

Qualidade e Políticas Públicas na Educação 3

Marcia Aparecida Alferes

(Organizadora)



 **Atena**
Editora

Ano 2018

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)

**Qualidade e Políticas Públicas
na Educação**
3

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

Q1	Qualidade e políticas públicas na educação 3 / Organizadora Marcia Aparecida Alferes. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (Qualidade e Políticas Públicas na Educação; v. 3) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-003-2 DOI 10.22533/at.ed.032181912 1. Avaliação educacional. 2. Educação e estado. 3. Escolas públicas – Organização e administração. 4. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5. Professores – Formação. I. Alferes, Marcia Aparecida. II. Série. CDD 379.81
----	---

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Estão incluídos, nesta categoria, os textos que tratam da Educação Básica. A Educação Básica segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN tem por finalidades: a) desenvolver o educando; b) assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania; e c) fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

A Educação Básica obrigatória e gratuita deve ser ofertada dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

Os capítulos sobre Educação Básica trazem artigos sobre o desafio de inclusão de crianças e adolescentes nas escolas; o ensino médio alinhado a formação para o mercado de trabalho; a avaliação da aprendizagem como processo contínuo e formativo; as áreas do conhecimento como promotoras da aprendizagem significativa; as instâncias colegiadas como parceiras do processo de ensino e aprendizagem.

Todos esses assuntos estão alinhados com os princípios sobre os quais o ensino deverá ser ministrado e que se encontram no artigo 3º da LDBEN. Além disso, contemplam o disposto no artigo 205 da Constituição Brasileira, de que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Marcia Aparecida Alferes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A EDUCAÇÃO BÁSICA NA AGENDA DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE DO SEU CONTEXTO DE INFLUÊNCIA	
<i>Márcia Helena Amâncio</i> <i>Remi Castioni</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0321819121	
CAPÍTULO 2	12
A INCLUSÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS UM GRANDE DESAFIO NA ATUALIDADE	
<i>Clair Machado Rangel</i> <i>Eliane Maria Bedinot da Rocha</i> <i>Marilene Felisberto Boff</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0321819122	
CAPÍTULO 3	20
A SUSTENTABILIDADE DIANTE DE UMA CRISE CIVILIZATÓRIA	
<i>Raquel Fernanda Ghellar Canova</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0321819123	
CAPÍTULO 4	26
AFETIVIDADE E LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO SOBRE CRENÇAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM	
<i>Tauã Carvalho de Assis</i> <i>Neuda Lago</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0321819124	
CAPÍTULO 5	39
ANÁLISE DE DESEMPENHO DE CONCLUINTEs DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TESTE DE CRIATIVIDADE EM MATEMÁTICA	
<i>Mateus Gianni Fonseca</i> <i>Juliana Campos Sabino de Souza</i> <i>Cleyton Hércules Gontijo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0321819125	
CAPÍTULO 6	49
ANÁLISE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA OFERTADA AOS ALUNOS PAEE EM ESCOLAS PÚBLICAS	
<i>Maria Aparecida Ferreira de Paiva</i> <i>Tatiane Regina dos Santos Quarantani</i> <i>Amanda Garcia Bachiega</i> <i>Vera Lúcia Messias Fialho Capellini</i> <i>Ana Paula Pacheco Moraes Maturana</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0321819126	
CAPÍTULO 7	57
ANÁLISE DE LIVROS DE BIOLOGIA OFERTADOS PARA O ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS ESTADUAIS E FEDERAIS	
<i>Camila Maria de Souza Silva</i> <i>Wellington Alves Piza</i> <i>Mirella de Fátima Silva</i> <i>Gabriella Ramos de Menezes Flores</i> <i>Rafaela Franco Dias Bruzadelli</i> <i>Caroline de Souza Almeida</i> <i>Ingridy Simone Ribeiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0321819127	

CAPÍTULO 8 61

DISSONÂNCIAS E RESSONÂNCIAS: A (IN)VISIBILIDADE DA CRIANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Maria Carolina Branco Costa

Marcia Cristina Argenti Perez

DOI 10.22533/at.ed.0321819128

CAPÍTULO 9 77

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO DO CEPAE/UFG: A COMPREENSÃO DE ESTUDANTES SOBRE ESTE COMPONENTE CURRICULAR

