinculações orçamentárias constitucionais, enquanto o ensino médio não mereceu, por muitos anos, maiores atenções da esfera governamental nem recursos financeiros definidos (MINAS GERAIS, 2002, p.15).

Em meados do ano de 1993, o governo de Hélio Garcia implementou o Programa de Qualidade Total da Educação (PQTE). Este Programa contou com o financiamento do Banco Mundial denominado “Projeto Qualidade na Educação Básica de Minas Gerais”, conhecido como ProQualidade. Para Pedrosa e Sanfelice (2005, p. 6):

O desenvolvimento do PQTE no sistema educacional de Minas Gerais garantiu às escolas da rede pública, a tecnologia gerencial do Controle de Qualidade Total e a efetivação de novas parcerias entre Estado/Município e empresas privadas.

Além disso, de acordo com Baquim (2003, p. 112) a instituição do programa:

(...) desempenhou o papel de divisor de águas, um marco no início de uma segunda fase da reforma, em que a mesma seria reconhecida dentro e fora do Brasil. Era um programa que reluzia e fascinava pelo arrojo das inovações propostas. O vultoso contrato de empréstimo firmado com o BIRD/Banco Mundial para sua implantação demonstra a relevância que o mesmo assumiu para o governo, tornando-se a síntese de todos os esforços que a SEE vinha fazendo para reformar a educação no Estado.

Este período compreendido entre os anos de 1991 a 1994 pode ser reconhecido como o ponto de partida para a realização de mudanças significativas em diversos setores da Educação: Ciclo Básico (promoção automática); Programa de Avaliação da Escola Pública; Eleição de Diretores pela comunidade escolar; formação dos colegiados escolares; descentralização administrativa e pedagógica das escolas; capacitação dos professores em serviço e por meio de educação continuada; capacitação dos dirigentes escolares; melhoria da rede física e racionalização do espaço escolar e implantação de um sistema de monitoramento e avaliação do sistema escolar (PEDROSA e SANFELICE, 2005, p.07). Assim, Mattos (2000) ressalta as cinco prioridades estabelecidas pelo governo: 1) autonomia da escola; 2) fortalecimento da direção da escola através da liderança da diretora e da participação ativa do colegiado; 3) aperfeiçoamento e capacitação dos professores, especialistas e funcionários; 4) avaliação do sistema educacional, e por fim, 5) integração com os municípios.

Em 1995, tendo como chefe do executivo estadual Eduardo Azeredo (1995-1998), foi dada continuidade à política das reformas neoliberais começadas pelo governo anterior e em consonância com o Governo Federal de FHC. Para tanto, foram implementadas as políticas de Capacitação de Professores (PROCAP) e Dirigentes das Escolas (PROCAD) e o Programa de Educação a Distância e Programa de Apoio a Inovações Escolares (PAIE). Além disso, começou a surgir uma nova cultura escolar, pois houve a incorporação da metodologia de projetos no currículo, fazendo com que o trabalho docente e discente apresentasse consideráveis mudanças (PEDROSA e SANFELICE, 2005, p.9). Para Mattos (2000, p. 2):

(...) a política educacional de Minas Gerais, período de 1991 a 1998, aproxima-se de uma reforma de enfoque múltiplo, pois trata simultaneamente de ações de fortalecimento da direção da escola, aperfeiçoamento e capacitação dos funcionários, avaliação do sistema educacional e de estreita cooperação entre municípios.

Somente a partir do Programa de Aceleração da Aprendizagem, publicado em 1998 pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), que visava superar a ocorrência das altas taxas de distorção idade/série em todo o ensino básico do estado, é que se nota uma preocupação dos governantes mineiros com o EM. De acordo com Pedrosa e Sanfelice (2005), o “Programa de Aceleração da Aprendizagem” foi estendido em mais três projetos, devido a uma alta taxa de distorção idade/série registrada no ano de 1996, sendo eles: “Travessia, Acertando o Passo e A Caminho da Cidadania”.

Inaugurado em 1998 pela SEE/MG, o projeto “A Caminho da Cidadania” (SEE/MG Resolução 9.433/98) reduziu o Ensino Médio em apenas um ano e meio (três períodos letivos), havendo o que podemos chamar de “enxugamento” dos currículos, o que contribuiu para evitar gastos e para a redução de demandas para o EM no ano de 2001/2002 (MINAS GERAIS, 2002, p.16).

As políticas que marcam o governo de Itamar Franco (1999-2002) implementaram o Projeto “Escola Sagarana”, que de acordo com Melo e Duarte (2011) era definido como um conjunto de planos e atitudes baseado no compromisso social com as futuras gerações, pela composição integral da política educacional de Minas Gerais e a sua identidade com a cultura e o povo mineiro. Uma das metas deste projeto era a implementação do Plano de Expansão do Ensino Médio (MINAS GERAIS, 2002, p. 26). Paralelo a este, um outro programa foi inserido, destinado a fornecer assistência aos alunos com idade superior a 18 anos através dos Centros de Educação Continuada (CESEC) e telessalas.

Logo, a partir dos anos 2000, no Brasil, o EM foi alçado do seu papel de plano de fundo e ganhou um novo espaço, com maior centralidade no cenário dos discursos de entidades como: partidos políticos, sindicatos, ministérios, empresas, entre outros, seguindo orientações advindas de organismos internacionais como a UNESCO e Banco Mundial. Os debates sobre os desafios do Ensino Médio foram impulsionados tendo como base os preocupantes índices de evasão, acesso e permanência, o impacto provocado pela constatação da falta de professores e qualidade da educação ofertada (UNESCO, 2003).

Com a justificativa de suprir tais problemáticas, observou-se a paulatina implementação de novas políticas, orientadas por aspectos neoliberais, visando à flexibilização curricular, empregabilidade, qualidade, competências, habilidades,

flexibilidade, eficiência, apoio financeiro e técnico e a formação continuada dos educadores da modalidade de ensino.

No período de 2003 a 2010, como representante do governo de Minas, foi eleito por dois mandatos consecutivos o político Aécio Neves (2003-2010/ PSDB). Seu primeiro mandato foi marcado pelo programa Choque de Gestão, e o segundo pelo programa Estado para Resultados. Para Landim (2009, p. 89), este período se constituiu em uma reforma administrativa que impactou “de forma direta e indireta, a rede estadual de educação, implicando numa verdadeira ressignificação acerca da concepção de qualidade do ensino público em Minas Gerais”.

No primeiro mandato, introduziu o programa Choque de Gestão, apresentado como compromisso de governo com objetivo de “dar ao Estado modernidade, agilidade e eficiência, adequando-o aos novos tempos e, ao mesmo tempo, garantir transparência aos atos e ações do governo” (NEVES, 2003, p.6).

Neste momento, segundo Oliveira (2010, p. 273), foram priorizadas cinco áreas de atuação, tendo como principais eixos: 1) a autonomia financeira, administrativa e pedagógica; descentralização e flexibilização financeira e administrativa; abertura a iniciativa privada; 2) fortalecimento da direção escolar; 3) aperfeiçoamento e capacitação dos profissionais da educação; 4) implementação da avaliação de desempenho e 5) municipalização das escolas.

Desta forma, tal política, na visão do governo mineiro, visava para a Educação a melhoria da qualidade do ensino e a redução de custos dos serviços. Para o EM, em especial:

foi aprovada uma reorganização da oferta do ensino regular, da educação de jovens e adultos e dos projetos de aceleração de estudos, de acordo com a idade dos estudantes. Ou seja, no ensino médio regular diurno matriculavam-se os alunos sem defasagem idade/série. O ensino médio regular noturno estava voltado aos alunos com pelo menos um ano de defasagem idade/série e aos estudantes na idade considerada apropriada, que apresentassem justificativa para não frequentar o curso diurno. (...) Essa era uma fórmula para, entre outros aspectos, procurar corrigir a grande distorção idade/série existente no ensino médio (MELO e DUARTE, 2011, p. 245).

No ano de 2003, Minas Gerais possuía, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 1525 estabelecimentos destinados a ofertar o EM na rede estadual, 604 na rede privada, 83 na rede municipal e

23 na rede federal. Estes dados ilustravam o cenário onde identificamos que mais de 80% do EM era ofertado pela rede pública de ensino.

Em 2006, no segundo mandato de Aécio, foi implementado o programa Estado para Resultados, que serviu de aprofundamento e manutenção do programa Choque de Gestão. De acordo com Landim (2009, p. 91):

O Estado para Resultados tem como finalidades precípuas promover a qualidade fiscal, pensando a qualidade em termos de ganho de produtividade, sem ampliação dos gastos, e a eficiência na gestão, por meio da adoção de práticas modernas e inovadoras na gestão das instituições públicas.

Landim (2009, p. 91) ainda analisa as duas fases do governo de Aécio Neves e nomeia a nova configuração do estado de MG como um Estado-Empresa:

Seguindo o novo conceito de Estado, os secretários, ou melhor, os “gerentes” e seus respectivos subgerentes e encarregados devem exigir que os trabalhadores produzam mais, por menos, a fim do cumprimento das metas e dos resultados estabelecidos para cada área (LANDIM, 2009, p. 91).

No governo de Aécio Neves (PSDB), a questão da educação básica girou em torno do termo qualidade. Em abril de 2003 foi lançado o documento “A educação pública em Minas 2003/ 2006: o desafio da qualidade”. De acordo com este documento, MG possuía a segunda maior rede de Educação Básica do país, sendo apontados os desafios de 2003 a 2006: universalização do ensino fundamental; ampliação do ensino fundamental; intensificação das ações voltadas para o atendimento de jovens e adultos; dar ênfase na alfabetização e formação para o trabalho e incentivar pesadamente as condições para elevação da qualidade da educação (MINAS GERAIS, 2003).

Estes desafios apontados no documento mineiro vieram de encontro às orientações do Relatório Delors, na medida em que é apontado para os poderes públicos o dever de eliminar os obstáculos - principalmente para os jovens-, como a frequência escolar, a infraestrutura, a alimentação, o número de docentes; por fim dar destaque nas reformas educacionais, à qualidade do ensino (DELORS, 1998, p. 127).

Logo, no governo de Aécio foram apresentados programas a serem trabalhados para superação destes desafios. Foi destaque para o EM o programa de “Universalização e Melhoria do Ensino Médio”, que abarcava vários projetos para este nível de ensino visando desde a expansão das matrículas até a reforma curricular, promovidos através

dos projetos de Escola-Referência, Escola em Rede, Escola Viva e Comunidade Ativa (LANDIM, 2009, p. 94).

O programa de “Universalização e Melhoria do Ensino Médio” apresentou semelhança com a orientação do Relatório Delors ao colocar em discussão a expansão deste nível de ensino. No Relatório é orientado que para “haver desenvolvimento é preciso que uma proporção elevada da população possua estudo secundário” (DELORS, 1998, p. 134).

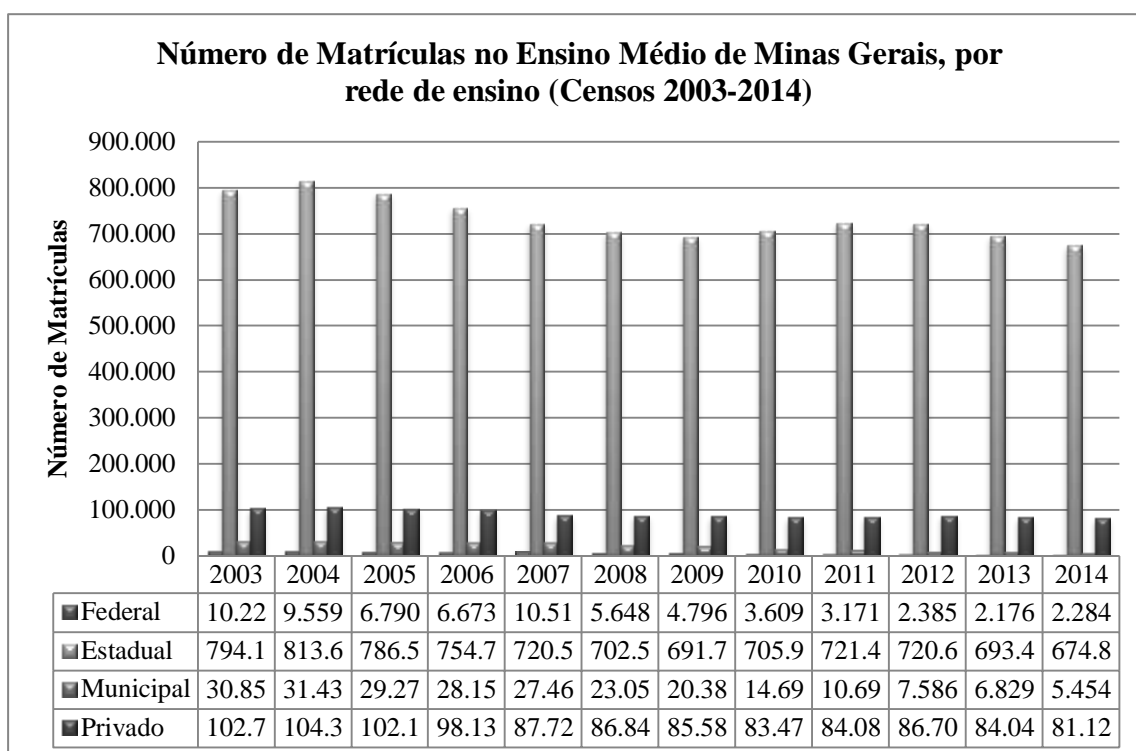
A partir deste programa, junto a instalação da ideologia de “Estado-Empresa” e de desenvolvimento, várias reformas ocorreram na Educação Básica mineira, buscando eficiência e qualidade. Para o EM, foram implementadas reformas tanto no bojo administrativo quanto no pedagógico, tendo como mola propulsora o projeto da Escola-Referência, o que resultou na elaboração e imposição nas escolas de um Novo Plano Curricular e dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC). Em 2006, foi então publicada a Resolução SEE nº 833, de 25 de novembro, que “institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de EM das unidades de ensino integrantes do Projeto Escolas-Referência”.

O Novo Plano Curricular apresentou o projeto do governo de Aécio Neves para o ensino de nível médio, justificado através do levantamento de alguns desafios deste nível de ensino e caracterizado na segunda parte pela nova organização curricular do EM. Paralela a esta nova organização curricular, o CBC também foi instaurado nas escolas, reforçando a formação com base nas competências básicas, concomitante com a ideologia dos PCNs e com a orientação da UNESCO. Além disso, é perceptível a semelhança da proposta da organização curricular de MG (CBC) com a orientação do Relatório Delors, quando aquela se debruça na justificativa de uma reforma que tente amenizar a fraca pertinência das matérias ensinadas e a pouca importância dada à aquisição de atitudes e valores.

Em 2011, Antônio Anastasia (PSDB) assumiu o governo mineiro. Em seu plano de governo, no que se refere ao EM, comprometeu-se a ampliar as oportunidades de acesso à Educação Profissional Técnica, além de ampliar o número de vagas no Ensino Médio diurno regular. Em seguida, para o atendimento às demandas circunstanciais, típico dos governos que se sucedem no Estado de Minas Gerais, e fortalecendo ainda mais o *marketing* político com o *slogan* “Minas aponta o caminho”, em 2012 foi elaborado e implementado um projeto-piloto nomeado de “Reinventando o Ensino Médio” (REM).

Neste momento, houve uma queda significativa do número de matrículas para o EM. Segundo dados do INEP, em 2003 a rede estadual de ensino contava com 794.115 matriculados, enquanto em 2011 caiu para 721.464 matrículas, totalizando uma queda de quase 10% (Tabela 1).

Tabela 1-



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados MEC/ INEP.

Esta queda pode ser caracterizada pelo número de evasão e de abandono dos jovens na faixa etária de 14 a 18 anos, os quais não veem sentido na escola média ou que muitas vezes necessitam trabalhar para ajudar nas despesas da casa. Além disso, pode ser associada também a crescente procura por cursos profissionalizantes articulados ao EM.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de Minas apresentou uma liderança, em comparação com os demais Estados da federação. Entretanto, o índice relativo ao EM mineiro apareceu em sua totalidade inferior e praticamente estagnado, ao se analisar as metas projetadas pelo governo, estando longe de serem alcançadas (Tabela 2).

