

TÍTULO DO TRABALHO	
Soluções requeridas para velhos problemas: a contrarreforma do Ensino Médio e a necessidade de superação da dualidade educacional	
AUTOR(ES)	INSTITUIÇÃO
1) Mariana de Lima Nery 2) Bruno Gawryszewski	1) Graduanda em Pedagogia pela UFRJ 2) Professor da Faculdade de Educação da UFRJ Integrantes do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX)
CATEGORIA DO TEXTO	
<input type="checkbox"/> Resumo estendido de comunicação científico <input type="checkbox"/> Resumo estendido de relato de experiência <input checked="" type="checkbox"/> Trabalho completo de comunicação científica <input type="checkbox"/> Trabalho completo de relato de experiência	
GRUPO DE TRABALHO	
GT 3 – Educação e emancipação humana: o que nos ensina o marxismo	
RESUMO / PALAVRAS-CHAVE	
<p>O presente trabalho tem como proposta cotejar o texto da lei 13.415/2017, conhecida como “Reforma do Ensino Médio”, com legislações educacionais que instituíram políticas e debates nos últimos 20 anos no âmbito do Ensino Médio e na Educação Profissional. Assim, o objetivo do trabalho consiste analisar as interseções da nova lei que normatiza o ensino médio brasileiro com essas legislações educacionais, a fim de analisar a reforma do ensino médio como resultado de um processo histórico no tempo presente. Para a consecução do trabalho, os procedimentos metodológicos adotados foram uma revisão bibliográfica de produções acerca do tema em questão e a análise documental dos seguintes documentos: Decretos 2.208/1997 e 5.154/2004, legislações que regulamentavam o funcionamento da Educação Profissional; o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), instituído pela portaria</p>	

971/2009; e o projeto de lei 6.840/2013, que foi o antecessor imediato de legislação que pretendia estabelecer novas bases organizativas para o Ensino Médio.

A análise realizada identificou que, embora muitos discursos preconizem em favor da tentativa de superação da dualidade, da solução de problemas estruturais e o discurso da autonomia para o aluno, ao analisar o conjunto de ações para o ensino médio dos últimos 20 anos em cotejamento com as mudanças previstas pela reforma do ensino médio, lançamos mão de indagar se tais medidas não poderiam justamente produzir o efeito reverso: a potencialização de problemas estruturais e a recolocação da dualidade educacional como projeto estrutural da educação brasileira.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Educação Profissional; formação dos sujeitos; fragmentação do conhecimento; dualidade educacional

Introdução

De acordo com o Censo Escolar de 2016, o Brasil tem pouco mais de oito milhões de estudantes matriculados no Ensino Médio, sendo 7,1 milhões na rede pública e um milhão nas instituições privadas. No entanto, há cerca de 2,8 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos que não frequentam a escola, dos quais, em torno de 1,5 milhão são formados por adolescentes entre 15 e 17 anos que, caso seguissem um percurso escolar sem reprovações e evasões, estariam matriculados no Ensino Médio (INEP, 2017).

Dentre os jovens de 15 a 17 anos, 84,3% estão matriculados em escolas no Brasil. Entretanto, desse quantitativo, apenas 62,7% estão efetivamente cursando o Ensino Médio. Os demais jovens estão distribuídos em 18% ainda cursando o Ensino Fundamental; 1,5% estudando na modalidade para jovens e adultos; 2,7% no Ensino Superior; e 21,2% de jovens que concluíram o Ensino Médio, mas não trabalham ou nem o concluíram e nem trabalham (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017). Tais dados atestam o quanto difícil será para que se atinjam os objetivos definidos pela meta 3 do Plano Nacional de Educação até 2024, que persegue a universalização do ensino médio e a taxa líquida de matrículas no patamar de 85%.

De um modo geral, os motivos que sustentaram a necessidade de uma reforma do ensino médio perpassavam o entendimento de que essa etapa da Educação Básica carecia de atratividade em reter os alunos na escola, por conta da abundância de disciplinas e de um percurso curricular único, o que acarretaria um alto índice de evasão escolar por conta da falta de identificação com o currículo aplicado pela instituição de ensino e, consequentemente, um fraco desempenho nos exames de avaliação nacional e internacional. Tal premissa é defendida

pelo colunista do semanário *Veja*, Cláudio Moura e Castro numa relação de causalidade em que: “Os alunos acham os assuntos chatos e desinteressantes. Daí a alarmante deserção” (CASTRO, 2016, p.82).