Dayse Alisson Camara Cauper

Tiago Onofre da Silva

DOI 10.22533/at.ed.0321819129

CAPÍTULO 10 84

ENSINO MÉDIO EM FOCO: POLÍTICA EDUCACIONAL, MERCADO E EDUCAÇÃO PÚBLICA

Ana Lara Casagrande

Kátia Morosov Alonso

DOI 10.22533/at.ed.03218191210

CAPÍTULO 11 96

FATORES CONTEXTUAIS ASSOCIADOS AO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE MINAS GERAIS EM LÍNGUA PORTUGUESA

Luiz Vicente Fonseca Ribeiro

Ana Luísa Marlière Casela

Wagner Silveira Rezende

Naira da Costa Muylaert Lima

DOI 10.22533/at.ed.03218191211

CAPÍTULO 12 111

FATORES QUE AFETAM / INFLUENCIAM NO IDEB DE ESCOLAS DE PELOTAS/RS: ALGUMAS ANÁLISES ENTRE O ALTO E BAIXO INDICADOR

Évelin Rutz

Deise Ramos da Rocha

Nadiane Feldkercher

Álvaro Luiz Moreira Hypolito

DOI 10.22533/at.ed.03218191212

CAPÍTULO 13 116

INTERDISCIPLINARIDADE NA ESCOLA ATUAL: UMA EXPERIÊNCIA ENTRE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRICANA

Sebastiana de Fátima Gomes

Juliana Inhesta Limão Thiengo

DOI 10.22533/at.ed.03218191213

CAPÍTULO 14 123

METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM-AVALIAÇÃO PARA ALUNOS DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR APRENDEREM MATEMÁTICA ATRAVÉS DE PROBLEMAS

Cristiane Johann Evangelista

Dilson Henrique Ramos Evangelista

DOI 10.22533/at.ed.03218191214

CAPÍTULO 15	131
MOVIMENTOS SOCIAIS E CONSELHOS DE CONTROLE SOCIAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA <i>Maria Raquel Moura de Sousa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.03218191215	
CAPÍTULO 16	142
O CERRADO NA CONCEPÇÃO DOS ALUNOS: UM ESTUDO NAS ESCOLAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE RIO VERDE GOIÁS <i>Franciane Prado Gonçalves</i> <i>Tatiane Rodrigues Souza</i>	
DOI 10.22533/at.ed.03218191216	
CAPÍTULO 17	149
O CONSELHO ESCOLAR E ATUAÇÃO PRÁTICA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: BREVES CONSIDERAÇÕES. <i>José Pedro Garcia Oliveira</i> <i>José Carlos Martns Cardoso</i>	
DOI 10.22533/at.ed.03218191217	
CAPÍTULO 18	162
O MOVIMENTO SECUNDARISTA “OCUPA TUDO RS”: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM SANTA CRUZ DO SUL <i>João Luís Coletto da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.03218191218	
CAPÍTULO 19	171
O NOVO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO INTEGRAL DO SER HUMANO: UM CONVITE À REFLEXÃO <i>Luis Roberto Ramos de Sá Filho</i>	
DOI 10.22533/at.ed.03218191219	
SOBRE A ORGANIZADORA	178

ENSINO MÉDIO EM FOCO: POLÍTICA EDUCACIONAL, MERCADO E EDUCAÇÃO PÚBLICA

Ana Lara Casagrande

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Cuiabá – Mato Grosso

Kátia Morosov Alonso

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Cuiabá – Mato Grosso

RESUMO: O Ensino Médio é tema de discussões por parte dos atores da escola e pesquisadores em educação, embora as suas visões, não raro, sejam desconsideradas na elaboração das políticas educacionais. A reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a BNCC, Portaria nº 1.570 de 21 de dezembro de 2017, foram fixadas recentemente, alterando a organização da última etapa da Educação Básica, o que impacta a vida dos jovens brasileiros, principalmente da escola pública. A sensação é a de que o debate público é feito a *posteriori*, dado que a primeira foi aprovada via Medida Provisória e a segunda aprovada no contexto de dissolução do Fórum Nacional de Educação, que poderia contribuir com suas deliberações. Com esse pano de fundo, o objetivo deste texto é discutir a relação entre as mudanças no mundo do trabalho, mercado e tais políticas do governo Michel Temer dirigidas ao Ensino Médio. Trata-se de um trabalho de análise bibliográfica e documental. Considera-

se que é preciso ter clareza de qual formação se pretende para o jovem da escola pública brasileira, dado que toda política é revestida de intencionalidades e ideologia. Assim, o caminho deve ser no sentido de permitir que todos os estudantes desenvolvam as suas potencialidades e projetos de vida. Logo, defende-se que os sujeitos do Ensino Médio não sejam preconizados como empregados jovens, baratos e de perfil polivalente para o novo mercado de trabalho, flexível, cuja formação escolar atue para cumprir com tal unidirecional objetivo para seus futuros.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio. Política educacional. Currículo. Educação. Mercado.

