

# **REFORMAS NA EDUCAÇÃO FORMAL BRASILEIRA E A REESTRUTURAÇÃO DA ORDEM SOCIAL DO CAPITAL: ANÁLISE DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (1996-2012)**

Avanço de Investigação em Curso

GT-13: Reforma do Estado, Governabilidade e Democracia

Vinicius Duarte Ferreira<sup>1</sup>

## **RESUMO**

A partir da análise dos documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador, implementado pelo governo brasileiro em 2009, o texto problematiza as questões teóricas e políticas que envolvem o debate sobre a identidade do ensino médio. Argumenta que, embora o ensino médio seja um direito social recentemente conquistado pelos brasileiros, as disputas políticas, que acompanham a trajetória de organização e reforma dos sistemas de ensino, são marcadas por contradições e ambiguidades. Dentre as consequências levantadas estão a crise de identidade dessa etapa da educação básica e a consolidação de um modelo de educação voltado para os interesses do sistema produtivo.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino médio - reforma - currículo

## **1. Introdução**

Este texto é resultado de parte das reflexões e informações que obtivemos na oportunidade de nossa pesquisa de mestrado, em andamento, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de Goiás/CAC, vinculado à linha de pesquisa História e Culturas Educacionais. Especificamente, analisaremos como o processo de reformulação do ensino médio que ocorreu no estado de Goiás entre os anos 2007-2011 se contextualiza em meio às análises que estão sendo construídas no campo do currículo e do debate acerca da identidade do ensino médio brasileiro.

Como parte das discussões que vimos desenvolvendo na pesquisa supracitada, pretendemos analisar como o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), elaborado e implementado pelo governo federal, se articula com o debate relativo à identidade e às reformas que vem ocorrendo no ensino médio brasileiro. Optamos por uma abordagem que considera o currículo escolar enquanto um campo teórico permeado por disputas políticas e ideológicas com significantes impactos na educação formal, sendo importante, dito isso, abordar o contexto sócio-histórico no qual se insere a reforma analisada.

O período anunciado no título desse trabalho, que compreende o intervalo entre 1996 e 2012, se relaciona com a publicação de dois documentos diretamente associados com o nosso tema: a Lei nº9394/1996, que regulamenta a educação brasileira atualmente, e a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 2012, que passaram a orientar a elaboração dos currículos para o ensino médio. O intervalo entre a publicação desses dois documentos foi marcado por

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Goiás/CAC.  
e-mail: duarte.ufg@gmail.com

conflitos e discussões relacionados à identidade do ensino médio no Brasil. De maneira geral, podemos considerar que o ProEMI parte de uma reflexão que se iniciou com a promulgação da Lei nº9394/1996 e antecipa, em termos de proposta curricular, as concepções presentes nas diretrizes publicadas em 2012.

Com relação aos documentos utilizados nesse recorte de pesquisa, partimos da análise do Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador (Brasil, 2009). Nesse documento, os organizadores do Programa nos apresentam as circunstâncias históricas e sociais que os levaram à formulação da reforma, além, evidentemente, das diretrizes gerais do currículo inovador. Dentre os problemas levantados com relação ao ensino médio, seus autores consideram que a questão do "modelo de formação" é um desafio a ser enfrentado, ou seja, a superação da dualidade existente entre o ensino profissionalizante e o propedêutico. Essas duas concepções de educação acompanham a história do ensino médio no Brasil e, de acordo com os relatores do Programa, o desafio consiste em transformar o trabalho no princípio educativo geral, buscando uma escola que "não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário" (Brasil, 2009, p.3)

Esses modelos de formação constituem, aparentemente, o problema identitário que acompanha o ensino médio. Ora, se consideramos que há uma relação direta na nossa sociedade entre o trabalho e a educação e este, em qualquer nível de compreensão, corresponde a uma necessidade humana; se aprendemos a sobreviver pelo trabalho e a produzir determinados tipos de trabalho e o que realizamos hoje corresponde ao resultado histórico do processo de consolidação do capitalismo, esse binarismo formação técnica para o trabalho imediato (profissionalizante) e formação técnico-cultural para o ensino superior e trabalho posterior (propedêutico) se configura, no mínimo, num desafio teórico.