O debate sobre o princípio pedagógico do ensino médio não é um debate novo e, frequentemente, repercute nos meios de comunicação em massa, por meio de artigos editoriais, entrevistas com especialistas e reportagens sobre essa etapa do ensino. Conforme observa Nosella (2011, p.1057) “Há uma convicção generalizada de que, se todo o ensino no Brasil é bastante deficitário, o ensino médio o é mais ainda”.

O Ensino Médio, como uma etapa da escolarização, parece estar permanente entendido como se estivesse sofrendo de uma doença crônica, a qual a cura não está ensejada em quaisquer remédios prescritos ao paciente.

O fato é que a divulgação dos resultados do IDEB referente ao ano de 2015 desencadeou a justificativa para a implementação de medidas há tempos incubadas até agosto de 2016, ou seja, antes da consolidação do golpe jurídico-parlamentar que defenestrhou a vontade popular em favor de parte da correlação de forças políticas que tinham interesse em se apossar definitivamente da Presidência da República, e que, por isso, ainda não tinham plenas condições de serem postas como políticas públicas. No que tange especificamente ao Ensino Médio, trata-se de dizer que a direção política dos governos petistas na Presidência da República, embora aplicando predominantemente a agenda demandada pelas frações dominantes do capital, tinha na composição de seu governo, sujeitos que ocupavam cargos no Ministério da Educação. Assim, no intuito de não perder toda legitimidade historicamente construída no percurso histórico da formação do Partido dos Trabalhadores, mantinham alguma interlocução com entidades acadêmico-científicas e movimentos sociais. Somente na presente década, pode-se citar como rol de ações que contaram com apoio de pelo menos parte de organizações da área de educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio em 2011, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio em 2013, o Plano Nacional de Educação em 2014.

Separado o joio do trigo com a deposição de Dilma Rousseff, o ajuste de contas da burguesia, operada pelo governo Temer, foi sendo realizado de forma fulminante, de modo a dificultar a resistência e a organização da classe trabalhadora. Em particular sobre o Ensino Médio, no dia 8 de setembro de 2016, em tom de consternação, o Ministério da Educação divulgou o resultado das avaliações que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), referente a 2015. De acordo com a avaliação, o desempenho dos estudantes brasileiros de Ensino Médio nas provas de Língua Portuguesa e Matemática ficou muito

aquém das metas estipuladas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Diante do quadro de “urgência”, o Ministro adiantou que o governo federal editaria uma Medida Provisória (MP), fato que ocorreu no mesmo mês através da MP nº746/2016 e que, posteriormente, foi modificada em alguns pontos e promulgada em fevereiro de 2017 pela lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Essa MP foi a base da chamada Reforma do Ensino Médio do governo ilegítimo de Michel Temer (PMDB).

No entanto, ao examinar o corpo da lei 13.415/2017, embora seja dotada de um discurso inovador e atual, supostamente em sintonia com os anseios da juventude, é possível notar que é constituída, em boa parte, do reaproveitamento de formulações já presentes em legislações educacionais anteriores.

Desse modo, o presente trabalho tem como proposta cotejar o texto da lei 13.415/2017 com legislações educacionais que instituíram políticas e debates nos últimos 20 anos no âmbito do Ensino Médio e na Educação Profissional. Assim, o objetivo do trabalho consiste analisar as interseções da nova lei que normatiza o ensino médio brasileiro com essas legislações educacionais, a fim de analisar a reforma do ensino médio como resultado de um processo histórico no tempo presente.

Para a consecução do trabalho, os procedimentos metodológicos adotados foram uma revisão bibliográfica de produções acerca do tema em questão e a análise documental dos seguintes documentos: Decretos 2.208/1997 e 5.154/2004, legislações que regulamentavam o funcionamento da Educação Profissional; o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), instituído pela portaria 971/2009; e o projeto de lei 6.840/2013, que foi o antecessor imediato de legislação que pretendia estabelecer novas bases organizativas para o Ensino Médio.