ABSTRACT: The High school is the subject of discussions on the part of school actors and researchers in education, although their visions are often disregarded in the elaboration of educational policies. The High school reform, Law nº 13,415 of February 16, 2017, and the BNCC, Administrative Rule nº 1,570 of December 21, 2017, were recently set, altering the organization of the last stage of Basic Education, which impacts the life of young Brazilians, especially the public school. The sensation is that the public debate is always made later, since the first law was approved via Provisional Measure and the second was approved before the dissolution of the National

Forum of Education, which could contribute to its deliberations. Against this background, the purpose of this text is to discuss the relationship between changes in the world of work, market and such government policies Michel Temer directed to High School. It is a work of bibliographical and documentary analysis. It is considered that it is necessary to have clarity of what formation is intended for the young person of the Brazilian public school, because all politics is covered with internationalities and ideology. Thus, the way must be to allow all students to develop their potential and life projects. Therefore, it is argued that High school subjects should not be seen as young, cheap and multipurpose employees for the new, flexible labor market, and school education should not act to fulfill this unique goal for their futures.

KEYWORDS: High school. Educational politics. Curriculum. Education. Marketplace.

1 | INTRODUÇÃO

O Ensino Médio está estabelecido legalmente como a última etapa da Educação Básica no Brasil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – e tem como finalidade: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando; o aprimoramento do educando como pessoa humana; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, art. 35). A Constituição Federal prevê a progressiva universalização do ensino médio gratuito (BRASIL, 1988, art.208, II), o que lembra uma problemática relacionada a essa etapa quanto aos altos índices de evasão, sobretudo, entre os jovens provenientes de famílias pobres, enquanto para jovens de grupos sociais privilegiados cursarem o Ensino Médio é óbvio (GENTILI, 1996).

Observa-se que legalmente o Ensino Médio está envolvido tanto com o objetivo de formação para o trabalho quanto com a preparação para a continuidade dos estudos. No entanto, observam-se interesses no alinhamento dessa etapa de ensino com necessidades do mercado de trabalho, sobretudo no que diz respeito à escola pública, revelando-se “a urgência de que o sistema educacional se ajuste às demandas do mundo dos empregos” (GENTILI, 1996, p. 25).

De modo que se pode considerar a necessidade de analisar as políticas públicas voltadas à reformulação do Ensino Médio com cautela, pela possibilidade de subjazerem uma concepção política permeada de interesses, única ou predominantemente, mercadológicos. Bem como é preciso analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelecida para o Ensino Médio, documento que se presta a definir “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p.7), de maneira crítica, devido à complexidade inerente ao currículo, entendido

como “um espaço-tempo de interação entre culturas” (MACEDO, 2006, p.106).

Partindo desse princípio, este artigo objetiva discutir a relação entre as mudanças no mundo do trabalho, mercado e as políticas educacionais do governo Michel Temer, assentadas pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, mais especificamente: a reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a BNCC voltada à mesma etapa, Portaria nº 1.570 de 21 de dezembro de 2017. Medidas que são responsáveis por novos contornos ao Ensino Médio brasileiro. Uma questão que guia tal discussão: qual é a natureza do Ensino Médio na educação pública?

2 | O MUNDO DO TRABALHO (E O TRABALHADOR) EM MEIO À CONJUNTURA NEOLIBERAL

Ao tratar do Ensino Médio e a questão do mundo do trabalho, é preciso considerar o cenário composto por um novo regime de acumulação, denominado acumulação flexível, globalização ou mundialização (HARVEY, 1992). Vale lembrar que outros autores discriminam um termo do outro, enquanto aqui são tomados como sinônimos em função de nomearem o mesmo processo de mudança no processo produtivo, foco da análise. Nesse novo cenário, o trabalho ganha uma dinâmica diferenciada com relação ao espaço/tempo/sujeito.

Considerando que o trabalho se dá em estreita relação com a sociedade, sobretudo a sociedade civil, e tomando como base o conceito gramsciano, por meio do qual se pode compreender a realidade contemporânea como um projeto político, abrangente e sofisticado com o qual se pode tentar transformar a realidade (NOGUEIRA, 2003), entende-se que as transformações no mundo do trabalho, conseqüentemente, interferem na mão-de-obra necessária para esse “novo mundo”.