Diante desse direcionamento, pretendemos fazer uma análise focada na maneira como o mundo do trabalho se articula com as políticas educacionais, refletindo tal articulação a partir das concepções curriculares presentes no ProEMI. Para compreendermos a relação entre a cultura hegemônica e seus mecanismos de inserção nas concepções de ensino, e, ainda, as possibilidades do surgimento de uma vertente de mudança no contexto das reformas de Estado, problematizamos o discurso do ProEMI considerando a discussão marxista proposta por István Mészáros, a partir de seu conceito de "internalização", bem como as contribuições de Saviani, Lopes e Kuenzer sobre as relações entre trabalho e educação, considerando a maneira como essa relação incide nos processos de tratamento do conhecimento científico-tecnológico e na elaboração dos currículos escolares.

## **2. Sobre o Programa Ensino Médio Inovador**

Em setembro de 2009, a Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, vinculada à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, publicou o documento orientador da implementação do ProEMI nas escolas públicas do país (Brasil, 2009). Segundo o documento, o ensino médio brasileiro é uma etapa da educação básica que, historicamente, se configurou de maneira diferente de outras etapas da educação:

No contexto histórico da educação brasileira, cabe destacar que o ensino fundamental e a educação superior tiveram seus objetivos e finalidades melhor delineadas nas legislações educacionais, sendo que, só a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, o ensino médio passou a ser visto como etapa da educação básica, com diretrizes e finalidades expressas nos Artigos 35 e 36 da referida Lei. (Brasil, 2009, p.4)

Como podemos perceber, o texto do documento reconhece, também, o “vazio” histórico das políticas públicas voltadas para o ensino médio. Contudo, o documento distinguiu que, mesmo constando no texto da Lei nº 9394/1996, essa etapa da educação precisa de políticas públicas que consigam desenvolver uma educação capaz de superar o dualismo existente entre o ensino propedêutico e o profissionalizante. E afirma ainda:

Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário. O ensino médio deverá estruturar-se em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação dos conhecimentos científicos com a prática relacionada à contextualização dos fenômenos físicos, químicos, biológicos e sociais, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental. (Brasil, 2009, p.5)

Em termos gerais, essa é a discussão que delinea todo o documento e a proposta elaborada pela Secretaria de Ensino Básico: como organizar uma escola e preparar os professores para lidar com esse dualismo (propedêutico/profissionalizante)? Como elaborar um currículo diferenciado nas escolas que temos hoje em dia? Como (re)organizar o ensino médio nas escolas brasileiras? O desafio, como o próprio governo reconheceu nesse documento, é histórico.

Diante dessas questões, os relatores do ProEMI propuseram novas metas para o ensino médio. Dentre os objetivos do Programa podemos destacar: 1- superação das desigualdades de oportunidades educacionais; 2- universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio; 3- consolidação da identidade dessa etapa educacional, considerando as especificidades desta etapa da educação e a diversidade de interesses dos sujeitos; 4- oferta de aprendizagem significativa para adolescentes e jovens, priorizando a interlocução com as culturas juvenis, valorização da leitura, superação da cultura de memorização dos conteúdos e articulação entre teoria e prática; 5- financiamento do programa.

Ao observarmos esses objetivos, percebemos que a proposta do ProEMI é de modificar o perfil da formação do jovem brasileiro e garantir que o ensino médio consolide sua “identidade”, tal como pretendia a própria Lei nº9394/1996. Essa “identidade” tem sido discutida em artigos acadêmicos, reuniões pedagógicas, em diversos meios de comunicação. Entretanto, permanece sem consenso! Afinal, para que serve o ensino médio no Brasil? Para aprovação nos vestibulares das universidades? Para formar trabalhadores que servirão estritamente ao sistema produtivo? É uma educação para a vida, tendo como foco a continuidade dos estudos e trabalho posterior? A proposta apresentada pelo governo federal tem como finalidade, por meio da implementação de um novo currículo, solucionar essas questões propondo um currículo que estimule a reorganização da cultura escolar e a flexibilização dos conteúdos.