Tabela 2 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Ensino Médio em Minas Gerais

ESTADO	IDEB OBSERVADO					METAS PROJETADAS							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
MINAS GERAIS	3.8	3.8	3.9	3.9	3.8	3.8	3.9	4.1	4.3	4.7	5.1	5.3	5.3

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados MEC/ INEP.

Deste modo, com a justificativa das oscilações destes dados, o REM passou a ser o carro-chefe para uma nova reestruturação curricular desse nível de ensino no estado. Reforçando uma formação por competências, tendo como base áreas de empregabilidade, foram inseridos no EM de forma direta os pilares da Educação propostos no Relatório Delors: aprender a ser, aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a viver.

Assim, verificamos que para compreender as políticas implementadas nos anos 2000, devemos investigar e analisar o campo macro, o que identificamos como o contexto político dos OI e, o campo micro, contexto político de um estado. Para tanto, passaremos agora a analisar as políticas implementadas neste período, considerando o Novo Plano Curricular para o Ensino Médio, o CBC e o REM, tentando identificar as influências do Relatório Delors.

2.2.1. ANÁLISE DO NOVO PLANO CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO MINEIRO E O CBC: ADAPTANDO MINAS GERAIS ÀS NOÇÕES DE COMPETÊNCIA E HABILIDADES

O EM da rede estadual de MG ganhou um novo direcionamento no mandato do Governador Aécio Neves (2003-2010/ PSDB). Por ser associado e considerado no cenário político internacional de grande relevância para o desenvolvimento econômico dos países, principalmente aqueles em desenvolvimento, o nível médio de ensino da rede estadual mineira passou a ganhar notoriedade na gestão deste governo, sendo instaurada uma política de reestruturação na organização de sua oferta, resultando no Novo Plano Curricular para o Ensino Médio (2006) e nos Conteúdos Básicos Comuns – CBC (2006).

Esta reorganização do EM mineiro, segundo Pereira (2013, p.22), revelou-se “numa clara tentativa de se adaptar às mudanças de contexto ocorridas a nível federal”,

como a LDB, as DCNEM, dentre outras. Respondeu também às recomendações e orientações do Relatório Delors, baseando a formação do EM no discurso de “educação ao longo de toda a vida”, de noções de competência e habilidades, de alívio da pobreza, descentralização e centralização.

Tendo início em 2003, a proposta do Novo Plano Curricular para o Ensino Médio foi apresentada no ano de 2006 através da publicação no Diário Oficial da Resolução SEE nº 753, de 06 de janeiro de 2006. A Resolução, na verdade, fez parte de um documento intitulado Novo Plano Curricular/ Ensino Médio. Na resolução foi instituída e regulamentada a organização curricular a ser implementada no Ensino Médio das unidades de ensino integrantes do Projeto Escolas-Referência. De acordo com Pereira (2013, p. 23):

O projeto se constituía em um laboratório de implementação de políticas educacionais em pequena escala (projeto-piloto), que agrupava aproximadamente 10% das instituições de ensino de maior relevância na rede estadual (exatamente 213 escolas), colocando-as como pontos de gravitação para os demais estabelecimentos e os transformando em focos de irradiação da melhoria escolar, almejada pela equipe gestora da SEE-MG, conforme expressa pelo Órgão Central nos objetivos redigidos na Resolução.

O documento o Novo Plano Curricular/ Ensino Médio é composto por três partes: na primeira são instituídos os desafios do ensino médio; na segunda são apresentados os fundamentos, diretrizes e resultados esperados; e, por fim, na terceira, são expostas as características da nova organização curricular, que seria justamente o CBC. O documento direciona para o mesmo discurso do Relatório Delors, apontando uma concepção de escola ultrapassada, onde deve-se pensar em uma educação “capaz de preparar os jovens para lidar com o presente e com as possibilidades do futuro” (MINAS GERAIS, 2006, p. 8), reafirmando a concepção de Educação permanente, ou seja, “Educação ao longo de toda a vida” e vislumbrando a Educação como “salvadora” dos problemas sociais:

O que aqui se assume é a necessidade de organizar a educação escolar para além do papel de mediadora entre objetivos pragmáticos circunscritos nas esferas das continuidades de estudos preparatórios e as exigências de domínio de saberes escolares adequados à realização de concursos vestibulares ou mesmo para inserção no mundo do trabalho. O que aqui se persegue é a produção de um desenho de escola que cumpra o papel de continuidade formativa do ser humano, no caso dos jovens, e de seu desenvolvimento, aqui incluindo

formação ética, profissional, científica e técnica, todas necessárias à formação do jovem como cidadão. (MINAS GERAIS, 2006, p. 8).

Partindo dessa concepção de Educação, o documento do Governo de Minas Gerais apresenta um novo desenho para a organização curricular do EM, tendo como base a formação de competências básicas e a inclusão de novas tecnologias, seguindo a esteira das recomendações do Relatório Delors. No documento é colocado o discurso de que, a partir desta nova organização do EM, o ensino seria mais flexível e diversificado, a fim de atender aos problemas pontuados como: 1) melhoria da eficiência do sistema educacional (questões como permanência, abandono, distorção idade-série); 2) melhoria do desempenho dos alunos e a qualidade do ensino (avaliações) e; 3) superação das desigualdades regionais (políticas de alívio da pobreza) (MINAS GERAIS, 2016).

A Resolução SEE nº 753/06 dispôs que a implantação do novo currículo seria realizada de forma gradativa, iniciando a partir de 2006 nas turmas de 1º ano do EM. Esta nova organização curricular abrangeu não só o ensino regular diurno, mas também o ensino regular noturno, a modalidade da Educação de Jovens e Adultos e os projetos de aceleração de estudos no Ensino Médio. Em 2008, o novo plano curricular é expandido a todas as unidades da rede estadual.

Sendo assim, a organização curricular ficou definida da seguinte forma: para os alunos que cursavam o 1º ano do EM foi estabelecido um plano curricular fixo com base no CBC (Tabela 3), acrescentado de uma Língua Estrangeira Moderna.

Para os alunos que cursavam o 2º e 3º do EM era ofertada a ênfase curricular por áreas de conhecimento: 2º ano - Ciências Humanas, Ciências da Natureza e 3º ano - Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ciências Exatas. Para a escola era estabelecida a autonomia de escolher a área do conhecimento a ser ofertada (Tabelas 4, 5 e 6). É válido ressaltar que esta organização curricular foi implementada somente nas escolas referência, não havendo expansão desta política para os outros estabelecimentos da rede estadual.

Tabela 3 – Estrutura Curricular do 1º ano do Ensino Médio

1º e 2º SEMESTRE			
CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS	ALTERNATIVAS DE OFERTA		
	ENSINO MÉDIO REGULAR (DIURNO)	ENSINO MÉDIO REGULAR (NOTURNO + EJA)	ACELERAÇÃO DE ESTUDOS
	Nº SEMESTRAL DE MÓDULOS- AULA	Nº SEMESTRAL DE MÓDULOS- AULA	Nº SEMESTRAL DE MÓDULOS- AULA
ARTE	2	1	1
BIOLOGIA	2	2	2
EDUCAÇÃO FÍSICA	2	1	-
FÍSICA	2	2	1
GEOGRAFIA	2	2	1
HISTÓRIA	2	2	1
LÍNGUA ESTRANGEIRA	2	2	1
LÍNGUA PORTUGUESA	4	3	3
MATEMÁTICA	3	3	3
QUÍMICA	2	2	2
OUTROS (OPÇÃO SEMESTRAL)	2	-	-
TOTAL	25	20	15

Fonte: Elaborado pela autora com base no documento Novo Plano Curricular Ensino Médio (MINAS GERAIS, 2006).

Tabela 4 – Estrutura Curricular do 2º ano do Ensino Médio com ênfase em Ciências da Humanas

CBC (ÊNFASE CURRICULAR) MÁXIMO: 8 DISCIPLINAS	ALTERNATIVAS DE OFERTA		
	ENSINO MÉDIO REGULAR (DIURNO)	ENSINO MÉDIO REGULAR (NOTURNO + EJA)	ACELERAÇÃO DE ESTUDOS
	Nº SEMESTRAL DE MÓDULOS- AULA	Nº SEMESTRAL DE MÓDULOS- AULA	Nº SEMESTRAL DE MÓDULOS- AULA
	CIÊNCIAS HUMANAS		
ARTE	-	-	-
BIOLOGIA	-	-	-
EDUCAÇÃO FÍSICA	-	-	-
FÍSICA	-	-	-
GEOGRAFIA	4	3	3
HISTÓRIA	4	3	3
LÍNGUA ESTRANGEIRA	4	2	2
LÍNGUA PORTUGUESA	4	4	4
MATEMÁTICA	3	3	3
QUÍMICA	-	-	-
OUTROS (OPÇÃO SEMESTRAL)	-	-	-
TOTAL	25	20	15

Fonte: Elaborado pela autora com base no documento Novo Plano Curricular Ensino Médio (MINAS GERAIS, 2006).

Tabela 5 – Estrutura Curricular do 2º ano do Ensino Médio com ênfase em Ciências Naturais

CBC (ÊNFASE CURRICULAR) MÁXIMO: 8 DISCIPLINAS	ALTERNATIVAS DE OFERTA		
	ENSINO MÉDIO REGULAR (DIURNO)	ENSINO MÉDIO REGULAR (NOTURNO + EJA)	ACELERAÇÃO DE ESTUDOS
	Nº SEMESTRAL DE MÓDULOS- AULA	Nº SEMESTRAL DE MÓDULOS- AULA	Nº SEMESTRAL DE MÓDULOS- AULA
	CIÊNCIAS NATURAIS		
ARTE	-	-	-
BIOLOGIA	4	3	3
EDUCAÇÃO FÍSICA	-	-	-
FÍSICA	4	3	3
GEOGRAFIA	-	-	-
HISTÓRIA	-	-	-
LÍNGUA ESTRANGEIRA	-	-	-
LÍNGUA PORTUGUESA	3	3	3
MATEMÁTICA	4	4	3
QUÍMICA	4	3	3
OUTROS (OPÇÃO SEMESTRAL)	6	4	-
TOTAL	25	20	15

Fonte: Elaborado pela autora com base no documento Novo Plano Curricular Ensino Médio (MINAS GERAIS, 2006).

Tabela 6 – Estrutura Curricular do 3º ano do Ensino Médio

CBC AMPLIADO MÁXIMO: 8 DISCIPLINAS	ALTERNATIVAS DE OFERTA					
	ENSINO MÉDIO REGULAR (DIURNO)	ENSINO MÉDIO REGULAR (NOTURN O)	ENSINO MÉDIO REGULAR (DIURNO)	ENSINO MÉDIO REGULAR (NOTURN O)	ENSINO MÉDIO REGULAR (DIURNO)	ENSINO MÉDIO REGULAR (NOTURN O)
	Nº SEMESTRA L DE MÓDULOS- AULA	Nº SEMESTRA L DE MÓDULOS- AULA	Nº SEMESTRA L DE MÓDULOS- AULA	Nº SEMESTRA L DE MÓDULOS- AULA	Nº SEMESTRA L DE MÓDULOS- AULA	Nº SEMESTRA L DE MÓDULOS- AULA
	CIÊNCIAS HUMANAS		CIÊNCIAS EXATAS		CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	
ARTE						
BIOLOGIA			2	2	4	4
EDUCAÇÃO FÍSICA						
FÍSICA			4	3	2	2
GEOGRAFIA	4	3				
HISTÓRIA	4	3				
LÍNGUA ESTRANGEIRA	2	2				
LÍNGUA PORTUGUESA	4	4	4	4	4	3
MATEMÁTICA	3	3	4	4	4	3
QUÍMICA			4	3	4	3
OUTROS (OPÇÃO SEMESTRAL)	8	5	8	5	8	5
TOTAL	25	20	25	20	25	20

Fonte: Elaborado pela autora com base no documento Novo Plano Curricular Ensino Médio (MINAS GERAIS, 2006).

Em paralelo à implementação do projeto-piloto nas escolas referência, foram definidos pela Resolução SEE nº 666, de 07 de abril de 2005, os Conteúdos Básicos Comuns, que abrangiam os anos finais do ensino fundamental e o EM da rede estadual. O CBC referia-se à descrição dos conteúdos que devem ser obrigatoriamente transmitidos pelos professores em cada disciplina, cabendo ao professor selecionar e distribuir a ordem dos temas e tópicos a ser desenvolvido ao longo do ano letivo, bem como os conteúdos complementares.

O CBC foi criado através do Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores – PDP (2004). Este programa foi implementado nas escolas referência através do Grupo de Desenvolvimento Profissional (GDP), o qual instituiu discussões e estudos entre os educadores resultando na seleção dos conteúdos e implementação dessa nova proposta curricular oficial. De acordo com a Resolução SEE nº 666/05 esta política tinha por objetivo:

Estabelecer parâmetros para orientar as escolas na definição, organização, abordagem metodológica e avaliação dos conteúdos dos componentes curriculares das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, respeitando as especificidades e identidade de cada escola; definir conjunto de conteúdos básicos comuns a serem ensinados por todas as unidades escolares da rede estadual de ensino que oferecem as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio; constituir matriz de referência para o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB e para o Programa de Avaliação da Aprendizagem, associado ao processo de Avaliação de Desempenho Individual – ADI dos docentes da rede estadual, instituído pela Lei Complementar nº. 71 de 30 de julho de 2003.

Seguindo a mesma lógica política do Relatório Delors, é instaurada a partir do CBC uma formação para o desenvolvimento de habilidades e competências de cunho generalista, com a justificativa de melhorar a qualidade e o desempenho dos alunos, desconsiderando a Educação humanística, não introduzindo noções para a formação para o trabalho¹².

No CBC, os conhecimentos científicos a serem transmitidos foram sistematizados, cuidadosamente selecionados e divididos em temas e tópicos, direcionando a adaptação dos sujeitos à sociedade de rápidas transformações. Além disso, a sistematização do currículo acabou por ajudar na construção de consensos

¹² A noção de formação para o trabalho é apresentada no programa do REM (2009), onde são introduzidas as áreas de empregabilidade que analisaremos a seguir neste capítulo.

conservadores e na alienação dos jovens aos ditames do sistema. Desta forma, esta composição de currículo acabou por formar estratégias no campo político, segundo publicação do Sind-UTE/MG, em seu 9º Congresso Estatutário (2012, p. 16):

(...) Minas Gerais sempre foi um imenso laboratório experimental de propostas sem continuidade e que se perderam no tempo e espaço (PROCAP, PROCAD, Escola Sagarana, CBC, Projetos Estruturadores, Professor da Família, PAV, Acertando o Passo, A Caminho da Cidadania, Acelerando para Crescer). Não há a permanência destes projetos e programas de governo, justamente porque são de governo. Nunca houve em Minas Gerais um passo dos Executivos no sentido de dialogar e construir coletivamente com os/as Trabalhadores/as em educação e com a sociedade a política Educacional. E mesmo nos poucos fóruns ou conferências estaduais de educação ocorridas ao longo do tempo as propostas da sociedade e dos/das trabalhadores/as em educação sempre foram silenciadas e engavetadas.

(...) Mais do que o que o Governo de Minas fez foi intensificar e aprofundar - ao longo dos mais de oito anos do governo do PSDB através do Choque de Gestão - suas políticas de desmonte da educação pública e de esfacelamento dos movimentos sociais, entregando o Ensino Médio cada vez mais para o sistema S e o Ensino Fundamental para os municípios.

Em concomitância à implementação da política de organização curricular do EM, tendo em vista a superação das desigualdades regionais (equidade) apontadas no documento Novo Plano Curricular/EM como um dos problemas para este nível de ensino, foi trabalhada pelo governo a articulação entre o EM e as políticas de alívio da pobreza. Para tanto, foram adotadas políticas focalizadas e de minimização da pobreza.