O que se chama de novo regime de acumulação surge a partir da crise do modelo fordista e do Estado do Bem-Estar – que se comprometeram a investir em programas de seguridade social (como educação e saúde públicas, direitos de pensão, entre outros) – ocorrida, sobretudo, na primeira metade da década de 1970 e se consolida na estruturação baseada no modelo neoliberal. Para Harvey (1992, p.135), “o período de 1965 a 1973 evidenciou a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo”. Contradições provenientes do interesse da concentração da propriedade do capital, o que inviabiliza considerar que o cidadão seja amparado pelo Estado.

A recessão, a crise fiscal e de legitimidade Estado do Bem-Estar criaram, então, oportunidades para a reestruturação econômica e o reajustamento social e político. As décadas de 1970 e 1980 tinham as condições favoráveis para “implicar níveis relativamente altos de desemprego ‘estrutural’ [...], rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos de salários reais [...] e o retrocesso do poder sindical

– uma das colunas políticas do regime fordista” (HARVEY, 1992, p. 141).

Dado esse cenário de crise financeira, surge como central a figura dos organismos multilaterais de financiamento, dentre eles o Banco Mundial, responsável por emprestar dinheiro para pagamento de dívidas externas e por empreender a reestruturação e abertura das economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado (SOARES, 1998). Especialmente no caso brasileiro, um marco é a década de 1990, período em que há um aprofundamento das políticas neoliberais e ressignificação do bem público, com o enxugamento dos recursos do Estado para a educação e para as políticas sociais, além de inaugurar-se um processo de privatização sem precedentes (FREITAS, 2003).

O processo de privatização aparece de diversos modos como resposta à suposta ineficiência do Estado, o modo mais evidente prevê a transferência da propriedade estatal para a iniciativa privada, a fim de diminuir a ação econômica do Estado. Outros modos são a descentralização e a publicização propugnadas pelo Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), elaborado no primeiro mandato do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). A descentralização se caracterizava pela transferência para o setor privado de serviços auxiliares ou de apoio. A chamada publicização consistia na transformação de uma organização estatal em uma organização de direito privado, que considerar-se-ia pública uma vez que os interesses que a circundam seriam públicos, porém, não pertenceria ao Estado (BRASIL, 1995; CASAGRANDE, 2012). Nesses casos, tenta-se justapor a ideia de público à da propriedade da empresa, no entanto, lembra-se que na defesa de direitos sociais subjetivos, a concepção mais adequada para que se possa garanti-los é que os conceitos estejam ligados: público e estatal (PERONI, 2008; 2009).

A questão do público e sua viabilidade em termos de *produtividade* passam a ser tratados de maneira diferente com as medidas reformadoras dos anos 1990. Assim, o modelo de gestão ideal passa a ser o do setor privado, segundo Oliveira (1997), nesse momento foram anunciadas reformas administrativas com orientações voltadas a um referencial de gestão desenvolvido em empresas privadas. A noção de “quase-mercado” vem à cena. Le Grand e Barlett (1993, p. 10) esclarecem o termo: “‘mercado’ porque elas substituem as ofertas monopolistas do Estado por outros tipos de ofertas, independentes, de natureza competitiva. Elas são ‘quase’ porque diferem das formas convencionais do mercado em inúmeras maneiras”.

O campo educacional não ficou alheio a esse contexto de introdução de elementos provenientes da gestão empresarial: “Configura-se o descompromisso do Estado com o financiamento da educação para todos, em todos os níveis, revelando a subordinação do nosso país às exigências do Banco Mundial e à lógica do mercado” (FREITAS, 2003, p.1097). O argumento para a necessidade de execução de reformas educacionais “centra-se na superação da falta de qualidade, de *produtividade*, de requerimentos educacionais à modernização do país e à *integração à globalização*” (FIGUEIREDO, 2009, p.1123).

O debate sobre a educação passa, então, a interessar aos organismos internacionais, os quais elaboram orientações para essa área junto ao empréstimo financeiro para os países em desenvolvimento. O discurso do Banco Mundial (1995) propaga a ideia de educação como instrumento de *promoção do crescimento econômico*, da redução da pobreza e da desigualdade, na medida em que proporcionaria novas oportunidades aos pobres, aumentando a mobilidade social. Figueiredo (2009, p.1126, grifo nosso) sinaliza a focalização da política de financiamento educacional, não como direito de todos: a “meta [é] manter a pobreza em níveis suportáveis, *atendendo às demandas sociais críticas* para administrar os efeitos recessivos das duras políticas de ajuste econômico”. O que gera um dualismo da escola pública brasileira, segundo Libâneo (2012, p. 13), com uma “[...] escola do conhecimento para os ricos e uma escola do acolhimento social para os pobres”.