Em termos concretos, a publicação desse documento pelo Ministério da Educação representou um marco histórico para o debate relativo à dualidade existente entre a formação técnica e a propedêutica ao propor maior integração entre a formação para o trabalho e a formação para as etapas da vida. Mesmo que possamos ponderar as estratégias de implementação da proposta e a estrutura de financiamento do Programa, o objetivo, em tese, era criar um ambiente educativo capaz de superar o dilema identitário que vem acompanhando a trajetória do ensino médio brasileiro.

Portanto, o ProEMI se insere num conjunto de reformas que vem se consolidando na educação básica desde a promulgação da Lei nº 9394/1996 e os seus subsequentes decretos, complementos e

programas direcionados ao ensino médio brasileiro<sup>2</sup>. Essa grande “movimentação” demonstra que se trata de uma etapa da educação em constante transformação e de extrema importância para o equilíbrio de forças na sociedade.

### **3. Programa Ensino Médio Inovador: educar por competências**

Atendendo, possivelmente, aos interesses de práticas pedagógicas que procuram o desenvolvimento de valores voltados para o contexto do atual mundo do trabalho, o ProEMI aproximou o currículo do ensino médio ao conjunto das “competências” e “práticas” que estão sendo buscados nos trabalhadores de modo geral: produtividade, flexibilidade, articulação de conhecimentos, domínio do conhecimento tecnológico, autonomia, cooperação, iniciativa, polivalência, dentre outros. Contudo, não vincula a formação dos jovens a uma formação estritamente profissionalizante. Podemos verificar isso observando as orientações que o documento aponta sobre “currículo inovador”:

O trabalho é um princípio educativo no currículo do ensino médio também porque o processo social de produção coloca exigências específicas para a educação, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Porém, deve-se ter claro que essa perspectiva de formação que possibilita o exercício produtivo não é o mesmo que fazer uma formação estritamente profissionalizante. Ao contrário, essa participação, que deve ser ativa, consciente e crítica, exige, antes, a compreensão dos fundamentos da vida produtiva em geral. Somente atendido a esse pressuposto é que o trabalho diretamente produtivo pode se constituir no contexto de uma formação específica para o exercício de profissões. (Brasil, 2009, p. 7)

Como observamos, o conteúdo curricular proposto pelo Programa possui um discurso que defende a necessidade dos jovens em se adequar aos novos desafios colocados pela organização social globalizada, ou seja, das competências necessárias ao trabalho. Consideramos que, no contexto apresentado acima, a educação atual é percebida como algo preso a uma estrutura que não corresponde aos conceitos de flexibilização e dinamismo presentes na sociedade.

Kuenzer (2001) aponta que o conceito de competências no âmbito das políticas educacionais, formuladas a partir da Lei nº 9394/1996, assume papel essencial, pois mesmo ausente das diretrizes e parâmetros curriculares do ensino fundamental, aparece como categoria central nas diretrizes curriculares para o ensino médio, para a educação profissional e para a formação de professores. Concretamente, a certificação de competências tem estado presente desde 1970, como reflexo das discussões da Organização Internacional do Trabalho (OIT), embora adquira significado próprio no âmbito do taylorismo/fordismo, como modo de organizar e gerir a vida social e produtiva:

Determinado por uma modalidade peculiar de divisão social e técnica do trabalho, fundamentada na parcelarização, a competência assume o significado de um saber fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer. Neste sentido, o conceito de competência se aproxima do conceito de saber tácito, síntese de conhecimentos esparsos e

---

<sup>2</sup> Podemos citar como exemplo a Lei nº9394/1996, o Decreto nº2208/1997, o Decreto nº5154/2004 e a Lei nº11.741/2008.