O cotejamento das legislações educacionais

Em 1995, a partir da posse de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) para a Presidência da República, o debate educacional teve pleno vigor em torno da finalização dos trabalhos em torno da Lei de Diretrizes e Bases n 9394/96. Esta LDBEN tornava o Ensino Médio como a parte final da Educação Básica e reformulou as diretrizes curriculares, onde o foco não era, só, a preparação para o mundo do trabalho e sim um ensino pensando em competências, preparatório para a vida adulta. Previa, também, progressiva universalização do ensino médio gratuito, ditos na CF/88 e LDBEN n 9394/96.

Em 17 de abril de 1997, surge então o decreto n 2.208/97 que, ao regulamentar os artigos 36 e 39 a 42 da Lei n 9.394/96 (LDBEN), separou o Ensino Médio regular da

Educação Profissional com um ideal de educação voltada para o mercado (CIAVATTA E RAMOS, 2011) O Ensino Médio regular visava à formação geral com vistas ao ingresso no ensino superior, sem viés de formação imediata para o mercado de trabalho, diferente da Educação Profissional, que objetivava a capacitação, qualificação, reprofissionalização de trabalhadores. No entanto,

Em nenhuma das perspectivas anteriores, os projetos de ensino médio e de educação profissional estiveram centrados nos sujeitos. Sua função formativa esteve sempre, historicamente, subsumida ao caráter economicista da educação, que se tornou hegemônico da modernidade (CIAVATTA e RAMOS, 2011, p.31).

O ensino estava baseado em um currículo por competências, destinado como oferta prioritária à classe trabalhadora, que, com o discurso ideológico de empregabilidade precisa de rápida inserção no mercado de trabalho, e alternativa ao ensino superior. Por isso, passou a prever a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, em etapas com terminalidade específica. Segundo Ciavatta e Frigotto (2011, p.624) ao escrever sobre a historicidade das políticas educacionais:

Trata-se de noções que hipertrofiam a dimensão individualista e da competição e induzem à formação aligeirada de jovens e adultos trabalhadores em cursos pragmáticos, tecnicistas e fragmentados ou a treinamentos breves de preparação para o trabalho simples, forma dominante a que somos condenados na divisão internacional do trabalho. E, de acordo com as necessidades do mercado, prepara-se uma minoria para o trabalho complexo.

O ensino ficou dividido entre profissional e técnico em formato de educação continuada e por módulos de níveis, como: básico, técnico e tecnológico, sendo o nível básico como forma de educação não-formal, a fim de qualificar o cidadão trabalhador, como uma reprofissionalização.

Art 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. (BRASIL, 1997).

Vale ressaltar que, este decreto atendeu a um acordo realizado entre o MEC e o Banco

Mundial. Sendo assim, este decreto acabou sendo suporte jurídico para elaboração de diversos programas, como o PROEP, Programa de expansão da Educação Profissional, todos vinculados ao MEC.

Em 2002, com a vitória eleitoral do candidato do Partido dos Trabalhadores, Luiz Inácio Lula da Silva, um dos pontos mais importantes da campanha era a revogação do decreto nº 2.208/97, sendo atendida em parte a mobilização social, o que resultou na promulgação do decreto 5.154/04. O respectivo decreto, que posteriormente viria a ser incorporado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não anulava o anterior e sim incorporava tanto o ensino médio separado, como o integrado, ou seja, restabelecia a possibilidade de articulação entre a educação profissional e o ensino médio e a possibilidade de oferecimento da modalidade integrada (BRASIL, 2004). Este decreto impunha a colaboração entre as áreas de educação, ciência e tecnologia e trabalho e emprego e previa que a integração do ensino médio com a educação profissional técnica de nível médio poderia se dar de forma integrada, concomitante ou subsequente. A educação profissional passou a ter caráter de formação inicial além da já existente formação continuada.