Nesse sentido, cabe salientar a palavra-chave da proposta de reformulação do Ensino Médio, que é a *flexibilização* curricular. O termo demonstra o discurso do setor privado, em torno da polivalência e competências múltiplas. Sobre o termo competências, cabe salientar que estrutura a BNCC, na qual “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores resolver demandas complexas” (BRASIL, 2017b, p.8).

No caso específico do mundo do trabalho, então, há uma radical transformação, com orientações que se valem da diminuição de custos com recursos humanos, adoção de regimes e de contratos de trabalho mais flexíveis através, por exemplo, da adoção do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado. Nessa acepção, em face de uma racionalidade financeira que regula todos os demais aspectos, o processo de re-estruturação produtiva do capitalismo global traz como palavras de ordem para os processos de produção: *eficiência e eficácia* (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2001). A alteração no mercado de trabalho reverbera no redimensionamento do conceito de qualificação profissional:

Assim é que, partindo da afirmação do *deslocamento do referencial da qualificação do emprego para a qualificação do indivíduo*, a compreensão dada a este princípio pela concepção neoliberal de competência tem levado a centrar os processos de educação profissional no desenvolvimento de competências comportamentais, que supostamente seriam transversais a todas as ocupações, tais como trabalhar em equipe, ter iniciativa, comunicar-se adequadamente, estudar permanentemente, e assim sucessivamente; note-se que não se está falando de conhecimentos transversais [...] mas de comportamentos transversais (KUENZER, 2003, p.22).

Criticando as alterações de cunho neoliberal no processo produtivo, Catani, Oliveira e Dourado (2001, p.70) afirmam que, as novas necessidades, no prisma do processo de globalização/mundialização, envolvem cenários competitivos, nos quais: o controle da informação é algo muito valioso, “especialmente na propagação do consumo e desenvolvimento de atividades no sistema financeiro global”; o acesso ao

conhecimento é fundamental no estabelecimento de vantagem competitiva, “por isso, vem sofrendo processos mais acentuados de subordinação ao capital”.

Em estudo de viés econômico, considerando que economias mais abertas, voltadas ao exterior, têm efeitos positivos sobre o crescimento da economia, Fraga e Bacha (2013, p.381), afirmam que: “A partir da segunda metade dos anos 1990, foi considerável o impacto do aumento e da consolidação da abertura comercial sobre a estrutura produtiva da economia brasileira”. Considera-se, então, a década de 1990 como um marco da introdução do comércio internacional no Brasil, o que não produziu um crescimento expressivo do Produto Interno Bruto (PIB): “o cenário macroeconômico que se configurou no final dos anos 1990 não foi um dos mais favoráveis no sentido de permitir os efeitos plenos da abertura comercial sobre o crescimento do PIB”, ainda assim, os autores consideram “que o aumento do grau de abertura comercial afeta positivamente a taxa de crescimento do PIB *per capita*, embora o efeito positivo possa não ser imediato” (FRAGA e BACHA, 2013, p.409).

Sob a compreensão biopsicossocial, abordagem associada à ética da condição humana no contexto do trabalho (FRANÇA, 1997), há certeza de que os efeitos da reestruturação produtiva, desenvolvida no escopo da globalização/mundialização, não foram positivos, inclusive para a qualidade de vida do trabalhador, já que os resultados foram controle e pressão sobre o trabalho, prevalecendo o entendimento, sob a ótica empresarial, de que os novos perfis profissionais e os modelos de formação se resumem à polivalência e flexibilidade profissionais (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2001).

Na conjuntura da reestruturação produtiva, com flexibilização do trabalhador e do trabalho, as fronteiras entre o trabalho formal e o informal ficaram cada vez mais tênues, em que se insere a busca pela terceirização (estabelecimento de contratos de trabalho precários), “colocando-se como fator primordial dessa busca a redução de custos” (OLIVEIRA, 1998, p.189).

A questão, então, não é discutir gestão empresarial na escola, trabalho produtivo e precarização do trabalho docente pensando apenas nos professores, mas considerando que seus efeitos não se restringirão a tal categoria, mas estender-se-ão aos alunos, pelo que a inconsistência laboral significa nos currículos e nas práticas escolares, na medida em que a semântica dos negócios, sua necessidade de racionalizar custos com recursos humanos e quantificar resultados, sobrepõe-se à do projeto pedagógico (GENTILI, 1997).