práticas laborais vividas ao longo de trajetórias que se diferenciam a partir das diferentes oportunidades e subjetividades dos trabalhadores. Estes saberes não se ensinam e não são passíveis de explicação, da mesma forma que não se sistematizam e não identificam suas possíveis relações com o conhecimento teórico. (Kuenzer, 2001, p. 11)

Por outro lado, a autora aponta que no contexto das novas formas de organização e gestão do trabalho, influenciadas pelo toyotismo ou acumulação flexível (Harvey, 2005), o conceito de competência passa a supor domínio do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico frente à complexificação dos processos de trabalho, com impactos nas formas de vida social. Kuenzer (2001) também pondera que, embora a tendência dos processos mediados pela microeletrônica – justamente por serem mais complexos – suponha uma relação do trabalhador com o conhecimento materializado nas máquinas e equipamentos como “usuário”, existe a demanda pelo desenvolvimento de capacidades cognitivas complexas, em particular as relativas a todas as formas de comunicação, ao domínio de diferentes linguagens e ao desenvolvimento do raciocínio lógico-formal, competências estas, que de acordo com a autora, são desenvolvidas através de relações sistematizadas com o conhecimento através de processos especificamente pedagógicos disponibilizados por escolas ou por cursos de educação profissional.

A partir dessas considerações é que pensamos criticamente a escola brasileira e as políticas públicas a ela destinadas através dos currículos. Desde a Lei nº 9394/1996, e considerando ainda os decretos que tentaram regulamentar o ensino médio no Brasil, o debate ainda não se encerrou. Não há um consenso conceitual nas definições de formação para o trabalho ou de formação para a vida. As atividades a que denominamos de trabalho, sob a ótica do senso comum, estão diretamente associadas ao sistema produtivo. O problema é que as relações sociais de trabalho estão dissociadas de uma qualidade de vida para a maior parte da população, isso considerando as longas jornadas de trabalho, a baixa remuneração e a péssima organização estrutural dos grandes centros urbanos brasileiros. Desse contexto contraditório em nível existencial, surgem problemas em torno da formação necessária e da qualificação do trabalhador.

Dentre os programas destinados ao ensino médio a partir da Lei nº9394/1996, os propositores do ProEMI debateram profundamente as relações entre o ensino profissionalizante e o ensino propedêutico. A partir dessas discussões, propuseram, em tese, mudanças para o ensino médio numa concepção até então descartada pelos governos anteriores. Em termos teóricos, esse Programa avança na discussão sobre a dualidade existente entre essas duas modalidades de ensino, propondo maior integração entre a formação para o trabalho e a formação para as etapas da vida; e compreende o trabalho enquanto um elemento constituinte do sujeito social como um todo.

Contudo, a ideia de educar por competência, corroborando com Kuenzer (2001), compromete a superação dos modelos formativos que constituem, supostamente, o problema identitário do ensino médio. Por outro lado, essa indefinição caracteriza a educação enquanto parte de um processo sócio-cultural, com seus respectivos impasses políticos e ideológicos. Ela constitui o sentido social no qual vivemos. Nossos valores culturais foram construídos socialmente e são consequência, também, dos processos formativos escolares.

As reformas do ensino médio não correspondem, apenas, a um plano de governo. A movimentação nacional associada à essa etapa da educação nos apresenta um quadro de instabilidade social relacionado aos jovens do país. Entretanto, não se trata de uma questão contemporânea, e sim, histórica! Enquanto discussão curricular, consideramos o debate complexo, uma vez que as aspirações atribuídas aos sistemas de ensino são passíveis de questionamentos, bem como os valores que vem sendo compartilhados por cada grupo social com relação à educação.