Segundo Landim (2009), em 2007 foi lançado o programa Poupança Jovem, instaurado nas regiões mais pobres e com baixos resultados no EM nas avaliações de Minas, servindo como um incentivo financeiro concedido aos jovens que concluíssem o EM em tempo hábil (LANDIM, 2009, p. 106). A autora afirma ainda que esta política de alívio da pobreza se traduz em “uma ação de caráter paliativo ao aprofundamento do quadro de desemprego num futuro próximo, sobretudo entre a população jovem, refletindo o caráter excludente e o esgotamento da capacidade civilizatória do sistema capitalista”. (LANDIM, 2009, p. 108)

Outra recomendação do Relatório Delors que influenciou na construção destas políticas para o EM mineiro condiz com a implementação da política de descentralização e centralização. Neste período, marcado pelo “Choque de Gestão”, com o discurso de melhorar o desempenho e a qualidade do ensino, intensificou-se a

centralização do ensino tendo como instrumento as avaliações externas. Esta política de reorganização curricular acabou por justificar a necessidade da construção de parâmetros curriculares a serem trabalhados para aumentar os índices estatísticos, responsabilizando os professores pelo sucesso e/ou fracasso dos alunos.

A descentralização está posta na falsa ideia de possibilidade de escolha dos professores e gestores em orientar e ordenar os conteúdos. Em uma notícia intitulada “MG: falta de investimento deixa educação à míngua”, no portal do Sindicato dos Bancários e Financeiros de São Paulo, Osasco e Região, foi exposta a crítica de um professor ao CBC:

O professor Edson critica a imposição do chamado Currículo Básico Comum (CBC) que modifica o sistema de aprendizagem e transmissão de conteúdos: “Na disciplina de História, os conteúdos propostos aqui não condizem com as séries do Ensino Fundamental e Médio, são confusos, dificultando a aprendizagem do aluno. Claro que muitos de nós seguimos tal programa por não ter nenhum suporte para realiza-lo”, conta.

Nos dias de hoje, o CBC se configura como diretriz nas escolas mineiras, correspondendo somente à organização dos conteúdos, baseados em competências e habilidades, das 11 disciplinas ofertadas a todos os anos do EM. Sendo assim, o Plano Curricular não foi expandido para as demais escolas da rede estadual.

Contudo, após a enunciação e análise dos documentos oficiais, identificamos incômodos silêncios sobre as políticas do Novo Plano Curricular e do CBC, não só por parte dos governantes da época, mas pelos sindicatos e meios de comunicação.

Nos levantamentos dos discursos que realizamos sobre o CBC, não foram encontrados enunciados sobre este contexto. Entendemos que o silêncio sobre esta política pode se configurar como o que deixou de ser dito, mas também o que isto pode significar. Sabemos que o silêncio em torno de políticas é contingente; entretanto, o silenciamento em torno da política do CBC se configura para nós como oportuno à gestão do governo de Aécio. Isto se deve ao fato de o governo marcar a Educação por uma falsa democracia, onde não há uma gestão partilhada, uma vez que os atores envolvidos efetivamente nas mudanças não são consultados nem para construção do programa, nem para uma avaliação do mesmo. Assim, é transmitido pela mídia um sucesso na Educação promovido pelo governo de Aécio, sendo omitido os reais interesses da escola.

Em uma conversa informal com o coordenador geral do Sind-UTE/MG-Viçosa foi relatada uma diferenciação sobre a gestão dos governos de Aécio Neves e de

Antônio Anastasia, ainda que ambos representem os interesses do mesmo partido (PSDB). No governo de Aécio Neves não houve abertura para participação ou um estudo junto aos profissionais da Educação para a implementação do CBC. Esta política foi implementada de cima para baixo, sendo que as fragilidades apontadas pelos profissionais das escolas referências não foram levadas em conta. Já no mandato do governador Antônio Anastasia, com a implementação do REM, houve uma maior abertura à participação, através de conferências e seminários, como veremos a seguir.

Contudo, o EM mineiro ficou subordinado e carregado pelas noções de competências e habilidades tão almejadas no mundo do trabalho, mas de forma generalista, ocultando e reforçando uma concepção de Educação que está totalmente articulada à adaptação do sujeito a flexibilização da produção e a criação de consensos. Assim, entramos num “círculo vicioso”, onde os interesses e intenções disseminados no discurso dos documentos oficiais, do Novo Plano Curricular para o EM e do CBC mobilizam ações, que são deliberadas na forma de políticas, as quais direcionam e delimitam o EM mineiro.

Não obstante, ao discurso de reformulação do currículo do EM, no ano de 2012, em articulação com o CBC, é implementado o programa Reinventando o Ensino Médio, tendo à mesma base ideológica, a pedagogia das competências, acrescida das áreas de empregabilidade. Foi considerando pelos governantes ser uma necessidade básica, para os jovens, se prepararem de acordo com os princípios da educação ao longo de toda a vida, ou seja, plenamente coerente com a lógica de formação do novo trabalhador do mercado de trabalho flexível e reestruturado.

2.2.2. ANÁLISE DO PROGRAMA REINVENTANDO O ENSINO MÉDIO: A EMPREGABILIDADE COMO CHAVE DA EDUCAÇÃO DO ALUNO/TRABALHADOR

Através do documento, o Relatório Delors (1998), uma nova concepção de Educação emergiu no início do século XXI, onde a UNESCO utilizou-se da sua função de disseminadora ideológica apresentando um novo tipo de aluno, de professor e de escola a se estabelecer neste século.

No Relatório Delors recomendava-se a preparação dos jovens para as incertezas, para as situações imprevisíveis e para as mudanças constantes da sociedade, requerendo

uma formação por competências, permitindo-os conviverem e adaptarem-se a esta sociedade.

Sendo assim, com base nas orientações do Relatório Delors, o processo de ensino-aprendizagem passou a ser guiado por uma nova pedagogia, a das competências esperadas para o século XXI. Persistindo ao longo dos anos 2000 uma série de questões e desafios ao EM mineiro, tais como as altas taxas de reprovação e abandono; baixo desempenho nos testes padronizados de mensuração de proficiência; elevadas taxas de distorção idade/série; desvinculação excessiva entre a escola e o mundo do trabalho e da vida, e a quase inexistente flexibilidade/diversidade curricular (MINAS GERAIS, 2012), foi lançado em 2012, no governo de Antônio Anastasia, o Programa Reinventando o Ensino Médio (REM).

Foram publicados dois documentos sobre o projeto do REM: o primeiro no ano de 2012, que tratava do projeto piloto e especulava sobre a possível expansão para todo o sistema de ensino mineiro; e o segundo no ano de 2014, trazendo alguns ajustes da primeira versão, ambos intitulados Reinventando o Ensino Médio: Caderno de orientações.

O REM visava responder aos desafios e questões que envolviam o EM a partir de uma proposta de escola vista como inovadora, ficando isso claro no pronunciamento da até então secretária da educação Ana Lúcia Gazzolla:

O programa Reinventando o Ensino Médio é hoje o melhor e o único programa integrado, sistêmico que fará, de fato, uma mudança de paradigma de modelo no ensino médio no país. Não há similar no Brasil. Nenhuma outra secretaria está implementando um programa tão ousado, tão arrojado e já com indicadores tão positivos, como este. E os diretores e diretoras de escola, abraçando este programa, darão às gerações que se seguirão às atuais um verdadeiro legado. Entregaremos aos jovens e adolescentes de Minas Gerais um programa que faz sentido, um ensino médio que terá significado para suas vidas (SEE/ MG, 2013a).

Para a secretária, o programa era único no Brasil e sua promoção como inovador tentava manter a fama de pioneirismo de Minas na área educacional. Esta dita inovação estava atrelada ao foco dado a noção para oferta de uma formação para o trabalho. Em contrapartida, a noção de trabalho é sobreposta às noções de uma formação humanística.

Logo, no documento do REM foi lançado o discurso de que qualquer reforma educacional deveria articular e respaldar a Educação com as noções de empregabilidade

e de cidadania, atendendo desta forma às demandas contemporâneas da globalização. Segundo o documento do REM:

O projeto Reinventando o Ensino Médio, através da reformulação curricular da rede pública de Ensino Médio em Minas Gerais, tem como objetivo a criação de um ciclo de estudos com identidade própria, que propicie, simultaneamente, melhores condições para os prosseguimentos dos estudos e mais instrumentos favorecedores da empregabilidade dos estudantes ao final de sua formação nesta etapa de ensino. Ao se associar a políticas que contribuem para a ressignificação da escola pública em Minas Gerais, o projeto assinala a importância do acesso ao conhecimento como condição para o exercício da plena cidadania na sociedade contemporânea. (MINAS GERAIS, 2012, p.9).

Este discurso ressaltava a importância dada pelo Relatório Delors na introdução de competências nas políticas educacionais, permitindo a formação de um cidadão que contribua para a resolução dos desafios globais já existentes e os que emergem, fazendo com que os alunos assumam papéis ativos perante a sociedade.

Assim, de acordo com a Resolução SEE nº 2.251, de 2 de janeiro de 2013, que “dispõe sobre a implementação do projeto REM, que institui e regulamenta a organização curricular a ser gradativamente implementada nos cursos de ensino médio regular da rede estadual de ensino de Minas Gerais”, este programa teve o objetivo:

Buscar a excelência no ensino e na aprendizagem; garantir a especificidade da formação do Ensino Médio da rede pública estadual de educação de Minas Gerais; gerar competências e habilidades para empregabilidade e; preparar para o prosseguimento dos estudos (MINAS GERAIS, 2014a, p.1).

Segundo as orientações do Relatório Delors, a implementação deste programa foi justificada devido à necessidade de preparar o aluno não só para a entrada no ensino superior, mas também ajudar a prepará-lo para o mundo do trabalho, disponibilizando uma formação qualificada aos jovens, dando assim ao EM um leque de possibilidades.

Segundo o pronunciamento do governador Antônio Anastasia, na cerimônia de universalização do REM, no dia 20 de maio de 2013, no Minascentro, em Belo Horizonte:

Conseguimos reduzir de maneira bastante veemente e evasão. Mas ela ainda preocupa muito no ensino médio. E, mais do que isso, nos preocupa a qualidade. Por isso, esse projeto é ambicioso e pretendemos oferecer aos nossos alunos uma alternativa para sua pré-

profissionalização. Despertar neles vocação, dar a eles mais um apoio no mercado de trabalho (SEE/MG, 2013b).

Neste momento, o governador assumiu em seu discurso a sobreposição da noção de trabalho sobre a formação humanística, apresentando que o REM se constitui em uma pré-profissionalização. Este tipo de formação profissional se constitui em um dos principais focos das recomendações do Relatório Delors, principalmente para países em desenvolvimento, para o EM.

O REM, em sua fase inicial, foi elaborado como projeto-piloto e teve como área de atuação 11 escolas estaduais localizadas na Regional Norte de Belo Horizonte pertencentes à Superintendência Regional de Ensino Metropolitana C¹³. Em 2013, o projeto foi expandido para mais 122 escolas estaduais, as quais possuíam número elevado de matrícula no 1º ano do EM. Por meio da Resolução 2.486, de 20 de dezembro de 2013, o programa foi projetado para ser universalizado para todo o Estado no ano de 2014, seria ofertado nas 2.239 escolas da rede estadual de forma gradativa, a partir do 1º ano do EM.

Na nova estrutura curricular foram aprovados três princípios constitutivos do REM, a saber: identidade/significação, empregabilidade e continuação dos estudos (MINAS GERAIS, 2012, p. 14).

A novidade desse projeto ficava a cargo das áreas de empregabilidade, focando em um ângulo da “plataforma giratória” instituída na LDB/96 no artigo 35, parágrafo II, que expõe: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”.

Por empregabilidade, o documento REM informa que trata-se da “oferta de uma formação que possibilite ao estudante dispor de maiores condições de inserção múltipla no mercado de trabalho” (MINAS GERAIS, 2012, p. 07). Na escola, essa nova área, que ganha notoriedade, constitui carga horária curricular obrigatória.

De acordo com a Resolução SEE nº 2486/13, a estrutura curricular do REM deveria conter uma Base Nacional Comum, com base no CBC; uma parte diversificada, que se articula com as políticas de alívio da pobreza, minimizando as diversidades

¹³ Belo Horizonte é dividida com base geográfica em três Superintendências de Ensino: Metropolitana A, Metropolitana B e Metropolitana C.

regionais; e as áreas de empregabilidade, articulando a formação por competências e habilidades para a inserção inicial mínima do aluno no mundo do trabalho.

Para atender a esta estrutura curricular, a carga horária escolar sofreu alterações no turno diurno, passando para 3000 horas, sendo assim distribuídas: 2500 para formação geral e 500 horas para formação específica, resultando na implementação do sexto horário nas escolas (Tabela 7). No turno noturno, foi elaborada também uma organização da carga horária acrescida dos Conteúdos Interdisciplinares Aplicados, que se referiam a atividades a serem desenvolvidas sob a forma de projetos. Contudo, o governo não implementou esta medida, uma vez que fortaleceu uma política de extinção do EM regular ofertado no turno noturno.

Tabela 7 - Organização Curricular do projeto Reinventando o Ensino Médio

Conteúdos			Carga Horária (3 anos)
DIURNO	Formação Geral	<i>Conteúdos Básicos Comuns</i>	2500 horas
	Formação Específica	<i>Conteúdos das Áreas de Empregabilidade</i>	500 horas
		<i>Conteúdos Práticos</i>	
TOTAL			3000 horas

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com base no documento Reinventando o Ensino Médio. (MINAS GERAIS, 2012).

Quanto às áreas de empregabilidade, na composição inicial do programa havia a oferta de um leque de 16 possibilidades: 1) Recreação Cultural; 2) Produção Cultural; 3) Reciclagem; 4) Turismo; 5) Comunicação aplicada; 6) Meio Ambiente e Recursos Naturais; 7) Tecnologia da Informação; 8) Gestão Pública; 9) Estudos avançados: Linguagens; 10) Estudos avançados: Ciências; 11) Estudos avançados: Humanidades e Artes; 12) Lazer; 13) Empreendedorismo e Gestão; 14) Desenvolvimento de Habilidades Cognitivas; 15) Vida e Bem estar; e 16) Webdesign. Entretanto, com sua expansão, este leque caiu para 5 possibilidades sendo elas: I - Comunicação Aplicada; II - Empreendedorismo e Gestão; III - Meio Ambiente e Recursos Naturais; IV - Tecnologia da Informação; V – Turismo.

O Relatório Delors recomenda que o EM seja diversificado, apontando como sendo este o momento no qual os talentos são desenvolvidos. Sendo assim, orienta que o currículo comum deste nível seja atualizado e enriquecido “de modo a refletir a mundialização crescente dos fenômenos, a necessidade de uma compreensão intercultural e a utilização da ciência a serviço de um desenvolvimento humano sustentável” (DELORS, 1998, p. 135).

As áreas de empregabilidade apresentadas no REM nos remetem a articulação ao discurso do Relatório Delors, sendo nestas áreas identificadas competências requeridas para o século XXI, como: inserção de novas tecnologias; gerenciamento de pessoas; trabalho em equipe; preservação do meio ambiente; sustentabilidade; comunicação; interação social; empreendedorismo; cooperação. Assim, conforme Barbosa (2014, p. 57) “pode-se verificar que as propostas das áreas de empregabilidade voltam-se tanto para a inserção na convivência social, quanto para a interação sustentável do homem com a natureza”.

Com a área de empregabilidade Comunicação Aplicada enfoca-se a capacitação voltada para habilitação em mídias distintas, desenvolvimento de habilidades comunicativas e interação social (MINAS GERAIS, 2014b, p. 5). A área Tecnologia da Informação caminha em direção à inserção das novas tecnologias e inclusão digital. Nesta área o aluno é capacitado para o desenvolvimento de habilidades sobre as ferramentas tecnológicas e conhecimento do processo e sistemas tecnológicos (MINAS GERAIS, 2014b, p. 7). No discurso do Relatório Delors (1998), estas duas áreas são de fundamental importância, visto que a capacidade de acesso e manuseio da informação é primordial no mundo globalizado, sendo recomendado às escolas ensinar o domínio destas técnicas.