No entanto, o decreto, embora atendesse parcialmente os princípios da formação de trabalhadores em termos de integração dos fundamentos das dimensões da vida humana, como o trabalho, ciência, cultura, e representasse em alguma medida o fortalecimento de forças progressistas em defesa da educação pública brasileira, Kuenzer (2008, p.501) entende que

O novo decreto [...] representou uma acomodação conservadora que atendeu a todos os interesses em jogo: do governo, que cumpriu um dos compromissos de campanha com a revogação do decreto 2.208/97; das instituições públicas, que passaram a vender cursos para o próprio governo, e gostaram de fazê-lo, renunciando em parte à sua função; e das instituições privadas, que passaram a preencher, com vantagens, o vácuo criado pela extinção das ofertas públicas.

Tal afirmativa se dá baseada no entendimento que o decreto exarado no governo Lula apenas reconhece e institucionaliza os diferentes projetos político-pedagógicos presentes na sociedade de classes extremamente abissal, e, portanto, atravessada pela dualidade educacional como consequência “natural” da preparação da força de trabalho para ocupar os diferentes postos da divisão social do trabalho. Por isso, parece razoável afirmar que o documento, embora resgatasse “fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação política e *omnilateral* e de escola unitária baseado no programa de educação de Marx e Engels e de Gramsci” (RAMOS, 2011, p.775), estivesse evada de

contradições que não se articulavam aos fundamentos citados acima, como a proposta de modularização da Educação Profissional, o que mantinha a ideia do decreto 2.208/1997 de instituir terminalidades intermediárias para os níveis técnico e tecnológico.

Mesmo com pouco tempo da vigência do decreto 5.154/2004 e a despeito de somente ter se tornado etapa obrigatória da Educação Básica a ser oferecida pelo Estado a partir da Emenda Constitucional 59/2009, o Ensino Médio brasileiro padecia de críticas severas de que não se constituía em espaço atrativo para o jovem e não dialogava com o mercado de trabalho.

Assim, em 2009, através da portaria 971/2009, o governo federal lançou o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), ação experimental que tinha como proposta implementar um currículo dito inovador e “mais atrativo” para o jovem, com o objetivo alegado de frear a evasão nessa fase final da escolarização. Com a publicação da referida portaria, definiu-se mais precisamente que o programa tratava-se de uma iniciativa para fomentar propostas curriculares inovadoras do ensino médio não profissional, prestando apoio técnico e financeiro, mediante a aprovação de propostas de plano de trabalho e posterior celebração de convênio para execução ou envio de recursos pelo *Programa Dinheiro Direto na Escola*. A legislação obrigou que, para ter acesso aos recursos previstos, as unidades federativas precisavam aderir formalmente ao *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* e que a Secretaria de Educação Básica é quem coordenaria o Programa (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009)

Entende-se assim que o programa tem por finalidade o desenvolvimento de ações para a melhoria da qualidade do ensino médio a partir de projetos pedagógicos que envolvam a educação científica, humanística, a valorização da leitura e da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, o uso de novas tecnologias e a criação de metodologias criativas e emancipadoras. O Programa apresentava como foco construir mudanças significativas em escolas públicas de ensino médio não-profissionalizantes.

Desde a versão preliminar de 2009, havia a indicação de aumento gradativo da carga horária anual para 3.000 horas (cinco horas diárias), centralidade na leitura e matemática e previsão de no mínimo 20% da carga horária em atividades escolhidos pelos estudantes, no intuito de que estes já fossem estimulados a traçar um projeto de vida (BRASIL, 2009). O programa já teve diversas alterações de versões oficiais produzidas e divulgadas pelo Ministério de Educação ao longo dos anos, tornando o programa de forma híbrida desde sua ideia inicial.

No ano de 2009, é encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) o texto que dá origem ao Parecer CNE/CP nº 11/2009

(BRASIL, 2009 a partir do qual o ProEMI se tornaria um programa experimental. Desde então, foram produzidas e divulgadas pelo Ministério da Educação quatro versões dos documentos orientadores (BRASIL 2009, 2011, 2013, 2014) [em 2016, já no governo Temer, mais um documento orientador foi expedido]. O ProEMI foi sinalizado no Parecer do CNE como uma possível referência para a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM): “o Programa Ensino Médio Inovador [...] pode, evidentemente, como toda experiência exitosa, vir a induzir ou contribuir para uma atualização das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais”. (BRASIL, 2009, p. 7). Ao ser exarado em 2011, o Parecer de nº 05 propondo as novas DCNEM, o ProEMI é assumido como política de indução à reformulação curricular, tendo por fundamento e propostas o que está definido nesse Parecer, homologado pelo Ministro da Educação Fernando Haddad em fevereiro de 2012 (RIBEIRO, 2016, p.93 – **grifos nossos**)