#### 4. Poder e educação: uma proposta cultural

Ao recuperarmos as discussões que acompanham a trajetória social do ensino médio, identificamos que os pressupostos teórico-pedagógicos, contidos no ProEMI, estão em processo de inserção cultural desde a reformulação iniciada no final do século XX, ou seja, o discurso promovido pelo Ministério da Educação, através de seus sucessivos governos, materializado na legislação e nas diretrizes educacionais, embora tenha sofrido alterações próprias de um debate social e político, vem atuando no sentido de consolidar um modelo de formação para o ensino médio articulado com o sistema produtivo. Isso pode ser observado, por exemplo, na ocasião da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

É possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias. As propostas de reforma curricular para o Ensino Médio se pautam nas constatações sobre as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral. (Brasil, 1999, p.15).

E mais adiante:

Se é necessário pensar em reformas curriculares, levando em conta as mudanças estruturais que alteram a produção e a própria organização da sociedade, que identificamos como fator econômico, não é menos importante conhecer e analisar as condições em que se desenvolve o sistema educacional do País (Brasil, 1999, p.16).

Como podemos observar, o discurso presente nesse documento considera sempre a “produção” como um elemento catalisador das mudanças em curso na educação. A necessidade de promover as mudanças parte, nesse sentido, da emergência de um contexto produtivo “em transformação”. Ora, se as políticas aplicadas à educação devem ser norteadas pelas “mudanças estruturais que alteram a produção” (ou pela sua permanência) e, conseqüentemente, “a organização da sociedade” se altera a partir disso, essa concepção de sociedade está em consonância com os grupos sociais que detêm os poderes econômico e político.

Ao analisar o discurso curricular presente nos PCN's, Lopes (2002) considera a existência de um discurso “híbrido” com relação aos objetivos apresentados na proposta do governo. Tal como observamos acima, apesar de ressaltar a importância dos demais aspectos da vida, existe uma ênfase na formação voltada para a dimensão produtiva do ponto de vista econômico, ou seja, com outros objetivos:

Defendo que o discurso dos PCNEM<sup>3</sup> apresenta ambigüidades de forma a se legitimar junto a diferentes grupos sociais, sejam aqueles que trabalharam em sua produção ou aqueles que trabalham na sua implementação e análise. Para produção de uma proposta curricular como a dos PCNEM, são apropriados e hibridizados discursos acadêmicos,

---

<sup>3</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ressignificando-os de forma a atender às finalidades educacionais previstas no momento atual. Defendo, igualmente, que as finalidades educacionais dos PCNEM visam especialmente formar para a inserção social no mundo produtivo globalizado. Em decorrência dessas finalidades é que defendo uma postura crítica em relação a esses parâmetros. (Lopes, 2002, p.389)

Corroboramos com a postura crítica defendida pela autora com relação às diretrizes governamentais. Ao analisarmos os documentos do ProEMI, identificamos contradições entre as propostas apresentadas e a realidade da educação no país. Ainda com Lopes (2002), nas reformas em curso para o ensino médio, alguns conceitos acadêmicos presentes nos discursos oficiais constituem, na verdade, estratégias de legitimação de um currículo voltado para o mundo produtivo.

No caso em que analisamos, encontramos tal estratégia relacionada ao conceito de contextualização, recuperado dos PCNEM. Aparentemente interessante por validar a experiência vivida pelo aluno, bem como os saberes cotidianos, a ideia de contextualização apresentada nos discursos oficiais contribui para a valorização das reformas educacionais pelas comunidades escolares. Entretanto, tendo em vista a despolitização dos conhecimentos aplicados em várias instituições de ensino, tais concepções estão hibridizadas às propostas de eficientismo social. Assim,

(...) a aprendizagem contextualizada nos PCNEM visa que o aluno aprenda a mobilizar competências para solucionar problemas em contextos apropriados, de maneira a ser capaz de transferir essa capacidade de resolução de problemas para os contextos do mundo social e, especialmente, do mundo produtivo. Mais explicitamente, a contextualização situa-se na perspectiva de formação de performances que serão avaliadas nos exames centralizados e nos processos de trabalho. (Lopes, 2002, p.392)

Da mesma maneira o conceito aparece no documento do ProEMI. Notemos que se trata de uma discussão para além do problema da formação profissional versus formação propedêutica. Mesmo numa conjuntura onde a formação estritamente profissional seja alocada numa dimensão completamente diferente da formação geral, ou que dela venha a constituir parte integrante, concomitante ou posterior, o problema relativo ao ensino médio regular permanece como problemática específica. A educação, enquanto parte da formação cidadã e da consolidação do sistema social capitalista, não é necessária somente para o desenvolvimento pessoal, ela constitui-se como fundamento indispensável à lógica das relações sociais, sobretudo ao trabalho produtivo.