Ao promover um estudo sobre os impactos da globalização da economia, Kuenzer (2008) reconhece que há efeitos negativos também nas políticas educacionais e curriculares, defendendo (o que este trabalho também acredita ser necessário) o rompimento dessa lógica na educação e que se caminhe rumo à construção de uma “escola comprometida com os trabalhadores e os excluídos”.

3 | UM NOVO ENSINO MÉDIO EM UM NOVO CENÁRIO SÓCIO-POLÍTICO-ECONÔMICO

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 tem origem com a Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016, que gerou bastante discussão no âmbito social, porque foi apresentada às pressas, o que confirmou o ministro da Educação, Mendonça Filho, ao dar entrevistas, afirmando que a urgência se dava em função da precária situação do Ensino Médio no Brasil. Essa MP propõe a ampliação da carga horária mínima anual do Ensino Médio, observadas as normas do respectivo sistema de ensino e de acordo com as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação estabelecidos no Plano Nacional de Educação (PNE). Com relação ao currículo do Ensino Médio, seria composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas áreas de conhecimento ou de atuação profissional: linguagens; matemática; ciências da natureza; ciências humanas; e formação técnica e profissional. Filosofia e Sociologia passam a ser opcionais (BRASIL, 2016).

Como previsto, então, posteriormente a BNCC foi aprovada, via Portaria nº 1.570 de 21 de dezembro de 2017, com foco pedagógico no desenvolvimento de competências, como dito anteriormente. O documento da BNCC reconhece um “novo cenário mundial”, no qual o jovem deve:

[...] reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017b, p.14).

A reconfiguração do Ensino Médio prevê um estreitamento entre essa etapa da Educação Básica e a formação técnica e profissional. Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitariam ao aluno concluinte do Ensino Médio cursar, no ano letivo subsequente ao da conclusão, outro itinerário formativo, considerando: a inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; e a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. Para atuar junto a essa etapa de ensino, abre-se a possibilidade de que “profissionais com *notório saber* reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino” possam ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação (BRASIL, 2016; BRASIL 2017a).

Ferretti (2015) defende que o Ensino Médio não pode ser fatiado em

especializações, já que faz parte da formação básica do estudante. No art. 36 (§ 5º) do Projeto de Lei nº 6840/2013, por exemplo, determinava-se que a última série ou equivalente do Ensino Médio fosse organizada a partir de opções formativas, com ênfase: em linguagens; em matemática; em ciências da natureza; em ciências humanas; e formação profissional. Para o autor, é uma retomada da chamada “Reforma Francisco Campos”, empreendida no início da Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação Francisco Campos.

A reforma do Ensino Médio altera o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) à medida que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que demanda o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo máximo de quatro anos por escola, contado da data do início de sua implementação. O Fundeb foi criado no ano de 2007, mantendo a mesma lógica do seu predecessor o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) – mas, que por sua vez era direcionado apenas ao Ensino Fundamental. O Fundeb avança ao contemplar com recursos do Fundo todas as etapas e modalidades da educação básica – ampliados para 20% do total dos 25%, no mínimo, dos recursos vinculados constitucionalmente à manutenção e desenvolvimento do ensino, assim, permitiu o cumprimento das obrigações constitucionais dos estados em relação ao Ensino Médio, etapa alijada do Fundo anterior.

Os problemas políticos do Ensino Médio circundam, além do direcionamento ideológico do jovem pobre à formação para ingresso urgente no mercado de trabalho: a ampliação do atendimento e a correção da distorção idade/série. A meta do PNE (2014-2024), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em vigência, é a de universalizar, ainda no ano de 2016, o atendimento escolar¹ para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do seu período de vigência, a taxa líquida de matrículas² no ensino médio para oitenta e cinco por cento (BRASIL, 2014).

Há outras iniciativas importantes para o Ensino Médio, em âmbito nacional, dentre as quais se destacam: O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), implantado em 2004, pela Resolução nº 38, de 16 de julho de 2009, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de responsabilidade do MEC, promove a distribuição de livros didáticos – de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Física, Química, Biologia, Sociologia, Filosofia e de Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol) – do Ensino Médio em escolas públicas; e a Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Ensino Médio, a serem observadas na organização curricular pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares. Alerta-se para a necessidade das DCNs e a BNCC

1 Engloba o percentual da população em idade escolar que frequenta a escola.

2 Indica o percentual da população em determinada faixa etária que se encontra matriculada no nível de ensino adequado à sua idade.

estarem em consonância, no sentido apontado pelo próprio documento da Base, de “superar a fragmentação das políticas educacionais” (BRASIL, 2017b, p.8).