A análise dos documentos norteadores do programa tem indicado que os preceitos do ensino médio integrado e articulado às dimensões do trabalho, ciência e cultura estão presentes, ainda que de forma híbrida, pois se mesclam com categorias e conceitos próprios do liberalismo, no intuito de aglutinar o maior campo conceitual possível. Contudo, alertam NOGARA JUNIOR e D'AGOSTINI (2017) que, com o passar do tempo, os conceitos e categorias mais próximos ao marxismo foram sendo diluídos até a última versão do documento orientador analisado por eles¹ (2014).

Três anos depois da implementação do *Ensino Médio Inovador*, foi instituída na Câmara dos Deputados em 2012, a Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (Ceensi), em que o autor, o deputado Reginaldo Lopes (PT), (mais uma vez) alegou que o ensino médio não correspondia às expectativa dos jovens e não contemplava parâmetros para garantir a inserção profissional dos formados e nem do crescimento econômico do país. Deste modo, a Comissão funcionou por 19 meses e organizou audiências e eventos públicos e o seu relatório final, deu origem ao Projeto de Lei nº 6.840/2013, a fim de reformular o funcionamento do ensino médio (SILVA E SCHEIBE, 2017).

O projeto de lei previa uma reorganização do currículo do ensino médio dividido a partir da ênfase da formação do estudante em áreas de conhecimento, expansão da carga horária para horário integral e pela possibilidade de certificação com terminalidade por ênfase formativa (linguagem, matemática, ciências humanas ou naturais) e, no último ano, o estudante faria opção pela ênfase em uma das áreas de conhecimento do currículo ou pela

¹ Ao fazer a leitura sobre o documento orientador de 2016/2017, datado de outubro de 2016, portanto, já sob desígnio do governo Temer, a afirmação da diluição dos conceitos críticos se confirma.

formação profissional. A ampliação compulsória da jornada escolar foi muito criticada por grande parte dos educadores organizados nas entidades de trabalhadores, pois para estes, o horário em tempo integral não necessariamente cumpre a proposta da formação integral. Essa proposta, embora seja uma bandeira histórica dos educadores, desconsiderou que cerca de um quarto dos estudantes de ensino médio brasileiro frequenta a escola no turno noturno. Também foi objeto de crítica as ênfases nas áreas de conhecimento e a resgatada possibilidade de certificação de ensino médio organizado por créditos em terminalidades específicas, sob o risco de ampliar o dualismo educacional e fragmentar os saberes escolares. Por isso, entendemos que a certificação por ênfases formativas é ilusória, pois se baseia em uma espécie de “especialização” na empregabilidade que não tem lastro material no mercado de trabalho (FERRETTI, 2016).

Após o início do segundo mandato presidencial de Dilma Rousseff em 2015, o projeto de lei foi deixado de lado em termos de prioridade, devido a toda convulsão provocada pelas investigações da Operação Lava-Jato nas instituições estatais e a crise política e econômica que, em última instância, provocou a destituição definitiva de Dilma pelo Poder Legislativo em agosto de 2016.

A Reforma do Ensino Médio e a necessidade de superação da dualidade educacional

Por fim, em fevereiro de 2017, a lei nº 13.415, conhecida popularmente como “reforma do ensino médio”, apresentada como um “novo” documento balizador do ensino médio, ao analisarmos seu conteúdo, é possível perceber em sua estruturação o “reaproveitamento” de visões outrora já utilizadas em documentos oficiais. Em uma análise de cotejamento entre as legislações educacionais dos últimos vinte anos, destacamos alguns artigos encontrados com semelhança, ou idênticos, nos documentos citados ao relacionar ao conteúdo disposto na lei 13.415/2017:

Quadro 1 – Conteúdos legislativos sobre ensino médio

Conteúdos anteriores à lei 13.415/2017	Conteúdo disposto na Lei 13.415/2017
Expansão Progressiva da carga horária, já apontada no documento do PROEMI e no PL 6.840/2013	Art. 1º, § 1º