A escola, historicamente, se relaciona com a lógica social existente entre o trabalho e a educação, ou seja, com a ordem social do capital. O trabalho, em qualquer nível de compreensão, corresponde a uma necessidade humana. Não se sobrevive sem ele, isso está claro para todos. Culturalmente, aprendemos a sobreviver pelo e a produzir determinados tipos de trabalho. O trabalho que realizamos hoje corresponde ao resultado histórico do processo de consolidação do capitalismo e de todo seu processo social e cultural relativos à nossa maneira de produzir.

Para Saviani (2007), numa perspectiva marxista, a concepção ontológica da palavra “trabalho” está relacionada com a potencialidade do homem em transformar a natureza, o que consiste na capacidade de produzir e reproduzir as condições de sua existência. O trabalho, dessa maneira, é parte integrante da vida e não pode ser dela dissociado. Dentro desse tipo de concepção, a ideia de trabalho aparece na educação como um elemento curricular que não pode ser dissociado da formação geral.

Entretanto, essa não é a noção socialmente difundida. Na maior parte dos casos, a palavra “trabalho” possui relação direta com aquilo se faz de maneira produtivista, ou seja, pelo o que as pessoas são remuneradas por um serviço realizado, seja ele de ordem intelectual ou manual. Para elaborar os processos de trabalho atualmente, fazemos uso de conhecimentos específicos na realização de determinada tarefa. Ao associarmos a realização da tarefa ao ato de produzir dentro do sistema capitalista, na verdade, estamos atribuindo um valor produtivo ao conhecimento. Esse sentido produtivo associado ao conhecimento, conforme aponta Saviani (2003), representa a apropriação dos conhecimentos humanos por uma pequena parcela da população, e deve ser superado pela introdução de uma educação politécnica nas escolas:

A noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. A sociedade moderna, que generaliza as exigências do conhecimento sistematizado, é marcada por uma contradição: como se trata de uma sociedade alicerçada na propriedade privada dos meios de produção, a maximização dos recursos produtivos do homem é acionada em benefício da parcela que detém a propriedade dos meios de produção, em detrimento da grande maioria, os trabalhadores, que possuem apenas sua força de trabalho. Na sociedade capitalista, a ciência é incorporada ao trabalho produtivo, convertendo-se em potência material. O conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, em meio de produção. Assim, a contradição do capitalismo atravessa também a questão relativa ao conhecimento: se essa sociedade é baseada na propriedade privada dos meios de produção e se a ciência, como conhecimento, é um meio de produção, deveria ser propriedade privada da classe dominante. (Saviani, 2003, p.136)

Essa apropriação dos conhecimentos por meio das concepções de trabalho está presente nas discussões concernentes às formulações das leis e dos currículos escolares. Como nos coloca Saviani (2003), houve, historicamente, um direcionamento dos conhecimentos praticados nas escolas. A maneira como os currículos estão organizados não pode garantir uma educação “politécnica”, ou seja, uma educação que seja capaz de oferecer aos jovens oportunidades, e não apenas prepará-los para consolidarem o sistema produtivo vigente.

Não defendemos, com isso, a educação politécnica como a panaceia para os problemas da educação, tampouco desconstruindo essa ideia. Concordamos que as discussões relativas à formação profissional, sob a ótica das práticas educativas vigentes, compreendem que o aluno em formação deve vivenciar um currículo capaz de prepará-lo para atender às necessidades do mercado e do sistema produtivo. De certa maneira, isso está presente culturalmente nas unidades de ensino, o que pode ser justificado, em parte, pela abordagem sobre a realidade do ensino médio existente no próprio documento do ProEMI.