Além disso, no vídeo “REM - Tecnologia da Informação” (MAGISTRA, 2014)¹⁴, a professora doutora Mirella Moura Mora do Departamento de Ciência da Computação (DCC) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) apresenta um breve discurso sobre a importância da inserção do jovem nesta área. Segundo a professora, esta área é importante:

¹⁴ Segundo site do Governo de Minas Gerais a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais (MAGISTRA) foi criada pela Lei nº 180, de 20 de janeiro de 2011, tendo como objetivo, “promover a formação e a capacitação de educadores, de gestores e demais profissionais da SEE, nas diversas áreas do conhecimento e em gestão pública e pedagógica”. Além disso, tende a fortalecer a capacidade de implementação de políticas públicas de educação.

(...) porque todos os grandes problemas do mundo, nas mais diversas áreas estão procurando a solução através da computação. Seja curar doenças, eliminar a fome, melhorar a educação, proteger o meio ambiente. Todos são problemas importantíssimos que buscam soluções e a computação pode auxiliar neste processo (MAGISTRA, 2014).

A proposta da área de Meio Ambiente e Recursos Naturais, traz a tona outro tema recomendado pelo Relatório Delors (1998), instituído pela questão de desenvolver nos alunos noções e atitudes ligadas a sustentabilidade, melhoria da qualidade de vida, preservação e utilização da natureza, todos articulados aos desafios ambientais do contexto local. No Relatório Delors (1998, p. 81):

(...) a noção de “sustentabilidade” vem completar a do desenvolvimento humano, ao pôr-se em relevo a viabilidade, a longo prazo, do processo de desenvolvimento, a melhoria das condições de existência das futuras gerações, assim como o respeito aos meios naturais de que depende a vida na Terra.

Nesse mesmo sentido, a proposta da área de empregabilidade de Empreendedorismo e Gestão traz o desenvolvimento de atividades econômicas, gestão de negócios e o desenvolvimento de conhecimento em produtos inovadores (MINAS GERAIS, 2014b, p.5). E por fim, a área de Turismo, que concentra sua capacitação para tecnologias relacionadas aos “processos de recepção, viagens, eventos, intercâmbios, serviços de alimentação e bebidas, entretenimento e interação” (MINAS GERAIS, 2014b, p.05). Assim, todas as áreas de empregabilidade direcionavam para a formação de cidadãos para conviver com as demandas da sociedade, adaptando-os às transformações constantes.

Por fim, esta nova reconfiguração do EM significou a confirmação da formação por competências. Segundo publicação do Jornal Extraclasse do Sindicato dos professores do Estado de Minas Gerais (PROMINAS) de agosto de 2014, estudantes, alunos e professores viam graves problemas de implementação, como a pretensa formação profissional, a restrição de acesso ao turno noturno e a falta de participação da comunidade escolar na elaboração do programa. De acordo ainda com a mesma publicação, as disciplinas de empregabilidade não garantiram maiores oportunidades aos estudantes da rede estadual. Renata Evangelista, em uma publicação intitulada “Reinventado o Ensino Médio não qualifica e sobrecarrega alunos mineiros”, no portal

de notícias Minas Livre (2013), reforça que o programa REM recebeu duras críticas de professores e estudantes:

(...) ao final da exaustiva jornada de estudo, esses alunos não vão sair do Ensino Médio aptos e preparados para a área cursada. Se quiserem se profissionalizar, terão que fazer um curso técnico. Essa é uma das principais queixas de quem está na sala de aula. Além disso, nem sempre os professores que ministram as disciplinas são especialistas na área (EVANGELISTA, 2013).

O REM constituiu uma tentativa de um processo político de homogeneização da formação da escola pública, deixando à margem as particularidades de cada aluno (AZEVEDO e MONTEIRO, 2014, p. 4). De acordo com o Sind-UTE/MG na publicação do seu boletim Sind-UTE/MG Informa, em 5 de novembro de 2013, o REM não visou repensar o currículo das escolas; o programa acaba por direcionar o estudante para as demandas do mercado de trabalho, sem proporcionar a livre escolha de carreira. Isto é perceptível quando nos deparamos com a seleção das áreas de empregabilidade. Estas áreas, principalmente a de Turismo, são apresentadas sem ter sido realizado um diagnóstico amplo e estrutural das demandas e necessidades de profissionalização do estado de Minas. Desta forma, em uma publicação feita no portal do Sind-UTE/MG, Cássio Diniz (s/d), professor de história da rede estadual de Minas Gerais constata que o “REM não passou de um projeto criado entre quatro paredes em Belo Horizonte e imposto de cima para baixo, sem um mínimo de debate democrático em sua elaboração”.

Para Beatriz Cerqueira, coordenadora geral do Sind-UTE MG, em entrevista para o Jornal Extra-Classe (2014, p.7):

Este é mais um programa de vitrine do atual governo. “É para mostrar, fazer propaganda, cria a falsa expectativa de que o aluno terá uma formação em nível técnico. No entanto, as disciplinas não são ofertadas por professores da área”. Ela ressaltou que o programa foi elaborado sem diálogo com os pais, alunos e profissionais da educação. “Não mudou a estrutura da escola, que continua com os mesmos problemas. As salas de aula estão superlotadas. Falta transporte escolar para atender os alunos que ficam para o sexto horário e a alimentação escolar continua sendo a mesma de quando o horário de aula era menor”.

Longe de inovar e reinventar, o REM significou alterações profundas no contexto pedagógico fadado ao insucesso: agravou problemas no contexto escolar;

sucateou a profissão do docente, desconsiderando as experiências e vozes dos educadores, as diversidades regionais; fortaleceu a concepção de educação para adaptabilidade social; e dispôs uma proposta reducionista da Educação Profissional com salvaguarda do EM.

Após três anos de funcionamento precário, o programa REM foi cancelado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), liderada pela secretária Macaé Maria Evaristo Santos (20014-2018), no governo de Fernando Pimentel (PT), eleito em Minas Gerais nas eleições do ano de 2014. A decisão foi publicada no Diário Oficial no dia 23 de janeiro de 2015.

2.3. O QUE RESTA AO ENSINO MÉDIO MINEIRO?

Neste cenário de grandes mudanças sociais e disputas políticas, o que resta à Educação Básica e, principalmente, ao EM é um caráter vulnerável e fragmentário das políticas públicas para esse fim. As variações nas elaborações e implementações de políticas no Estado de Minas, tendo como exemplo o CBC e o REM, retratam o caráter instável e oportunista dos governantes, resultantes das políticas de governo.

As mudanças culturais e tecnológicas demandaram novas habilidades e competências, que impõem ao setor educacional o trabalho de absorvê-las. Contudo, na mobilização de absorver essas demandas, são publicados pelos organismos internacionais orientações para reformular o setor da educação. Essas orientações, quando chegam ao campo educacional mineiro, são descontextualizadas e interpretadas de acordo com os interesses dos governantes.

Das orientações da UNESCO, são submergidos nas políticas do CBC e do REM termos como: empregabilidade, competências e habilidades e profissionalização, os quais são trabalhados de forma dissociável, influenciando o campo pedagógico, atingindo a organização do tempo e espaço escolar. Os termos descentralização e centralização são trabalhados como mecanismos, instrumentos da gestão, principalmente no campo administrativo e financeiro.

Assim, estes termos tomam forma de política com base nos interesses dos governantes e invadem os muros das escolas, resultando em ações e práticas distantes das suas realidades.

Por não se adequarem às reais demandas, como as características geográficas, socioeconômicas, culturais e regionais do estado, as políticas são limitadas e encontram

resistências no chão da escola. Segundo publicação do Sind-UTE/MG, em seu 9º Congresso Estatutário (2012, p. 16):

Uma análise da conjuntura educacional no âmbito pedagógico não pode desconsiderar a conclusão que tem sido apresentada em alguns fóruns: “*não há política de Estado, mas uma política de governo*”. Ou seja, há uma permanente descontinuidade das políticas educacionais, pois a cada governo surgem novas orientações norteadoras, novos projetos e programas. (Grifo do autor)

É ressaltado ainda nesta publicação do Sind-UTE/MG (2012, p. 16):

Uma breve retrospectiva aponta que essa conclusão já não se adéqua à análise das políticas educacionais desde os anos de 1990, pois embora as ações, projetos e programas sejam maquiados ou “customizados” com nomes, critérios de implantação, métodos de avaliação, etc. o princípio que os orienta, é o mesmo: a *meritocracia*. (Grifo do autor)

Sendo assim, os discursos encontrados nos documentos do Novo Plano Curricular, do CBC e do REM incorporaram a concepção de Educação descrita pelo Relatório Delors, que apesar de bem articulado em termos discursivos, no estado de Minas foi aplicado com mediações políticas muito precisas em termos de projetos partidários.

As limitações do CBC e do REM são demonstradas no tempo limitado de sua existência; nem bem haviam entrado em vigor e foram extintos. Não foram projetados e nem poderiam se tornar projetos de longo prazo e muito menos uma política sólida ao EM. Passou, como já passaram tantas políticas movidas por “boas intenções”. Resumiram-se a políticas de *marketing*.

As políticas aqui analisadas acabam se resumindo numa pedagogia por competências, que foi ao longo dos anos 2000 gradativamente implementada no EM, e que além de atender as orientações da UNESCO, acaba por reforçar as disputas no campo político.

Com isso, o retrato do EM da escola pública brasileira e também mineira se traduz na falta de identidade, função e definição estrutural. Deste modo, depois de compreender o campo micro, iremos expandir nosso olhar para o campo macro, visando compreender os possíveis avanços e fracassos das políticas educacionais destinadas para o EM, para analisar “o que” ou “a quem” realmente as políticas educacionais atendem.

CAPÍTULO III

3. O ESTADO REGULADOR E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO: PONTE OU PRECIPÍCIO?

No século XXI o EM assumiu o papel de protagonista no campo das políticas educacionais por passar – nos discursos dos organismos internacionais, como a UNESCO – a ser considerado como uma estratégia de desenvolvimento econômico de um país. Este discurso começou a se propagar devido à necessidade de formar um novo tipo de trabalhador que atendesse às demandas da sociedade do conhecimento. Assim, é designada a este nível de ensino uma formação baseada em competências e habilidades, as quais preenchem as demandas do sistema produtivo.

Paralelo a isso, o EM brasileiro vem se apresentando sem uma conjuntura pedagógica que dê sustentação às políticas a ele destinadas. De tal modo, compreendemos com Felipe (2000, p.56) que até os dias de hoje:

O Ensino Médio tem sido por um tempo longo demais a “terra de ninguém”. Sem uma função claramente definida como a dos outros dois níveis, tem uma característica de afunilamento. Nele fica clara a seletividade histórica da educação brasileira. [...] A realidade do ensino médio, tem sido ao invés de uma ponte a ligar dois níveis de escolaridade, um precipício, uma garganta que engole muitos jovens brasileiros.

A inoperância do EM faz com que cresçam cada vez mais as desigualdades sociais. Com efeito, as políticas para este nível de ensino podem ser caracterizadas como políticas de governo e políticas zigue-zague (CUNHA, 1995), reforçando a concepção de um estado avaliador (AFONSO, 2013), regulador.

Esta concepção de Estado ajuda no fortalecimento da mercantilização do ensino e instaura na educação a política de descentralização e centralização, fazendo com que seja submetida a uma política de avaliações sistêmicas, as quais transferem a responsabilidade do fracasso educacional aos atores da educação.

Em consequência destas políticas, surgem nas escolas resistência e ressignificação de tais políticas por parte dos atores que nelas atuam. Isso faz com que o EM continue a ser um precipício a engolir os jovens da rede pública, pois em vez de atender a um desenvolvimento humanista, acaba por acatar as demandas do sistema

capitalista, retirando as igualdades de oportunidades e superação da alienação política das classes desfavorecidas.

Visando compreender os possíveis avanços e fracassos das políticas educacionais destinadas para o EM, nos propomos a refletir e investigar a que ou a quem realmente as políticas educacionais atendem.

Para tanto, este capítulo inicia-se com uma contextualização da inserção nas políticas para o Ensino Médio da concepção de estado avaliador, refletindo sobre as políticas de regulação dos sistemas escolares. Em seguida, exemplifico, baseando-me em minha experiência como Supervisora Pedagógica de uma escola da rede estadual de Minas Gerais, como as políticas chegam à escola e podem ser adaptadas e ressignificadas na tentativa de organizar o tempo e o espaço escolar.

Na terceira parte, é realizada uma análise de como as políticas educacionais sobrevivem no contexto brasileiro. Em seguida, é ponderado que a construção e implementação de outro EM é possível. Por fim, conclui-se identificando para que ou para quem são elaboradas políticas educacionais para o EM. Para isso, nos remetemos a apresentar e refletir sobre a concepção de Escola Unitária, construída por Antônio Gramsci (2000).

3.1. A NOVA CONFIGURAÇÃO DO ESTADO E O ENSINO MÉDIO

As mudanças ocorridas ao longo do século XXI na busca da modernização, tanto nos países desenvolvidos, quanto nos em desenvolvimento, emergem da ideologia que sustenta o sistema capitalista. Associado ao desenvolvimento econômico, o campo educacional vem enfrentando várias transformações nas estratégias de gerenciamento e financiamento do sistema escolar, afetando profundamente a concepção do Ensino Médio através de políticas de regulação dos sistemas escolares.

O papel do Estado passa por grandes transformações, o que acaba por produzir a centralização do controle dos sistemas educacionais e a descentralização das responsabilidades pelas restrições dos insucessos do percurso de ensino-aprendizagem (AFONSO, 2010). O Estado deixa de ser provedor, rompendo com os ideais de Estado de bem-estar social, passando a ser regulador, propagando os princípios de Estado Neoliberal, diminuindo o investimento nas políticas sociais (AFONSO, 2010).

Nesse contexto, a Educação passa a ser regida por instrumentos de um quase mercado educacional, diminuindo as fronteiras do setor público e do setor privado

(AFONSO, 2010 *apud* ROSTIROLA; SCHNEIDER, 2014, p. 12), instaurando a mercantilização do ensino, onde a lógica de mercado é o que direciona o setor público, dando ênfase ao “controle de qualidade tendo como parâmetro o mercado” (PERONI, 2009, p. 286).

Desta forma, a partir dos anos 1990, há a introdução do que se pode chamar de Estado Avaliador (AFONSO, 2013)¹⁵, onde “a avaliação constitui-se ela própria como uma política estatal, enquanto instrumento da ação dos Estados e governos”. Neste momento, de acordo com Peroni (2009, p. 286), o Estado passa a ter o papel de regulação e de controle de resultados, por vezes o de financiador, transferindo às instituições escolares a responsabilização pela execução e materialização das políticas educacionais. Desta forma, a educação passa a ser controlada por mecanismos de *accountability*¹⁶ (AFONSO, 2009, 2013), realizados através de testes padronizados e publicizados em rankings escolares.

Deste modo, fortaleceu no campo educacional um sistema de *descentralização*, com a transferência de responsabilidade pelo processo e de autonomia para os atores da educação e para a escola, e centralização, por meio do controle através da prestação de contas (termos estes presentes nas orientações da UNESCO, como visto no capítulo 1).

Esta concepção de Estado é disseminada a partir dos discursos produzidos pelos organismos internacionais (AFONSO, 2013) através dos fóruns, convenções e congressos, como é o caso da UNESCO, com a publicação do Relatório Delors. De acordo com Afonso (2013, p. 273):

(...) no caso dos países periféricos e semiperiféricos no contexto mundial, há muito tempo as organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial e a OCDE, entre outras, interferem (direta ou indiretamente) nas agendas educativas nacionais, nomeadamente ajudando a legitimá-las ou disponibilizando-lhes assistência técnica (...).