Prioridade para a língua inglesa como idioma estrangeiro. Já visto no documento orientador do PROEMI 2016/17.	Art. 2º, § 5º
Prioridade para ensino de língua portuguesa e matemática, indispensáveis nas avaliações externas (já previstas no PROEMI e no PL 6.840/2013, embora mais enfatizado pela Reforma do Ensino Médio)	Art. 3º, § 3º
Trabalho pedagógico voltado para a construção de projeto de vida – presente no PROEMI	Art. 3º, § 7º
Cursar mais um itinerário formativo, após o término de outro, como já previsto pelo PL 6840.	Art. 4º, § 5º
A formação técnica-profissional pode ser realizada em parceria com empresas privadas, conforme já apontado pelo PL 6840	Art. 4º, § 6º e 8º
Concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, etapas com terminalidade, apontado anteriormente nos decretos 2.208 e 5.154 e no PL 6840	Art. 4º, § 6º e § 10º

Lançando um olhar retrospectivo, concluímos que o conteúdo proposto pela lei de reforma do Ensino Médio não se constitui propriamente em uma novidade, mas conforme destacam Ferretti e Silva (2017, p.400) “uma atualização da histórica disputa pela hegemonia em relação ao ensino médio”, pois são proposições já em pauta há pelo menos três décadas, mas que tinham algum tipo de freio em decorrência das disputas travadas no interior dos governos petistas, que se caracterizavam pela conciliação de classes e, consequentemente, de interesses divergentes e contraditórios. Desse modo, o contexto do golpe jurídico-parlamentar de 2016 proporcionou melhores condições para que as propostas hegemônicas de frações de classe que não estavam na direção do aparelho do Estado pudessem implementar de modo menos contido.

Embora muitos discursos preconizem em favor da tentativa de superação da dualidade educacional, a solução de problemas motivacionais e o discurso de autonomia e respeito à escolha dos estudantes, ao analisar o conjunto de normatizações para o ensino médio dos últimos 20 anos em cotejamento com as mudanças previstas pela reforma do ensino médio, indagamos se tais medidas não poderiam justamente produzir o efeito reverso: o aprofundamento da dualidade educacional, a potencialização de problemas estruturais e uma autonomia que pode vir a penalizar os jovens estudantes por escolhas estimadas em seu

pretendo projeto de vida.

Primeiramente é preciso ter em conta que a dualidade educacional compõe um quadro estrutural de um capitalismo brasileiro fundado numa rígida divisão do trabalho, sendo assim, necessário ser dotado de distintos níveis de treinamento e proficiência para que os mais diversos trabalhadores possam ocupar os mais diversos postos de trabalho nos processos produtivos. Desse modo, tendo em vista a lógica do padrão de acumulação capitalista brasileiro, pode-se dizer que seria um desperdício formar toda a classe trabalhadora com o mesmo nível de aprofundamento de conhecimentos.

Não nos parece sem razão, portanto, o histórico percurso da educação brasileira – que não será possível tratar aqui - marcado por recorrentes legislações e políticas educacionais que, sob justificativa de zelar pelas frações da classe trabalhadora mais empobrecidas, propõem percursos formativos que restringem o acesso ao conhecimento mais complexo, em nome do imediatismo e do pragmatismo de “formar para o mercado de trabalho”. Nesse sentido, a profusão de programas educacionais difundidas nas últimas décadas dirigidos àqueles denominados *pobres*, não representa o atendimento ao direito à educação como direito social em caráter universal e nem como possibilidade concreta de inserção laboral, mas “Constituem, na realidade, um fim em si mesmos: a inserção *possível* no atual contexto de expropriação no âmbito do capital-imperialismo.” (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2013, p.732).