Retomando a crítica proposta pela concepção politécnica, se acreditamos que a educação pode transformar a realidade, ou pelo menos, numa gradação menos quimérica, alterar nosso grave quadro de desigualdade e impassibilidade sociais, é necessário pensar a construção social do currículo. Para tanto, é mister que a ação docente desenvolvida nas escolas consolide projetos políticos pedagógicos capazes de tal iniciativa. As composições de poder presentes nas escolas estão além da garantia de acesso à educação e das condições objetivas disponíveis. Dentre essas composições, o conhecimento



transmitido reproduz os valores culturais hegemônicos. Sendo assim, não basta que problematizemos a escola enquanto instituição de Estado, mas sim o que ela garante, ou que passou a garantir.

Ao apontar que a educação é permeada pelas disputas de poder, no qual se inserem, também, os conflitos inerentes ao Estado, compreendemos esse fenômeno para além das instituições de ensino. Elas configuram parte integrante de um modelo de educação que é transmitido através de todos os processos sociais, os quais constituem os valores culturais hegemônicos. Como parte integrante, a escola é marcada por contradições e conflitos. Nesse sentido, as disputas no campo simbólico da educação, sob a ótica hegemônica, passam pela compreensão de que cada indivíduo deve "internalizar" (Mészáros, 2008), como objetivo de vida e formas de conduta tidas como certas, a legitimidade da posição social que conquistou na hierarquia social:

(...) a educação formal não é a força primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou "consenso" quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções "não podem ser formais; elas devem ser essenciais". Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. (Mészáros, 2008, p.45)

Ser responsável por produzir consenso, significa que a educação tem papel essencial num contexto de reestruturação dos valores culturais dominantes. Se a educação possui esse papel, por meio de todos os processos sociais ativos, a escola também deve cumprir sua obrigação. Para tanto, não pode permanecer rígida dentro de uma inclinação flexível. Caso a escola não consiga acompanhar as estruturas sociais hegemônicas, os conflitos gerados por uma prática educativa em contradição a esse sistema social podem prejudicar sua função. Por isso, vimos assistindo, nas últimas décadas, um amplo interesse de divergentes correntes ideológicas com relação aos modelos educativos: o sistema educativo não é "força primária", mas possui papel fundamental na produção dos signos sociais. Se esse sistema não é capaz de fornecer por "si só" as condições de transformação da sociedade, uma vez que existem outros fatores de constituição dos valores culturais, por outro lado, observando as aspirações a que remete e educação, a inclinação da ação docente para uma prática crítica é perfeitamente possível.

Assim, identifico que um dos maiores desafios colocados para a educação hoje diz respeito à sua contribuição para o equilíbrio de forças na sociedade. Ao indicar isso, aponto que esse equilíbrio depende da capacidade de oferecer, aos indivíduos, processos cognitivos — e de conhecimentos — que colaborem para seus respectivos processos de internalização de novas concepções de mundo e de vida (Mészáros, 2008). Ainda nesse sentido, se acreditamos que a educação pode cumprir outro papel, no que concerne às suas finalidades, temos que defender a existência de um currículo que gere uma cultura transformadora na sociedade.

## 5. Considerações finais

Apesar de existirem outras leituras possíveis sobre o processo analisado, principalmente com relação ao dualismo que concerne à formação dos jovens, o ensino médio surge com uma característica que o marca em sua trajetória social: a existência de projetos diferenciados para públicos diferenciados. Esse fato é essencial para compreendermos a alteridade discursiva existente na formulação das políticas curriculares. Obviamente, à medida que a consciência democrática dos agentes que lutam pela igualdade de direitos vem aumentando sua participação efetiva nos órgãos deliberativos e consultivos, e recuperando a trajetória histórica dessa mesma luta, o impacto entre diferentes correntes seria inevitável.