O mesmo autor acrescenta ainda que a partir dos anos 1990 passou-se a ter um maior protagonismo dos organismos internacionais (AFONSO, 2013, p. 274), passando o Estado Avaliador a inserir os efeitos externos (políticos, sociais, culturais e

¹⁵ A utilização da expressão Estado Avaliador tem início para chamar atenção para as mudanças ocorridas no ensino superior, passando a ser usada nos domínios do campo das políticas públicas e educativas (AFONSO, 2013, p. 271).

¹⁶ Podendo ser definido como prestação de contas ou responsabilização (AFONSO, 2009, p.58).

econômicos) nas políticas educativas, tecendo novas relações entre o nacional e o global.

Sobre o campo educacional, instaura-se, portanto, o interesse genuíno no aumento da escolaridade dos países periféricos e o controle da qualidade, mas visando os moldes do sistema capitalista neoliberal, assegurando as necessidades de qualificação para o trabalho e adaptação dos novos cidadãos no mercado mundial.

A partir deste contexto de introdução do novo papel do Estado, o EM passa ganhar centralidade no campo político. No início desse século, no Brasil, as políticas educacionais eram voltadas para o ensino fundamental.

Na segunda metade do século XXI, o EM vem ocupar “lugar de destaque no conjunto de reformas pelas quais vem passando o campo educacional brasileiro” (MITRULIS, 2002, p. 218). Logo, as políticas educacionais do país retiram esse nível de ensino do plano de fundo, com projetos direcionados a atender as novas demandas da “sociedade do conhecimento” (DE MARI, 2006), à modernização e ao desenvolvimento social e econômico. De acordo com Mitrulis (2002, p. 219):

Busca-se oferecer um novo tipo de formação no nível médio, diante das transformações nos modos de produção e de gestão do trabalho, decorrentes do desenvolvimento científico e tecnológico, com efetiva repercussão nas relações sociais e na esfera política e cultural da sociedade. (...) O ensino médio é chamado a contribuir para uma formação mais geral e equilibrada dos indivíduos, atentando para o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e afetivas, pautadas por valores de inclusão e protagonismo social, que os qualifiquem a participar de um projeto de modernização e democratização da sociedade.

Assim, o interesse de centralizar o EM nas políticas educacionais se deve ao consenso de grupos dominantes e dos discursos das organizações internacionais de que este nível de ensino deve se constituir como patamar mínimo de escolaridade exigida para sobrevivência na sociedade, como vimos no discurso produzido no Relatório Delors nos capítulos I e II.

Para Mitrulis (2002, p. 220) “poucas chances há para aqueles que apenas cursam o ensino fundamental. O ensino médio já constitui o patamar mínimo de escolaridade exigido para as atividades de ‘chão de fábrica’”. Sendo assim, no âmbito político, a reformulação do EM passa a ser um desafio para o desenvolvimento social e econômico dos países, principalmente os que estão em desenvolvimento como o Brasil.

Logo, com pretensão de atender às novas configurações do Estado Avaliador, a Educação brasileira é submetida à política de avaliações sistêmicas e à introdução de indicadores educacionais como meio de mensurar a qualidade do ensino. Segundo Peroni (2009, p. 287), “a avaliação em larga escala é um dos principais pilares das políticas educacionais” deste período, que possui como parâmetro competências e habilidades exigidas na sociedade do conhecimento. Competências e habilidades que, como vimos anteriormente, são instituídas organicamente nas diretrizes das políticas de governo voltadas para o EM, como é o caso de Minas Gerais, numa tentativa de fazê-las enraizarem-se no chão das escolas.

No Brasil, tais avaliações, no que se refere ao EM, começaram a ocupar lugar no contexto das políticas educacionais a partir da implementação da Avaliação Nacional da Educação Básica – SAEB (1990), onde são avaliadas competências e habilidades em Matemática e Língua Portuguesa e, do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (1998). Em 2007 foi implementado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em âmbito federal, o qual visa aferir a qualidade da Educação, a partir do fluxo escolar e de médias de desempenho nas avaliações. Além de inferir sobre a qualidade, o governo introduziu junto ao IDEB um apoio técnico e/ou financeiro aos municípios que apresentam desempenhos insuficientes, através da elaboração do Plano de Ações Articuladas – PAR¹⁷ (2007) (ABRANCHES e DEUS, 2012).

Contudo, esta nova reconfiguração do Estado produz na prática escolar de nível médio uma reformulação curricular e uma tentativa de inovação didática. Deste modo, direciona e insere nas políticas educacionais a necessidade de uma nova configuração para o EM, a qual contribua para a consolidação da nova configuração do Estado.

Esta reconfiguração perfaz sobre os atores da escola uma intensa pressão em relação à responsabilidade pelos resultados a serem alcançados. Além disso, junto a esta política de avaliação são introduzidos, do gabinete ao chão da escola, projetos e programas educacionais que não levam em conta as diferenças locais, estando destinados aos atores da educação a um suposto “fracasso”, produzindo nesses atores a descrença por qualquer que seja a política destinada à reformulação do EM.

¹⁷ O PAR foi criado no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva com a função de ser um instrumento de apoio técnico e financeiro do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O PAR se constitui em um planejamento, elaborado com a participação de gestores e representantes de educadores locais, com a finalidade de promover ações que contribuam na melhoria da qualidade do ensino ofertado pelos municípios, mensurada através do IDEB (ABRANCHES e DEUS, 2012).

3.2. E A ESCOLA? A RESSIGNIFICAÇÃO DAS POLÍTICAS

Ao chegarem ao chão da escola e serem semeadas, as políticas educacionais não criam raízes e nem frutificam. São antecipadas como mais um possível fracasso, uma vez que são elaboradas de forma vertical, de cima para baixo, sem a participação efetiva dos atores educacionais. Nesse ambiente pouco propício, sofrem ressignificações e adaptações, em uma tentativa dos profissionais da escola de cumprir as exigências legais sem descaracterizar o trabalho que já desenvolvem.

Aprender as contradições das políticas educacionais requer uma análise não só sobre as relações concretas sobre as quais são implementadas, mas também pelas ressignificações que sofrem ao entrarem nas salas de aulas. Por se constituírem, na maioria das vezes, em políticas de governo e por atenderem aos reclames internacionais, se dissemina na escola a descrença por qualquer projeto e programa formulado pelos governantes.

Os exemplos a serem apresentados nessa análise constituem parte da minha vivência como supervisora pedagógica de uma escola estadual do estado de Minas Gerais. Tais relatos não se constituem em uma amostra do que ocorre na rede pública estadual como um todo, mas aponta indícios e nos ajuda a compreender como as escolas de nível médio estão trabalhando os projetos e programas demandados pelos governos.

Com a nova configuração do Estado, é disseminada fortemente nas políticas educacionais a ideia de gestão democrática, constituída pelos princípios da participação, da autonomia e da qualidade da Educação. Entretanto, estes conceitos camuflam os verdadeiros interesses dos grupos dominantes de regulação e submissão da escola ao sistema capitalista, aprofundando as desigualdades socioeconômicas.

Do mesmo modo, mascara as condições precárias nas quais se encontram as escolas públicas, tanto com a falta de recursos financeiros, quanto de recursos materiais e humanos, e, sobretudo o impacto sobre a qualidade do ensino. Percebemos, assim, que há uma grande distância e contradição entre as políticas produzidas em gabinetes e as que chegam à escola e se apresentam nas salas de aula.

Este fato se deve muitas vezes pela falta de voz dos atores escolares nestas políticas e pela responsabilização transferida a eles pelos resultados. Isto reflete diretamente nos profissionais da Educação, em suas ações, ressignificações e adaptações para um possível cumprimento destas políticas.

A construção do planejamento dos professores pode exemplificar como a política do CBC é vivenciada na escola. No Estado de Minas, as escolas estaduais, por orientações das superintendências regionais de ensino, devem seguir as diretrizes do CBC. Em contrapartida, conta-se com o aporte didático do governo federal com o Programa Nacional do Livro Didático – PNDL. Ambas as políticas não se articulam, uma vez que o PNDL é orientado e organizado pelos PCNs e pelas DCNs, não se enquadrando nas habilidades e competências requeridas e organizadas pelo CBC.

Deste modo, ao chegar na escola, o CBC é pouco utilizado, sendo trabalhados pelos professores os conteúdos apresentados no livro didático, uma vez que a matriz do PROEB e do ENEM estão acoplados aos conteúdos do livro didático, atendendo assim ao sistema de avaliação externa de âmbito federal. Na maioria das vezes, o CBC só é inserido no documento de planejamento anual, que serve como suporte para os supervisores verificarem, junto ao diário do professor, se os conteúdos estão sendo trabalhados na sala de aula nos tempos previstos, servindo somente para atender às exigências burocráticas.

Deste modo, na escola, o CBC vem servindo somente para atender à burocracia estabelecida, não passando de um documento de gaveta e uma política de promoção de *marketing* do governo de Aécio Neves. BIZERRA (1996, p. 138) destaca já na década de 1990 que:

(...) o fato de que as políticas educacionais repercutem mais na escola quando consideradas como instrumentos de medidas administrativas e de alteração de infraestrutura. A alteração na essência do processo educativo, a nível de ação docente, é muito mais influenciada pela formação do professor e pelas suas condições concretas de vida e de trabalho do que pela orientação produzida, induzida ou enviada pela administração da Secretaria. Esse fato põe em evidência que as orientações da Secretaria de Educação não determinam a objetivação do trabalho pedagógico, ou seja, ao declarar as intenções e finalidades do ensino essa instituição não pode avocar para si o controle da ação docente. A própria natureza do trabalho pedagógico comprova que o professor detém, de certa forma, o controle de seu processo de trabalho, na medida em que ele é responsável pelo planejamento, elaboração e execução do ensino na sala de aula.

Com isso, as políticas educacionais, quando chegam a escola, são adaptadas às suas reais demandas, mesmo porque a prática docente pode ser considerada o único instrumento desprovido de controle, sendo a didática utilizada em sala de aula de

responsabilidade única e exclusiva dos professores. O que é colocado no papel não é necessariamente o que realmente acontece dentro da sala de aula.

Contudo, há necessidade de submeter professores e funcionários da Educação a estarem sempre em processo de renovação pedagógica, para ressignificar as políticas que adentram os muros escolares sem nenhuma articulação com a realidade da escola. Isto gera certa resistência na implementação de qualquer proposta.

Por muitas vezes, no ambiente de trabalho, escuto dos demais profissionais que os governantes não apresentam inovações nos programas e projetos - mencionam que são os mesmos princípios e objetivos, mas com roupagens diferentes, como no caso do REM e do novo programa do governo mineiro “Virada da Educação”¹⁸. Nas falas dos professores com mais tempo de carreira na rede estadual de ensino, percebo a ideia de resistência quando dizem que “já inventaram, reinventaram e agora eles têm que virar a Educação”. Com isso, passam a ideia de que não há mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem e que, na verdade, o que se espera é mais uma adaptação aos processos burocráticos.

Tais ressignificações e adaptações servem, na verdade, para dar andamento ao trabalho escolar. No entanto, elas acabam deixando que a instituição escolar se torne palco de sucateamento, de “gambiarras”, pois os atores da Educação têm que lidar com o imprevisto e com a criatividade, como é o caso dos laboratórios de ciências e informática que, sucateados, contam com a criatividade do professor para elaborar instrumentos e objetos a partir de materiais recicláveis para conseguirem dar aporte prático à teoria dos livros.

O REM, antes mesmos de ser expandido a todas as escolas do estado, já apresentava fragilidades, como a do transporte escolar. Com a implementação do sexto horário, a maioria dos alunos ficou sem transporte, uma vez que não houve planejamento e articulação com a prefeitura (instância que fornece os ônibus escolares) com relação à flexibilização quanto aos horários dos ônibus. Para Abranches e Baquim (2013, p. 24), “denota um planejamento aligeirado para implementar um projeto ‘a toque de caixa’”.

Com isso, muitos alunos ficaram prejudicados por não terem condições financeiras de permanecer até o sexto horário, perdendo as aulas destinadas a este

¹⁸ É um movimento de diálogo entre a secretaria de educação de Minas Gerais e as escolas, onde o objetivo principal é melhorar a qualidade da Educação, principalmente no Ensino Médio, discutindo temas como a evasão, abandono e permanência (SEE/ MG, 2015).

horário. Para solucionar o problema, o governo interviu na política estabelecendo que as áreas de empregabilidade não fossem ofertadas nem no primeiro e nem no último horário. Assim, a equipe pedagógica da escola em que trabalho optou, em reunião, que nas aulas do sexto horário fossem realizadas somente resolução de exercícios, para que aqueles alunos que não podiam ficar pudessem resolvê-los em casa. Dessa forma, a política acabou ganhando nova conotação, a de prejudicar as aulas dos conteúdos comuns, restringindo as ações dos professores na sala de aula.

Diante disso, a escola pública caminha, com muitos desafios. Como a escola, principalmente a de nível médio, pode ser de qualidade, com tantas políticas desarticuladas, que nem ao menos pensa nos sujeitos que atende? Qual é a função da escola no século XXI?

Para Peroni (2009, p. 297), “a função da escola é proposta por alguns organismos internacionais e pelo empresariado, que esperam que as escolas apenas respondam ao setor produtivo (...)”. Intuímos, assim, que ao invés da política educacional responder à situação precária em que vive a instituição escolar, são as realidades que devem se ajustar às propostas encaminhadas pelos organismos internacionais e aos interesses dos grupos dominantes.

Para assegurar o que compreendemos ser a verdadeira função da escola de Ensino Médio no século XXI, é necessário uma reformulação do seu projeto pedagógico:

(...) sem pretender ingenuamente ser compensatório, propiciar as necessárias mediações para que os menos favorecidos estejam em condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo de sua vida, suas necessidades com relação a participação na produção científica, tecnológica e cultural (KUENZER, 2007, p. 43)

Isto faz necessária a desburocratização das relações entre escola e setor político, ampliando as contribuições dos atores escolares nas políticas educacionais. Sendo assim, nos cabe compreender o que sobrevive das políticas educacionais implementadas neste contexto de grandes desafios.

3.3. O QUE SOBREVIVE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS?

A concepção de Educação disseminada no século XXI inscreve-se na “lógica do mestre moderno, o capitalismo” (PASSONE, 2013, p. 58). Volta-se para uma prática

social, com a preocupação de tornar o cidadão consumidor e objeto de consumo, além de orientar para o trabalho com uma formação para assumir as demandas de mão de obra. Nesta sociedade, a Educação é vista como uma ferramenta meramente instrumental e técnica.

Com este discurso capitalista, as políticas educacionais surgem como promessas e alusão de transformações dos sistemas educacionais e das práticas educativas. Entretanto, tais políticas se instauram com determinações de fracasso.

Na lógica capitalista, segundo Passone (2013, p. 54) “o critério de sucesso e fracasso de uma dada política está definido por metas e parâmetros de análise e avaliação de políticas, como os instrumentos de monitoramento e avaliação externa do “produto” do sistema educacional”. Para os movimentos sociais de resistência, este fracasso é determinado pela inconsistência dessas políticas, que acabam por fortalecer ainda mais as desigualdades socioeconômicas, que marginalizam os menos favorecidos.

Portanto, para os grupos dominantes, os fracassos das políticas educacionais nada mais são que um “sintoma” (PASSIONE, 2013) do capitalismo, o qual ajuda a assegurar e sustentar seus princípios. De acordo com Sanfelice (1996, p.7), nem crise, nem fracasso no capitalismo, “é apenas uma das formas de ser do próprio capitalismo”, cabendo à Educação, em seu condicionamento, “a sua própria forma de “funcionar bem”: não se universaliza, não é substantiva, é reprodutiva, é discriminadora, desqualifica-se etc, etc, etc... Está praticamente perfeita para uma sociedade capitalista (...)”.

Desta forma, a inserção das políticas educacionais, e principalmente seu sucesso, submergem a partir das reconciliações de contradições criadas pelo capitalismo, ou seja, da dialética existente nos laços sociais, políticos e econômicos da sociedade.