A despeito de se constituir em uma questão da mais alta relevância, a mera responsabilização sobre a “crise do Ensino Médio” como um problema decorrente da falta de motivação dos estudantes encobre a situação inquietante acerca da escola brasileira e que deveriam se constituir em prioridade caso a educação fosse encarada de fato pela classe dominante como “propulsor do desenvolvimento econômico” (mesmo do ponto de vista liberal). Além dos dados já apresentados sobre os jovens no início do texto, complementamos com informações apenas **acerca do Ensino Médio**: laboratório de informática é um recurso que não está disponível em 20% e laboratório de ciências, 55% das escolas e 23% das escolas não possuem quadra de esporte. Para os alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, 38% das escolas não possuem banheiro adequado e 53% não dispõem de vias e dependências adaptadas. 32% das escolas de Ensino Médio têm apenas uma fossa e 1% não tem qualquer sistema de esgoto. Com relação aos professores, menos da metade dos docentes que ministram as disciplinas de Sociologia, Artes, Física e Filosofia no Ensino Médio tem a formação com licenciatura na disciplina que lecionam (INEP, 2018).

Da mesma forma que o problema estrutural de funcionamento das escolas não desfruta

do mesmo grau de importância, é categórico que o governo ilegítimo de Michel Temer ignore as experiências alternativas, e muitas delas positivas, de currículo na modalidade integrada adotado pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que vem obtendo êxitos até mesmo do ponto de vista quantitativo nos resultados das avaliações externas nacionais e internacionais.

Por fim, compreendemos que a Reforma do Ensino Médio recoloca então a problemática da dualidade educacional como horizonte estrutural da educação brasileira, pelo fato de restringir o acesso pleno à educação à boa parte dos jovens da classe trabalhadora a partir do incentivo ao mercado educacional, no qual os mercadores capitalistas sempre dispõem de uma “solução educacional” adequada para atingir as metas estabelecidas *a priori*, pelos próprios através das suas fundações privadas que trabalham em prol de uma filantropia mercantil.

Referências

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1997, 14 ago.1997. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em: 21 jul. 2018.

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. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2004, 26 jul. 2004. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 21 jul. 2018.

BRASIL. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2009, 13 out. 2009. Disponível em <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2018.

BRASIL. Projeto de lei 6.840/2013, Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 2013. Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarIntegra?codteor=1200428&filenam=PL+6840/2013>. Acesso em: 21 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2017, 17 fev. 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em:

21 dez. 2018.

CASTRO, C.M. Ensino Médio: aleluia! **Revista Veja**, publicado em 19 de outubro de 2016, p.82. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49911-materia-veja-ensino-medio-19102016-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192, acesso em 25 set. 2017.

CIAVATTA, M; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. Retratos da Escola, Brasília, v.5, n.8, p.27-41, jan/jun.2011. Disponível em <http://www.esforce.org.br/index.php/sementral/article/download/45/42>

FERRETTI, C. J. Reformulações do Ensino Médio. **Holos**, Natal, ano 32, v. 6, p.71-91, 2016.

FERRETTI, C.J; SILVA, M. R. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.38, n. 139, p. 385-404, abr/jun. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>, acesso em 9 ago. 2018.

FRIGOTTO , G; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas de nível médio: Avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a02v32n116.pdf>, Acesso em 21 jul. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2016**: notas estatísticas. INEP/MEC: Brasília, fev. 2017. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf, acesso em 05 jul. 2018.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. MEC/INEP, Brasília, 2018. Disponível em <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>.

KUENZER, A. Z. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.5, n.3, p.491-508, nov./fev. 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador**: Documento Orientador. MEC: Brasília, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf>, acesso em 16 jul. 2018.

NOGARA JUNIOR, G; D'AGOSTINI, A. O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) no contexto das políticas do Banco Mundial: rumo à formação de trabalhadores de novo tipo? **Movimento – Revista de Educação**, Niterói, Universidade Federal Fluminense, ano 4, n.6, p.329-361, jan./jun.2017. Disponível em <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/309/378>, acesso em 30 jul. 2018.

NOSELLA, P. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação e Sociedade**, Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade, v.32, n.117, p.1051-1066,

out./dez.2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a09.pdf>, acesso em 27 jul. 2018.

RAMOS, M.N. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.32, n.116, p.771-788, jul./set. 2011.

RUMMERT, S. M.; ALGEBAIL, E; VENTURA, J. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, v.18, n.54, p.717-738, jul-set. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n54/11.pdf>, acesso em 9 ago. 2018.

SILVA, M. R; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.11, n.20, p.19-31, jan/jun. 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica – 2017**. São Paulo: Moderna, 2017.