Se por um lado existem tendências à massificação da educação e de atendimento às exigências do sistema produtivo, por outro lado, existem aqueles que consideram que a ideia de trabalho, mesmo dentro do sistema de ensino, não pode ser reduzida a aspectos meramente produtivos. Nesse sentido, o ProEMI representou um choque teórico entre essas diferentes concepções de educação, uma vez que procura estimular a superação do modelo propedêutico/profissionalizante, ao mesmo tempo em que não apresenta respostas claras ao verdadeiro problema: a autonomia escolar.

Atualmente, o Programa continua em curso, ainda que tenha caído num ostracismo institucional se comparado à sua movimentação dos anos iniciais. Diante disso, e de outras questões relativas ao que apresentamos, já tem sido alvo de várias críticas por parte de pesquisadores e de professores do sistema de ensino. Sabemos que não foi a primeira iniciativa proposta pelo governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) ao ensino médio<sup>4</sup>, que se iniciam com um entusiasmo e se perdem nos desdobramentos próprios de políticas públicas sérias, que devem ser encaradas enquanto projetos a longo prazo, com interesses voltados para a sociedade, e não para os interesses culturais e produtivos do capital.

## 6. Referências Bibliográficas

APPLE, M. W (1989). *Educação e Poder*. Artes Médicas: Porto Alegre.

BRASIL (2012). CNE/CEB. Resolução N°3, de 26 de Junho de 1998, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Recuperado em 19 de Outubro de 2012, de <http://www.portal.mec.gov.br>.

BRASIL (2009). MEC/SEB. Programa Ensino Médio Inovador – Documento orientador. Recuperado em 02 de Agosto de 2012, de <http://www.portal.mec.gov.br>.

BRASIL (2008). Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Recuperado em 02 de Agosto de 2012, de <http://www.portal.mec.gov.br>.

BRASIL (2004). Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art.39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Recuperado em 05 de Outubro de 2012, de <http://www.portal.mec.gov.br>.

BRASIL (1999). Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: MEC. Recuperado em 02 de Agosto de 2012, de <http://www.portal.mec.gov.br>.

---

<sup>4</sup> Podemos citar como exemplo o PROEJA e o PROJOVEM, implementados pelo governo Lula, ambos em 2005.

BRASIL (1998). Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Educação profissional: legislação básica*. Brasília, DF: PROEP. Recuperado em 02 de Agosto de 2012, de <http://www.portal.mec.gov.br>.

BRASIL (1997). Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. *Educação profissional: legislação básica*. Brasília, DF: PROEP, 1998. Recuperado em 02 de Agosto de 2012, de <http://www.portal.mec.gov.br>.

CHIZZOTTI, A. & PONCE, B. J (2012). O currículo e os sistema de ensino no Brasil. In: *Currículo sem fronteiras*, v. 12, n. 3, p.25-36. Recuperado em 02 de Maio de 2012, de <http://www.curriculosemfronteiras.org>.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. & RAMOS, M (2005). A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 26, n.92, p.1087-1113.

FRIGOTTO, G (2007). Relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. IN: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152.

HARVEY, D (2005). *A condição pós-moderna*. Loyola: São Paulo.

LOPES, A. C (2002). Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol.23, n.80, p.386-400.

MARX, K (2006). *O capital: crítica da economia política*. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro.

MÉSZÁROS, I (2008). *E educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

SACRISTÁN, J. C (1998). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed.

SACRISTÁN, J. C (2001). *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: ArtMed.

SACRISTÁN, J. C (2002). *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: ArtMed.

SAVIANI, D (1983). *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez.

SAVIANI, D (2003). O choque Teórico da Politecnia. IN: *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, nº 1, 131-152.

SAVIANI, D (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. IN: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.12, n.34, 152-180.

SAVIANI, D (2011). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

KUENZER. Acácia Zeneida (2001). *As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão*. São Paulo: Cortez.

KUENZER. Acácia Zeneida (2010). O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida?. IN: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873.