No Brasil, além do “fracasso das políticas educacionais”, permeia a questão da descontinuidade de tais políticas, reconhecidas como política zigue-zague (CUNHA, 1995). Este tipo de política reduz qualquer possibilidade de mudança qualitativa, pois não há sequência nos objetivos e metas traçados, uma vez que, “tudo é zerado a cada troca de equipe no governo” (CUNHA, 1995, p. 5). A cada novo governo é preciso fazer um programa, desfazendo o programa de seu antecessor, ajustando a ideia de política de governo, apontada no capítulo II, como promoção de *marketing* para futuras campanhas eleitorais.

Atrelado a essa política zigue-zague, Cunha (1995) aponta duas implicações. A primeira diz respeito à avaliação das políticas educacionais, que por serem

desenvolvidas por um curto período, não são propícias à avaliação, pois não proporcionam instrumentos que ajudem a medir os seus impactos. Muitas vezes o que acontece é uma avaliação rasteira, para promoção das políticas. A segunda implicação apresentada por Cunha (1995) refere-se ao ceticismo gerado nos professores por este tipo de política: para que tanto esforço, se daqui a pouco vai mudar de novo? Assim, os professores acabam se submetendo às práticas conservadoras.

Estas situações, tanto do “fracasso” quanto das políticas zigue-zague, prejudicam a transformação da Educação brasileira na tentativa de superar o atual estágio societário pautado nas desigualdades sócio-econômicas e educacionais. Além disso, produz ceticismo ao desenvolvimento de políticas educacionais. De acordo com Cunha (1995, p. 7) “o ziguezague está fazendo com que o professor, decepcionado, olhe com desconfiança qualquer proposta e se torne um agente de conservação”. Esse ceticismo é o que fica arraigado no chão da escola, produzindo resistência na implementação de qualquer política a ela destinada.

Assim, compreendemos e concluímos que tais fracassos e a inserção de políticas de zigue-zague se perpetuam no contexto educacional brasileiro devido à ausência de um Sistema Nacional de Educação realmente orgânico, embora as leis que regem o país, como a LDB, faram referência a um sistema de ensino. Para Saviani (1996), o que realmente temos se constitui em uma estrutura de ensino, uma vez que existe um sistema de ensino federal, estadual e municipal dissociáveis, em razão da falta de articulação entre os vários sistemas de ensino existentes nas esferas administrativas.

Para ser considerado como um Sistema Nacional de Educação, Saviani (2010) aponta para a necessidade de articulação dos sistemas de ensino existentes, fazendo emergir uma unidade coordenada entre si. O autor ainda apresenta hipóteses que podem justificar a ausência de um Sistema Nacional de Educação: 1) a estrutura da sociedade de classe, que dificulta um pensar coletivo; 2) a existência de diferentes grupos em conflito, como o público e o privado; 3) a importância dada à importação da cultura de outros países, sem levar em conta a realidade brasileira e, por fim, 4) na insuficiência teórica dos educadores.

Esta falta de um Sistema Nacional de Educação organicamente estruturado pode ser verificada quando retornamos ao caso do CBC, produzido por um sistema estadual, e o PNLD, do Sistema Federal, que se desarticulam por não serem conduzidos pela mesma unidade federativa e cujo teor pedagógico e curricular diverge e confunde o trabalho realizado nas escolas. Também nos remete ao caso do REM (sistema estadual),

e do Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI (sistema federal), os quais produziram nas escolas mineiras um imenso trabalho na tentativa de articular os dois programas, que por sua vez possuíam o mesmo objetivo, o de redesenho curricular do EM, sendo cada um pensado com processos de implementação diferenciada. Enquanto, o REM propunha-se a adicionar as áreas de empregabilidades, o ProEMI direcionava para a inserção do macro campo e áreas do conhecimento. Desta forma, o ProEMI somente começou a ser introduzido nas escolas de Minas, quando o REM foi extinto.

Junto com a ausência de um Sistema Nacional de Educação e por serem políticas zigue-zague, encontramos também nas políticas educacionais brasileiras a ausência de um ciclo contínuo, o qual deveria, segundo MAINARDE (2006), ser composto pelo contexto de influência, contexto de produção de texto, contexto da prática, contexto de resultados e efeitos e contexto da estratégia política¹⁹.

Contudo, o que temos nas políticas educacionais brasileiras é a fragmentação deste ciclo, nunca chegando ao contexto da estratégia política, onde seriam identificados conjuntos de “atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDE, 2006, p. 55). Isto não acontece por que, como afirma Cunha (1995), o que é implementado são políticas zigue-zague, políticas interrompidas.

No contexto de influência, destacamos no campo macro o protagonismo dos organismos internacionais, como a UNESCO, os quais influenciam na legitimação dos conceitos e formam um discurso de base capitalista a ser disseminado no contexto de produção de texto. No campo micro destacamos o conflito encontrado dentro de um próprio partido político, apesar de possuírem os mesmos princípios e legitimarem os mesmos conceitos. Tanto no governo de Aécio Neves, quanto no de Antônio Anastasia, os discursos foram realizados de forma diferente; Aécio com um caráter mais conservador na avaliação e implementação de suas políticas, e Anastasia com uma posição mais expansiva e incorporando uma posição com insinuação participativa e democrática.

¹⁹ A abordagem do ciclo de política apresentada por Mainarde (2006) foi formulada por Stephen Ball e Richard Bowe e tem sido utilizado em estudo de políticas educacionais como referencial teórico-analítico. Esta abordagem, segundo MAIRNADE (2006, p. 48) “constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos”.

No contexto da prática, essas políticas estão sujeitas a interpretação e recriação, produzindo efeitos e mudanças significativas na política original:

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDE, 2006, p. 53).

Assim, observamos que há as ressignificações e adaptações advindas do ceticismo dos atores da educação. Em entrevista ao Portal Anped, Dermeval Saviani, em abril de 2014, afirmou que "podemos dizer que a política educacional brasileira desde o final da ditadura (1985) até os dias de hoje se apresenta com características condensadas nas seguintes palavras: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação".

Com todas estas lacunas expostas, percebemos que o que realmente funciona em torno das políticas educacionais é o sistema do Estado Avaliador, o qual proporciona uma organização eficiente e eficaz, atingindo sua finalidade de sustentar os princípios do capitalismo.

Na verdade, para o sistema capitalista em que estamos inseridos, tudo funciona muito bem. A Educação como mercadoria cada vez é mais alcançada, retirando do Estado, com a política de descentralização, a responsabilidade com a Educação Pública, favorecendo a atuação do setor privado nesse campo.

Desta forma, podemos compreender, mas não aceitar, a falta de identidade que as políticas educacionais acabam estabelecendo ao EM. Moehlecke (2012, p. 40) destaca que "o ensino médio brasileiro, no decurso de sua história, tem sido recorrentemente identificado como um espaço indefinido, ainda em busca de sua identidade". Funcionar como uma "plataforma giratória" (DELORS, 1998), como vimos no capítulo 2, com funções variadas, que vão desde a terminalidade de estudos que possibilita a inserção no mercado de trabalho, à formação propedêutica, com a finalidade de acessar as instituições de educação superior, configura-se na real necessidade da lógica do mestre moderno (PASSIONE, 2013). Em contrapartida, autores, como Antônio Gramsci e Paolo Nosella, da literatura crítica, apresentam outras possibilidades para o EM.

3.4. OUTRO ENSINO MÉDIO É POSSÍVEL...

A falta de uma conjuntura pedagógica para o EM faz com que este nível de ensino, ao invés de ser uma ponte, permaneça para os jovens como um precipício, sendo para os atores da educação o elo fraco da Educação. Para Nosella (2016, p. 70), este nível de ensino pode ser representado a partir de “(...) uma linha curva ou um arco, onde o Ensino Médio é a pedra angular ou chave de abóbada (*chiavedi volta – clef de voûte*) do processo formativo e, portanto, do sistema”.

Portanto, este nível de ensino pode ser considerado de fundamental importância, uma vez que pode ser considerado como uma “fase estratégica do sistema escolar, cujos objetivos específicos e autônomos são a formação cultural geral, humanista unitária do cidadão” (NOSELLA, 2016, p. 69). Além disso, se constitui em uma fase estratégica do “processo de democratização e modernização de uma nação” (NOSELLA, 2016, p.70).

Acreditando nisso, defendemos uma reforma neste nível de ensino, com base no setor público, que rompa com qualquer vestígio da atual política brasileira, que sanciona as políticas de zigue-zague, de governo, as quais visam à profissionalização precoce dos jovens. O EM vem sendo pensado, como coloca Nosella (2016, p.73), de forma errônea, quando considerado como mera transição, não sendo refletida sua dimensão individual e social.

O cuidado com este nível de ensino é necessário, porque é nesta fase da vida que são definidos os rumos profissionais dos jovens e as possibilidades de ascensão profissional e, conseqüentemente, social. Assim, como Nosella (2016, p. 71), compreendemos que “a atenção dada a esse nível de ensino pelo Estado depende de sua concepção de hegemonia nacional e de sistema escolar”, podendo se definir como um instrumento de fundamental importância para a organização da estrutura social do país.

Contudo, Nosella (2016, p. 82) nos remete a compreender que a “escola média multiforme” pode camuflar a noção desta estrutura dual. O autor evidencia, assim, que o termo “multiforme” corrobora para:

(...) a grande fragmentação de nosso ensino médio, que, além dos dois principais tipos de escola, de cultura geral e técnico profissional, apresenta ainda variados tipos de escolas, em prédios e horários diferentes, de centro e de periferia, particulares e públicas etc. Se existisse, de fato, um processo da construção da unitariedade escolar, haveria progressivamente a diminuição de atalhos escolares profissionalizantes e um incremento substantivo do ensino médio regular público, unitário. No Brasil ocorre o processo oposto (NOSELLA, 2016, p.82-83).

Neste contexto multiforme do EM, uma reforma radical nesse nível de ensino não se configuraria em uma tarefa fácil e de curto prazo, mesmo porque demanda um reconhecimento da sociedade civil sobre tal importância. Para Nosella (2016, p. 73):

A desconsideração conceitual e prática do ensino médio origina-se na exiguidade do setor médio da população nacional e na incompreensão, por parte dos responsáveis das políticas públicas, dos adolescentes erroneamente considerados seres humanos despossuídos de sentido em si, meros projetos de futuros cidadãos adultos: alguns miniaturas de paletó e gravata, a maioria de macacão.

Logo, os desafios em torno deste nível de ensino são grandes. Para composição de outro possível EM, são necessárias implicações sobre a compreensão dos sujeitos jovens do século XXI, a reconstrução da identidade docente, acesso e permanência, refletir o currículo, investimento financeiro, configuração da Educação Básica, uma definição de estrutura pedagógica. Deste modo, de acordo com Saidelles (2013, p. 24) “é necessário ressignificar os tempos e espaços em que se desenrolam as práticas escolares, do ponto de vista político e pedagógico”.

Deste modo, partimos em priorizar a concepção de Antônio Gramsci (2000) sobre a Escola Unitária, a qual acreditamos contribuir para uma ressignificação e reformulação das políticas destinadas ao EM.

Preocupado com a escola tradicional oligárquica existente em seu tempo, na Itália no início do século XX, e com o dualismo por ela gerado, Gramsci acreditava em uma formação na qual a classe operária pudesse assumir o protagonismo pela sua emancipação. A escola, assim, deveria proporcionar o atendimento dos interesses de todos da sociedade, especialmente da classe trabalhadora:

Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada “cidadão” possa torna-se “governante” e que a sociedade o ponha, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governador (...) (GRAMSCI, 2000, p. 50)

Deste modo, como aponta Sabbi (2014, p. 193), Gramsci aprofundou uma “proposta de ação educativa para a classe operária no sentido de emancipá-la intelectualmente, propiciando à mesma a possibilidade de disputar, em igualdade de

condições, o controle da sociedade com a classe capitalista”. Igualar as oportunidades de formação para equalizar a dualidade se constitui numa estratégia para Gramsci.

Para tanto, acreditava numa escola desinteressada, uma Educação e uma escola comprometidas com a formação e difusão de uma cultura geral humanística e propedêutica, culta, ativa, aberta, que conotasse “horizonte amplo, de longo alcance, isto é, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade e até à humanidade inteira” (NOSELLA, 1992, p. 14), que supere o atendimento do sistema produtivo. Além disso, Gramsci buscava:

Uma escola que dê a criança a possibilidade de se formar, de se tornar homem, de adquirir aqueles critérios gerais necessários para o desenvolvimento do caráter. (...) Uma escola que não hipoteque o futuro do garoto, nem obrigue sua vontade, sua inteligência, sua consciência e informação a se mover na bitola de um trem com estação marcada. Uma escola de liberdade e livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade (GRAMSCI, 1991, p. 33).

Baseado nessa escola de cultura desinteressada, Gramsci (2000) propõe a construção de uma escola unitária. Nesta escola, seria garantida à classe desfavorecida uma liberdade intelectual:

Escola única inicial de cultura geral, humanística, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2000, p. 33-34).

O elemento-chave para essa escola fica a cargo da organização pedagógica, que tem como seu alicerce o trabalho como princípio educativo. Saidelles (2013, p. 34) destaca que o trabalho como princípio educativo é “premissa para pensar-se uma educação em que o ser humano é compreendido em sua realidade histórica”. Para Gramsci, a escola só teria um verdadeiro sentido para a classe trabalhadora se estivesse relacionada à sua própria condição de produção de sua existência, partindo, então, do seu trabalho. No entanto, a união entre Educação e trabalho não se resume numa formulação operacional, pelo contrário, se daria pela junção entre trabalho intelectual e trabalho manual, sem sobreposição. Sobre isso, Nosella (1992, p. 37) explica que:

Não é fazendo uma horta nos fundos da escola, nem instalando num canto uma velha máquina de torneiro mecânico que se realiza, para Gramsci, a autêntica escola do trabalho. O trabalho moderno organicamente se une à escola quando consegue inspirar nesta seu espírito de laboriosidade, seu método disciplinar produtivo e de precisão, sua ética de solidariedade universal com os interesses objetivos de todos, sua lógica produtiva de organização de muitos para um só fim. (...) a escola se inspira no trabalho industrial moderno como seu princípio pedagógico (...). E os operários vão à escola, não vão para continuar a produzir os mesmos produtos que na fábrica produziam e sim para entender mais profundamente sua fábrica, seu instrumento de trabalho e sua organização produtiva, numa perspectiva histórica, universal e política.

Assim, instalam-se as novas relações entre trabalho e educação, onde o desafio fica a cargo de criar uma nova categoria de intelectuais, promovidos a partir de um equilíbrio entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, onde o conceito de trabalho é apresentado de forma ampliada. Nas palavras de Gramsci (2000, p. 43):

O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica dialética, do mundo (...).

Sendo assim, a escola unitária deveria ser, segundo Gramsci (2000, p. 35), oferecida pelo Estado, fazendo com que fosse retirada a responsabilidade de custeio e manutenção da família, restando que “a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas” (GRAMSCI, 2000, p. 35).

Pesando na transformação das atividades escolares, a escola unitária deveria ser uma “escola em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário, etc.” (GRAMSCI, 2000, p. 36). Para tanto, seria necessária uma ampliação da organização prática e material da escola, bem como na infraestrutura e no corpo docente. Assim, a escola unitária assumiria “a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 2000, p. 36).

A escola unitária corresponde ao período do que atualmente temos apresentado como a Educação Básica, composto pelos níveis: ensino fundamental e ensino médio.

Entretanto, para Gramsci, este período seria na escola unitária organizado da seguinte forma:

O nível inicial da escola elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver sobretudo a parte relativa ao “direitos e deveres”, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções de Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais (...). O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze ou dezesseis anos, já deveriam estar concluídos todos os graus da escola unitária (GRAMSCI, 2000, p. 37).

Em seu tempo, Gramsci demonstra que há uma passagem muito brusca e mecânica entre a fase considerada como “criadora” para a fase de estudos ou de trabalho profissional, apontando ser necessário que a última fase da escola unitária careça ser:

Concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora (GRAMSCI, 2000, p. 39).