O Programa e as Diretrizes citados são importantes como políticas educacionais voltadas à juventude na medida em que contribuem para a qualidade da educação pública nessa etapa da Educação Básica, por meio da oferta de material de apoio, da base dada para a organização curricular, da definição das formas de oferta e da consecução do Projeto Político Pedagógico (PPP). Mas, cabe destacar a linha tênue entre dar direção e propor o “engessamento” do trabalho realizado nas escolas, tentando padronizá-lo, pois é preciso ponderar as especificidades de cada contexto, em se tratando de ensino/aprendizagem.

A Escola de Ensino Médio de Período Integral (EPI) adotada em algumas instituições escolares do Estado de São Paulo pode ser destacada como uma iniciativa inédita, na rede regular de ensino, de política educacional paulista especificamente voltada para a juventude. O protagonismo é um pilar central do currículo construído para esse modelo de escola (CASAGRANDE, 2016).

A essência da reformulação do Ensino Médio é a expansão do Ensino Integral nacionalmente. A discussão sobre as propostas de escola pública em período integral são feitas já há algum tempo por Paro et al (1988), quando analisam as experiências dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), desenvolvidos em dois mandatos do governador Leonel Brizola (1983/86 e 1991/94), no Rio de Janeiro e do Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), realizado em São Paulo entre os anos de 1986 e 1993. Em comum os projetos têm os objetivos anunciados de promover um salto de qualidade na educação fundamental.

Os autores chamam a atenção para uma questão relevante para pensarem-se tais projetos, o papel da escola de tempo parcial, considerada incompetente para resolver uma série de problemas, de modo que a solução seria estender o tempo diário de escolaridade. Julga-se interessante a reflexão, considerando que, desde aquele momento, até hoje, a escola de tempo integral vem como uma possibilidade do aluno aprender mais e melhor, o que, então, a escola de tempo parcial não estaria fazendo bem. De maneira que os projetos da escola pública de tempo integral seriam indicadores da falência, ou pelo menos, da deficiência das políticas públicas existentes na área educacional (PARO et al, 1988).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O eixo que liga as mudanças decorrentes do mundo do trabalho, necessidades do mercado e as políticas educacionais direcionadas ao Ensino Médio pode ser um projeto político para o estudante jovem da escola pública, que se sustentaria na sua formação escolar, fundamentada, inclusive, pedagogicamente, via estrutura curricular e desenho da etapa final da Educação Básica (conforme modelo de distribuição dos

conteúdos comuns da BNCC e os itinerários formativos, optativos).

Um risco apontado como resultado do estreitamento entre os três elementos supracitados é a indução dos jovens da escola pública para o mundo do trabalho previamente, legitimada pela formação obtida ainda na Educação Básica. É claro que o sistema econômico no qual vivemos é desigual, o que significa que os jovens pobres de fato acessam o mercado de trabalho antes do jovem da elite, por exemplo, para os quais o sentido unidirecional é a universidade, preferencialmente pública, que tem qualidade, mas na qual não há espaço para todos que dela desejam participar. Salienta-se o fato de ser grave quando a situação de desigualdade se institui e calcifica via política pública.

Com as discussões apresentadas nos limites deste texto não se está afirmando que a reforma do Ensino Médio ou a BNCC sejam, em si, a materialização do risco apontado. No entanto, é um fato que devem ser analisadas com maior profundidade, enquanto políticas públicas em meio à luta de classes (PARO et al, 1988), as quais devem, na perspectiva aqui adotada atuar em favor do fortalecimento político-cultural das camadas populares (AROYO, 1988).

Alerta-se, na mesma direção da inserção no mercado de trabalho, para a redistribuição da busca pelo ensino superior, principalmente o concorrido ensino superior público. Logo, à sedimentação das possibilidades dos jovens pobres nesta etapa de escolaridade.

Outro aspecto a ser observado diz respeito à expansão do ensino em tempo integral, que promove de antemão uma seleção, expulsando os jovens que já não têm a possibilidade de passar o número de horas estendido na escola, porque precisa/quer trabalhar.

Ferretti (2015) ressalta o desafio que é pensar a última etapa da Educação Básica dentro das políticas públicas de educação, por ser uma etapa que sempre esteve em meio aos interesses dos setores empresariais devido à estreita relação com o trabalho. As reformas empreendidas no Ensino Médio ao longo dos anos elucidam quão disputada em termos de concepção e finalidades é essa etapa educacional.