Nessa fase, deveriam ser trabalhados a investigação e os conhecimentos, sendo desenvolvidos em espaços como seminários, biblioteca, laboratórios experimentais, oficinas, ficando os alunos reconhecidos como “inventores e descobridores”. Aos professores, cabe a função de ser apenas um “guia amigável” (GRAMSCI, 2000, p. 40), fazendo com que o aprendizado ocorra “graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente” (GRAMSCI, 2000, p. 40).

Logo, a escola deveria ser um espaço que oferecesse a todos uma formação que estabelecesse “condições de emancipação intelectual por meio da educação desinteressada e voltada aos interesses do desenvolvimento humano” (SABBI, 2014, p. 202). A escola unitária, portanto, deve priorizar uma cultura humanística e formativa,

envolvendo um trabalho criativo, autônomo, intelectual e manual. Para Gramsci (2000, p. 40):

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo.

Sendo assim, a função desempenhada pelo princípio pedagógico não poderá ser voltada para uma formação profissional, atendendo aos reclames do sistema produtivo, mas para um método de estudo e pesquisa. Esta relação traz a tona outra preocupação apresentada por Gramsci, referente à profissionalização precoce:

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas do tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predomina sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em forma chinesas (GRAMSCI, 2000, p. 49).

Preocupação esta que continua a se perpetuar nas políticas atuais para o EM e se apresenta como alternativa para o EM no discurso do Relatório Delors. Para esta questão, Gramsci afirma uma necessidade de implementar uma escola desinteressada, permitindo o desenvolvimento integral. Para ele:

Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de ter tendência democrática (GRAMSCI, 2000, p. 49).

Segundo Martins (2013, p. 27) a educação descrita por Gramsci pode ser compreendida como uma “política porque interage no processo de produção e difusão de concepções de mundo e na transformação dessas em vontade coletiva” (MARTINS, 2013, p. 27). Desta forma, a Educação é disputa e pode desempenhar um papel

importante, tanto na consolidação do sistema capitalista, quanto na superação deste sistema, estabelecendo ser possível um outro EM, o qual tenha funcionalidade, identidade, princípios, e que sirva realmetecomo ponte significativa para todos os nossos jovens brasileiros.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, por meio deste estudo, investigar a influência da UNESCO nas políticas educacionais para o Ensino Médio dos anos 2000, especialmente no Estado de Minas Gerais.

Sendo o século XXI marcado pelo processo de reinvenção do capitalismo, pautado no que se convencionou chamar de globalização, resultou, como vimos anteriormente, em variadas mudanças nos âmbitos político, social e econômico. Estas mudanças acabaram afetando o setor educacional, instaurando uma nova concepção de Educação, onde os sujeitos fossem incorporados e adaptados à nova sociedade capitalista.

Neste momento, desde os anos 1990, o conhecimento e a informação passam a ser chave para o desenvolvimento das sociedades capitalistas, sendo atrelado e afetando diretamente o desenvolvimento econômico. As reformas educacionais ganham espaço no campo político internacional, sendo elaboradas estratégias para implementação de um novo tipo de trabalhador.

Paralelo ao processo de globalização, os ideais neoliberais são disseminados nos países capitalistas, emergindo um modelo diferente de Estado para atuar no setor educacional, o estado avaliador (AFONSO, 2013), um estado regulador. Os organismos internacionais como a UNESCO passam a exercer com mais intensidade o papel socioidológico, sendo protagonistas da disseminação dos interesses dos grupos hegemônicos, tendo como foco a manutenção do sistema capitalista, e traçando uma política educacional focada na adaptabilidade para os países em desenvolvimento.

Com a necessidade de inserção de uma nova concepção de Educação que contribuísse para a formação de um novo tipo de trabalhador, é lançado pela UNESCO em 1998, o Relatório Delors, com orientações e recomendações a todos os níveis de ensino, destacando o Ensino Médio, foco de nossa pesquisa, o qual é identificado no relatório como “plataforma giratória para a vida”.

Além disso, identificamos no Relatório Delors a inserção e intensificação da construção ideológica de termos e conceitos como: Educação ao longo de toda a vida; aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser; alívio da pobreza; competência; centralização e descentralização; solidariedade; diversidade e cidadania. Estes termos nos remeteram, a partir da ADC, a compreender a prática social onde são apresentadas as políticas para o EM. Identificamos, através da análise destes

termos, princípios da ideologia neoliberal e as relações de poder produzidas pelos grupos dominantes. Concluimos assim que o Relatório Delors visa à adaptabilidade e à conformação dos cidadãos a um mundo global de alterações constantes.

Apesar de aparecer, em um primeiro momento, uma grande preocupação no discurso do Relatório Delors com aspectos como alívio da pobreza, solidariedade, diversidade, cidadania e sustentabilidade, constatamos que na verdade é uma preocupação camuflada, pois a globalização produz efeitos colaterais provocando um quadro dramático de desemprego e de intensificação de exclusão social, sendo estes pontuados como ameaça à estabilidade na ordem dos países ricos.

Deste modo, percebemos que não há no Relatório Delors uma preocupação com uma Educação humanística, no sentido de uma formação ampliada, mas sim uma preocupação com o desenvolvimento econômico e a manutenção do sistema capitalista.

Contudo, o Relatório Delors nos remete a um primeiro discurso de nível internacional com apresentação de orientações e recomendações para o nível de ensino médio. Deste modo, analisamos tal documento com intuito de compreender os caminhos percorridos pelo EM no estado de Minas Gerais, questionando sua inoperância e sua falta de identidade, numa perspectiva teórico-crítica. Trouxemos à tona a importância dada por Gramsci (2000) e Nosella (1992, 2016) ao tratar de tal nível de ensino como fase estratégica do sistema escolar, e não como uma plataforma giratória, a qual pode ser a todo o momento girada e modificada.

No cenário brasileiro são implementadas políticas educacionais e diretrizes que incorporam os termos e conceitos requeridos no Relatório Delors, como a LDB (1996), DCNEM (1998), ENEM (1998), ProEM (2009), entre outros. Junto a esta reforma no campo educacional, são implementadas políticas de gestão como a da descentralização, regulação e avaliação, que passaram a nortear todo o campo educacional e que fazem parte do discurso da UNESCO.

Com efeito, constatamos que as orientações e recomendações do Relatório Delors instauraram-se na educação brasileira de modo fragmentado e produzindo lacunas às mais variadas interpretações, produzindo um leque de políticas de governo, especialmente a partir dos anos 2000. Tais políticas são descontínuas e ineficientes na visão teórico-crítica, ajustam a Educação às exigências da globalização econômica, fazendo com que as instituições escolares ofereçam às classes populares uma Educação mínima e aligeirada.

Ao adentrarmos o contexto educacional mineiro, estado pioneiro na implementação de políticas educacionais desde 1990, analisando o Novo Plano Curricular do Ensino Médio (2006)/ o CBC (2006) e o programa Reinventado o Ensino Médio (2012), políticas pioneiras na reestruturação curricular do Ensino Médio, identificamos que os discursos dos documentos oficiais e de políticos vão ao encontro das recomendações do Relatório Delors, enquanto os discursos de sindicalistas e professores contrariam os aspectos propostos pelo relatório.

Enquanto os documentos oficiais e as falas dos políticos reforçam a concepção de uma “educação ao longo de toda a vida”, em que a base da formação deve estar atrelada à pedagogia por competências e habilidades, de acordo com a demanda das empresas e do mercado econômico; os sindicalistas e atores da educação apontam falhas na elaboração, implementação e nas metas das políticas executadas, trazendo à tona a intensificação da exclusão social e a inoperância do EM público.

Além disso, foram identificados silêncios sobre a política do CBC, tanto por parte dos políticos, quanto por parte dos sindicatos e professores. Este silenciamento em torno da política do CBC significou para nós como oportuno na promoção da gestão do governo de Aécio (PSDB), uma vez que não promovendo discussões e reflexões sobre a política, pôde ser considerada uma empreitada de sucesso, omitindo suas fragilidades enquanto política de gabinete.

Tanto o CBC quanto o REM apresentaram uma formação a partir da pedagogia de competências e habilidades, consubstanciadas num grande rol de conteúdos a serem desenvolvidos em curto período de tempo, fragilizando a formação dos alunos das escolas públicas.

O REM apresenta como avanço e novidade ao discurso do Relatório Delors as disciplinas de empregabilidade, que são apresentadas na fala do então governador, Antônio Anastasia (PSDB), como uma formação pré-profissionalizante. Este aspecto abre uma brecha para o discurso sobre a profissionalização precoce e a exclusão social, uma vez que este tipo de formação é ofertado somente em escolas públicas, onde a maioria dos jovens das camadas populares estão matriculados.

Contudo, os discursos encontrados nos documentos do Novo Plano Curricular/ CBC e do REM incorporaram a concepção de Educação recomendada pelo Relatório Delors, instituindo como base a pedagogia das competências.

Os discursos encontrados nos programas apresentam-se bem articulados aos discursos e interesses disseminados no Relatório Delors. Ao se apropriarem do discurso

do Relatório Delors, percebemos o cuidado da escolha e da aplicação dos termos empregados em tais programas, condizente com mediações políticas precisas em termos de projetos partidários. Isso pode ser identificado a partir do momento que percebemos pela fala do SINDUTE quando relatam que “não há política de Estado, mas uma política de governo”, trazendo à tona a permanente descontinuidade das políticas educacionais, onde cada governo mineiro reinventa novos projetos e programas, sendo tais políticas respaldadas nas orientações do relatório da UNESCO.

Emergem, assim, em nosso trabalho, as limitações do CBC e do REM, exemplificadas no fato do tempo limitado de sua existência. Tais políticas sobrepõem-se umas as outras; são lançadas de forma vertical, sem participação direta e efetiva dos atores da Educação, configurando-se o que denominamos de políticas de gabinete. As políticas destinadas ao EM analisadas são “customizadas” com nomes e orientadas pelo princípio da meritocracia.

Na escola, por não serem levadas em conta as reais necessidades de cada instituição, tais políticas geram nos atores escolares uma descrença por qualquer que seja a política destinada à reformulação do EM. Para fazer a escola “andar”, tais políticas acabam sendo ressignificadas se adaptadas pelos profissionais que nela atuam.

Deste modo, identificamos que o retrato do EM da escola pública mineira se traduz na falta de identidade, função e definição estrutural, ou seja, é um nível inoperante na visão teórico-crítica. Assim, investigamos os possíveis avanços e fracassos das políticas educacionais destinadas para o EM, para analisar “o que” ou “a quem” realmente as políticas educacionais atendem.

Em nossa análise percebemos que o que realmente funciona em torno das políticas educacionais é a afirmação da falta de identidade do EM. Todas as fundamentações destinadas ao EM exercem somente o fortalecimento das desigualdades sociais e econômicas, através de um falso discurso promovido pelos organismos internacionais de democracia.

O interesse do sistema capitalista, na verdade, é manter o EM fragmentado e destiná-lo aos interesses do mercado. Isto acaba por reduzir aos jovens de classes desfavorecida uma formação ao trabalho simples. Isso compactua na sociedade brasileira com a falta de um sistema nacional de Educação organicamente estruturado, que não articula o trabalho dos entes federativos, perpetuando não só as políticas de governo e de zigue-zague, mas produzindo um verdadeiro desperdício de dinheiro público.

Constatamos, assim, que as políticas educacionais para o EM analisadas não apresentam avanços em termos de formação humanística, emancipatória. O que são estabelecidos através destas políticas refere-se ao fortalecimento de uma formação com base em competências e habilidades, onde há intensificação das políticas de descentralização e centralização, tendo como base os sistemas de avaliação sistêmica. Isto resulta na responsabilização dos atores da escola pelo sucesso ou fracasso do sistema público de ensino, tirando qualquer responsabilidade dos governantes e do Estado.

Contudo, apontamos, a partir das contribuições de Gramsci (1991, 2000), uma escola desinteressada e a construção de uma escola unitária, na qual outro EM seja possível. Deste modo, o grande desafio fica a cargo da construção de uma formação humanística e emancipadora, que indique a necessidade do fortalecimento da escola pública e da plena democratização da gestão educacional. Portanto, acreditamos que deve haver um rompimento com os ideais disseminados pelas organizações internacionais e trabalhados no campo político da sociedade capitalista, para que as políticas deixem de ter um caráter compensatório e de zigue-zague.

Por fim, após estas análises, compreendemos a partir da ADC que as políticas educacionais destinadas ao EM são portadoras de intencionalidade, ideias, valores, atitudes e práticas que influenciam na organização, no tempo e no trabalho das instituições escolares, além da configuração do processo de ensino-aprendizagem, determinando o tipo de cidadão a ser moldado.

Este trabalho abarcou uma face das políticas educacionais para o EM, frente às recomendações da UNESCO, nas políticas implementadas no estado de Minas Gerais, mas trata-se de um pequeno recorte, que apesar de apresentar semelhanças com outras políticas de Estado, possui suas particularidades.

Sabemos dos limites impostos pelas circunstâncias de tempo e espaço, mas acreditamos nas possibilidades que este trabalho pode delinear em futuros estudos sobre a implementação e avaliação de políticas para o EM quanto para a Educação Básica como um todo, como: a Base Nacional Comum com sua segunda versão lançada no mês de maio e a Nova Proposta Curricular do Ensino Médio apresentada pelo presidente da república Michel Temer no mês de setembro. Para nós investigar estas políticas, nos permite enquanto pesquisadores e educadores compreender o que está sendo implementado, consentindo trilhar um caminho voltado para estudos que contribuam na

criação e implementação de uma formação e emancipação humana dos jovens, oferecendo equidade nas oportunidades.

5. REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Milene Viana; BAQUIM, Cristiane Aparecida. **Programa Reinventando o ensino médio: novas perspectivas?** Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de Viçosa, 2013.

ABRANCHES, Milene Viana; DEUS, Maria Alba Pereira de. Desafios da implementação e gestão do plano de ações articuladas (PAR) em municípios da zona da mata – MG. **Encontro Estadual da ANPAE-SP**, Campinas/SP, 2012.

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate ibero-americano. **SÍSIFO/ Revista de Ciências da Educação**, n. 9, mai./ago., 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Almerindo_Janela_Afonso/publication/28320454_Polticas_educativas_e_accountability_em_educao_Subsdios_para_um_debate_iberoamericano/links/5543a0c90cf24107d3963294.pdf>. Acessado em: 21 abr. 2016.

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revistada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, abr.-jun. 2013.

ALVES, Mariana Castro. MG: falta de investimento deixa educação à míngua. **Sindicato dos Bancários e Financeiros de São Paulo, Osasco e Região**, Out. 2014. Disponível em: <<http://www.spbancarios.com.br/Noticias.aspx?id=9317#sthash.aPqroII5.dpuf>>. Acessado em: 03 de mar. 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etonografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. Texto, Contexto e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cad. Pesq.**, São Paulo, maio, 1983.

AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida Oto; COAN, Marival. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 38, nº 2, maio/agosto 2012.

AZEVEDO, Sandra de Castro; MONTEIRO, Vinícius Arcanjo. Reinventando o Ensino Médio: Compromisso com a formação técnica e/ou cidadã?/ **I Simpósio mineiro de geografia**. Universidade Federal de Alfenas/ MG, maio de 2014. Disponível em: <<http://www.unifal-mg.edu.br/simgeo/system/files/anexos/Sandra%20de%20Castro%20de%20Azevedo.pdf>>. Acessado em: 04 de jan. 2016.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial 1990: a pobreza**. World Bank, 1990. Disponível em: <http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2009/12/23/000333037_20091223012222/Rendered/PDF/PUB85070SPANIS1o0A1994100101PUBLIC1.pdf>. Acessado em: 27 de agos. 2015.

BARRETTO NETO, José Francisco; MENEZES, Ana Maria F. A reforma educacional brasileira na década de 1990 e a influência dos organismos internacionais. **XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais**. Universidade Federal da Bahia/ Campus de Ondina, Salvador, 2011. Disponível em: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307717059_ARQUIVO_AREFORMAEDUCACIONALBRASILEIRANADECADADE1990-CONLAB-10.06.pdf>. Acessado em: 10 de abr. 2015.

BAQUIM, Cristiane Aparecida. **Minas aponta o caminho: a reforma educacional mineira na década de 90**. 2003. 287 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2003.

BARBOSA, Liliane Cecília de Miranda. Reinventado o Ensino Médio: competências para o século 21. **Educação em debate e pesquisa**, Revista do Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, v. 4, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/84>>. Acessado em: 04 de jan. de 2016.

BEZERRA, José. O conceito de educação ao longo da vida: uma proposta neoliberal para atender às necessidades do século XXI. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – PUCPR, 26 a 29 de outubro de 2009. Disponível em:

<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3368_1751.pdf>.

Acessado em: 8 set. de 2015.

BIZERRA, Maria da Conceição. **Formação para o trabalho**: ensino de primeiro grau em Pernambuco 1983-1990. Recife: FUNDAJ: Ed. Massangana, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>.

Acesso em: 15 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador**: documento orientador. 2013. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil** (GT Interministerial instituído pela Portaria nº. 1189 de 05 de dezembro de 2007 e a Portaria nº. 386 de 25 de março de 2008). BRASÍLIA-DF, Julho, 2008.

BRASIL. Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. **Diário Oficial** – seção 1, n. 238.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 abr. 2016.

BRASIL. **Resolução CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Bases Legais**. Brasília: MEC, 2000.

CAMPOS, Keli Cristina de Lara; VIEIRA, Vania Franciscon; CAMARGO, Ana Paula de; SCHEGUSCHEVSK, Araci; TAVARES, Fabiana Torres; PIOVEZAN, Nayane Martoni; ALKSCHBIRS, Sany Robert. Empregabilidade e competências: uma análise de universitários sob a ótica de gestores de recursos humanos. **rPOT**, vol. 8, n. 2, Julho – Dezembro, 2008. Disponível em:

<<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/4ensinomedio.pdf>>. Acesso em: 6 de jun. 2016.

CASTRO, M. H. G. de; TIEZZI, S.. A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 119-154. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/4ensinomedio.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2013.

CARVALHO, Silvia Helena Raimundo de. Educação corporativa: os interesses organizacionais e a responsabilidade do estado pela formação básica. **Salesiano Unisalesiano**, LINS – SP, nov., 2009. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1fDCNJ8aOSQJ:www.salesianolins.br/areaacademica/materiais/posgraduacao/MBA_em_Gestao_Empresarial-2009/Educacao_Corporativa_e_Gestao_do_Conhecimento/%25203-Edu%2520Corp%2520-%2520da%2520obriga%25E7ao%2520ao%2520interesse.doc+%&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br>. Acessado em: 14 de out. 2015.

COELHO, Juçara Eller. O decreto nº 2.208/97 e a reforma da educação profissional na unidade Florianópolis da Escola técnica federal de Santa Catarina. **VII Congresso brasileiro de História da Educação**. Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá –MT, maio, 2013. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

CUNHA, Luiz Antonio. Os males do ziguezague/entrevista. **Presença Pedagógica**, nov.-dez., 1995.

CRUZ, Barbara Kerollen S. da.; BOGATSCHOV, Darlene Novacov. **Educação para o alívio da pobreza na perspectiva da UNESCO a partir de 1990**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Maringá, 2011. Disponível em: <http://www.crc.uem.br/pedagogia/documentos/barbara_cruz.pdf>. Acessado em: 27 de agos. 2015.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir/ Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. UNESCO, Cortez, MEC, 1998.

DE MARI, Cezar L. de. **Sociedade do conhecimento e Educação Superior na década de 1990: O Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Midas**. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

Dicionário de Educação/ Coordenação: Agnès van Zanten. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DOMINGUES, José J; TOSCHI, Nirza S.; OLIVEIRA, João F. de. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Rev. Educação e Sociedade**, ano XXI, nº 7, abril, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a05v2170.pdf>>. Acessado em: 10 de mai. de 2015.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Educação para alívio da pobreza: novo tópico da agenda global. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 20, p. 43-54, junho 2006. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/220/203>>. Acessado em: 13 de out. 2015.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FELIPPE, Beatriz Tricerri. **Refletindo sobre o ensino médio brasileiro**. Porto Alegre: Ritter dos Reis, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril, 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em: 10 de dez. de 2014.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, nº 02, v. 14, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acessado em: 13 de out. 2015.

GATTI, Bernadete A. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília, Liber Livro Editora, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. V. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Trad. C. N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Cadernos do cárcere**. V. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Trad. C. N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acessado em: 04 de jan. 2016.

INEP/ MEC. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acessado em: 04 de jan. 2016.

KUENZER, Acácia Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. 2.ed. São Paulo: Cortez. Coleção Questões da Nossa Época; v.63, 2000.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LANDIM, Renata Aparecida Alves. **A reformulação curricular do ensino médio em Minas Gerais: uma proposta de flexibilização das trajetórias de formação**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**/ José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi – 7. Ed. – São Paulo:

Cortez, 2009. – (Coleção Docência em Formação/ coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.** Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

MACEDO, Nesusa Dias de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica:** guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa/ Neusa Dias de Macedo. – 2. Ed. Revista – São Paulo: Edição Loyola, 1994.

MAGISTRA. **REM – Tecnologia da Informação.** 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FvZlzGR3bs8>>. Acessado em: 01 de mar. 2016.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, filosofia e educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 13-40, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acessado em: 19 de abr. 2016.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política: livro 1: 31.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MATTOS, Maria José V. M. A reforma educacional de Minas Gerais: uma experiência de desconcentração. **Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins**, Campinas, OS, v.2, n.1, out. 2000.

MAINARDE, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 47 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acessado em : 11 de out. 2016.

MELLO, Cheila Dionísio de; TURMENA, Leandro. Mudanças no mundo do trabalho e educação no Brasil a partir da década de 1990: a ideologia da pedagogia das competências. **Sinergia**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 205-218, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www2.ifsp.edu.br/edu/prp/sinergia/complemento/sinergia_2012_n3/pdf_s/segmentos/artigo_05_v13_n3.pdf>. Acessado em: 13 de out. 2015.

MELO, Savana Diniz Gomes; DUARTE, Adriana. Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 231-251, maio-ago. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 fev. 2013.

MINAS GERAIS. **A educação pública em Minas 2003/ 2006: o desafio da qualidade**. 2003.

_____. **MAGISTRA**. Governo de Minas Gerais. Disponível em: <<http://magistra.educacao.mg.gov.br/index.php/institucional/o-que-e-a-magistra>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Ensino médio: os desafios da reforma**. Belo Horizonte: SEE/ MG, 2002. 176 p. (Lições de Minas, v. 16).

_____. Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais. **Novo Plano Curricular Ensino Médio**. Belo Horizonte, 25 de novembro de 2006.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Reinventando o ensino médio**. 2012. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/publicacoes/reinventando-o-ensino-medio.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Reinventando o ensino médio**. 2014a. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/publicacoes/reinventado_ensino_Medio_WEB.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Reinventando o ensino médio/ Caderno de Orientações**. 2014b. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/reinventando/REINVENTANDO_ENSINO_MEDIO_CADERNO_ORIENTACOES_WEB.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução SEE nº 666 de 07 de abril de 2005**. Estabelece os Conteúdos Básicos Comuns - CBCs a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais que oferecem as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução SEE Nº 753, de 06 de janeiro de 2006**. Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de Ensino Médio das unidades de ensino integrantes do Projeto Escolas-Referência.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução SEE/ nº 2251 de 2 de janeiro de 2013**. Dispõe sobre a implementação do projeto Reinventando o Ensino médio. Belo Horizonte: SEE/MG, 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução SEE Nº 2486, de 20 de dezembro de 2013**. Dispõe sobre a universalização do Reinventando o Ensino Médio nas Escolas da rede pública estadual de Minas Gerais.

MITRULIS, Eleny. Ensaio de inovação no ensino médio. **Caderno de Pesquisa**, n. 116, p. 217-244, julho, 2002.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>>. Acessado em: 11 de out. 2016.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Publ. UEPG Humanit. Sci.**, Appl. Soc. Sci., Linguist., Lett. Arts, Ponta Grossa,, p.77-87, jun. 2007. Disponível em:
<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/594/581>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

NEVES, Aécio. **Mensagem do Governador à Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais**: apresentada na reunião inaugural da primeira sessão legislativa ordinária da décima quinta legislatura. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 2003, 273 p.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

_____. **Ensino Médio**: à luz do pensamento de Gramsci. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016.

_____. **Qual compromisso político?** Ensaios sobre a educação brasileira pós-ditadura. Revista e Ampliada, 2 ed., Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica:** gestão do trabalho e da pobreza. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Ramon de. Ensino médio e educação profissional: reformas excludentes. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 20, p. 279-298. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n20/n20a20.pdf>>. Acessado em: 26 out. de 2015.

PEDROSA, LarisseD.; SANFELICE, José Luis. “Minas aponta o caminho”: o processo de reforma da educação mineira. **2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil**, UNIOESTE, Out., 2005. Disponível em: <<http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/trabalhos/educacao/medu21.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

PEREIRA, Anderson Christian. **Desafios da Comunicação Institucional na implementação da Reforma Curricular do Ensino Médio na jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Passos**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 2013.

PAIM, Viviane C.; NODARI, Paulo César. A missão da escola no contexto social atual. **IX ANDED SUL**. Seminário de pesquisa em educação na região Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1063/706>> . Acessado em: 8 set. de 2015.

PEREIRA, Valmir. As reformas educacionais da década de 1990 e suas vinculações com a reestruturação produtiva. **VIII Jornada do HISTEDBR**, UFSCar, 2008. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.histedbr.fe.unicamp.br%2Facer_histedbr%2Fjornada%2Fjornada8%2Ftxt_compl%2FValmir%2520Pereira.doc&ei=d3tjVfaBM8KeNpb3gYAJ&usg=AFQjCNG5PHK0TfX1MpubTHkXC8t57TUCpQ&bv=m=bv.93990622,d.eXY> . Acessado em: 18 de maio 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. **RBP**AE – v. 25, n. 2, mai./ ago. 2009.

PORTAL EBC. Professores do ensino médio serão os primeiros a usar o tablete nas escolas públicas. **Agência Brasil – empresa Brasil de comunicação**, 2012. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2012-02-02/professores-do-ensino-medio-serao-os-primeiros-usar-tablet-nas-escolas-publicas>>. Acessado em: 14 jun. de 2016.

RODRIGUES, Marilda Merênci. Educação ao longo da vida nas políticas educacionais e a pretendida ausência da história. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.44, p. 216-234, dez. 2011 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/44/art14_44.pdf>. Acessado em: 8 set. de 2015.

RODRIGUES, Mayara Occhi; BOCATSCHOV, Darlene Novacov. **Processo de descentralização da educação**. Pedagogia do Campus Regional de Cianorte - CRC, Universidade Estadual de Maringá - UEM, 2011. Disponível em: <http://www.crc.uem.br/pedagogia/documentos/mayara_occhi_rodrigues.pdf>. Acessado em: 14 de out. 2015.

ROSTIROLA, Camila Regina; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Estado e Educação: conformações e tessituras atuais. **X ANPED SUL**, Florianópolis, out. 2014.

SABBI, Volmir. **A dualidade educacional e sua evolução conflituosa na história do ensino médio brasileiro**. Tese de doutorado - Universidade Estadual de Maringá, 2014.

SANFELICE, José Luis. Crise! Que crise! **Nuances** – Revista do Curso de Pedagogia/ USP, vol. 2, out. 1996.

SAIDELLES, Fabiano da Costa. **Ensino Médio Inovador**: possibilidades de uma escola unitária para o ensino médio. Pós-Graduação em Educação Integral da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Educação como estratégia política: a orientação dos organismos internacionais. Linhas Críticas, **Revista da Faculdade de Educação** – UNB, Brasília, v. 7, n. 12, jan./ jun. 2001. Disponível em:

<<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6645/5362>>. Acessado em: 27 de agos. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 7ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 1996.gnh

_____. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação.

Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44, mai.-ago. 2010.

SEE/MG. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Secretária de Educação Ana Lúcia Gazzola - Universalização Reinventando Ensino Médio - 1º Dia**.

2013a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x2cavOq0_NA>. Acessado em: 02 de mar. 2016

SEE/MG. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Pronunciamento: Governador Antônio Anastásia - Universalização Reinventando Ensino Médio - 1º Dia**. 2013b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1IjNHx2R5d0>>.

Acessado em: 02 de mar. 2016

_____. Secretaria de Educação lança projeto “Virada Educação Minas Gerais”. 2015.

Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/leis/story/7226-secretaria-de-educacao-lanca-projeto-virada-educacao-minas-gerais>>. Acessado em: 14 jun. de 2016.

SILVA, Ana Lucia Ferreira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva ; PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva . Orientações da UNESCO para a educação brasileira: educar para o consenso?. In: **VIII Seminário do Trabalho: Trabalho, Educação e Políticas Sociais no século XXI**, 2012, Marília. Anais do VIII Seminário do Trabalho: Trabalho, Educação e Políticas Sociais no século XXI, 2012. p. 1-16.

SILVA, Edna Lúcia da; CUNHA, Miriam Vieira da. A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. **Ci. Inf., Brasília**, v. 31, n. 3, p. 77-82, set./dez. 2002.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v31n3/a08v31n3.pdf>>. Acessado em: 27 de agos. 2015.

SILVA, Lenildes Ribeiro. UNESCO: Os quatro pilares da “educação pós-moderna”.

Inter-Ação: **Rev. Fac. Edu. da UFG**, v. 33, n. 2, jul./ dez. 2008. Disponível em:

<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/5272/4689>>. Acessado em: 27 de agos. 2015.

SILVA, Mônica Ribeiro da; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, 523-550, jul./dez. 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/12149-37353-1-PB.pdf>. Acesso em: 27 agos. 2015.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. (Org.). **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SINDUTE/MG. Propostas de Resolução. **9º Congresso Estatutário do Sind-UTE/MG e 21º Congresso dos/as Trabalhadores/as em Educação de Minas Gerais**, Araxá, fev. 2012.

SIND-UTE/MG INFORMA. Trabalhadores da educação criticam o projeto Reinventando o Ensino Médio. **Boletim do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais**, nº 96, novembro de 2013.

SINPROMINAS. Sindicato dos professores do Estado de Minas Gerais. Reinventar ou retroceder?/ **Jornal Extra-classe**, agosto de 2014.

TAVARES, Moacir Gubert. Evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. **IX ANDEP Sul**, Seminário de pesquisa em educação da região Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>>. Acessado em: 27 de out. 2015.

THIENGO, Lara Carlette. **As Tendências Internacionais e a Universidade Brasileira na Primeira Década aos Anos 2000**: Ensino Superior e Produção De Consenso. Viçosa, 2013. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Viçosa, 2013.

UNESCO. **O Ensino Médio no Século XXI**: desafios, tendências e prioridades. Relatório Final Reunião Internacional de Especialistas sobre o Ensino Médio no Século

XXI: desafios, tendências e prioridades. Cadernos UNESCO. Série Educação, v. 9, Beijing, República Popular da China, maio 2001.

UNESCO. **UNESCO: O que é? O que faz?/** 2010. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001887/188700por.pdf>>. Acessado em: 6 de jun. 2016.

VENTURA, Jaqueline. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Vol. 1, nº 1, 2013.

Disponível em:

<<http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/242/207>>. Acessado em: 27 de agos. 2015.

ZANARDINI, João Batista. A educação eficiente como estratégia para o alívio da pobreza. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 4, n. 2, p. 100-109, dez. 2012. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/9389-26497-1-B.pdf>>. Acessado em: 13 de out. 2015.

ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial - Out. 2005. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a16.pdf>>. Acessado em: 01 de jun. 2015.