Considera-se inadequado que a formação do jovem e os aspectos pedagógicos a ela relacionados sucumbam ao interesse do mercado, das empresas privadas, cujo objetivo primeiro é o lucro. Esse assédio histórico pode ser barrado com o foco claro do que se quer para a educação pública brasileira.

Cabe ressaltar que a LDB 9394/96, além de definir o Ensino Médio como etapa final da educação básica nacional, sendo dever do Estado oferecê-la gratuitamente, também determina como princípio para toda a escolarização básica a qualidade do ensino. Assim, não cabe propor um novo modo de funcionamento, com competências gerais a serem desenvolvidas, sem garantir que se dará dentro de padrões de qualidade, que permitam aos jovens darem continuidade aos estudos após o Ensino Médio, se assim o desejarem, sem que isso esteja no campo do privilégio, caracterizando-se como redução de direito. Por tais razões, a proposta de reformulação do Ensino Médio

e a BNCC devem ser mais esmiuçadas no âmbito acadêmico, ainda mais pela urgência com que foram implantadas.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, n.65, p.3-10, mai./1988.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: estudio sectorial del Banco Mundial. Versão preliminar. Washington, DC, maio 1995.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL, Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, 1995.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. **Fundeb**. Lei nº 11.494, de 01 de janeiro de 2007. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, 2014.
- BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da União, Brasília: 23 de setembro de 2016.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: Senado Federal, 2017a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 10 de jul. 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Brasília, 21 de dezembro de 2017b.
- CASAGRANDE, A. L. **As parcerias entre o público e o privado na oferta da educação infantil em municípios médios paulistas**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista/UNESP: Rio Claro, 2012.
- CASAGRANDE, A. L. **Gestão pública da educação paulista: a carreira docente e o novo ensino médio**. Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Rio Claro, 2016.
- CATANI, A. M; OLIVEIRA, J. R. de; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 75, Agosto/2001.
- DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J.F. de. A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 63-79, 2000.
- FERRETTI, C. J. Ensino Médio e mudanças na legislação. Trabalho apresentado no GT09. **Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd**. Florianópolis, out./2015.
- FIGUEIREDO, I. M. Z. Os projetos financiados pelo banco mundial para o ensino fundamental no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 109, set./dez., 2009, p. 1123-1138.
- FRAGA, G. J.; BACHA, C. J. C. Abertura comercial, capital humano e crescimento econômico no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v.43, n.2, agos. 2013, p.381-418.
- FRANÇA, A. C. L. Qualidade de vida no trabalho: conceitos, abordagens, inovações e desafios nas empresas brasileiras. **Revista Brasileira de Medicina Psicossomática**. Rio de Janeiro, v.1, n.2, p.79-83, abr./mai./jun., 1997.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contraregulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, out., p. 911-933, Campinas, 2005.

GENTILI Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI Pablo (org.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. CNTE: Brasília, 1996. p. 09-49.

GENTILI, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 111-177.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Edições Loyola, 1992.

KUENZER, A. Z. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, jan./abr. 2003.

KUENZER, A. As Mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: **Gestão Democrática da Educação:** atuais tendências, novos desafios. Naura Syria Carapeto Ferreira (Org.), 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, p.33-57.

LE GRAND, J.; BARLETT, W. (Org.). **Quasi-markets and social policy.** Baskingstoke: Macmillan, 1993.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.98-113, jul./dez., 2006.

NOGUEIRA, M. A. Sociedade civil, entre o político-estatal e o universo gerencial. **Rev. bras. Ci. Soc.**, v.18, n.52, p.185-202, 2003.

OLIVEIRA, D. A. de. Da terceirização e da flexibilização como estágios para a globalização. **Revista do Instituto de Pesquisas e Estudos**, Bauru, n. 21, p. 187-231, abr./jul. 1998.

PARO, V. H. et al. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, n.65, p.11-20, mai./1988.

PERONI, V. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). **Público e Privado na Educação:** novos elementos para o debate. São Paulo, SP: Xamã, 2008, p. 111-127.

PERONI, V. et al. Terceira Via, Terceiro Setor e a parceria IAS/sistemas de ensino público no Brasil. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**, v. 19, n.32, p.17-35, jan./jun., 2009.

PIMENTA, C. O. **Avaliações externas e o trabalho dos coordenadores pedagógicos:** estudo em uma rede municipal paulista. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

