

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**DAVID BRENO BARROS CARDOZO**

**ENSINO MÉDIO: a continuidade dos estudos e a inserção no  
mundo do trabalho na perspectiva dos alunos da Rede Pública do Estado  
do Maranhão.**

**São Luís**

**2020**

**DAVID BRENO BARROS CARDOZO**

**ENSINO MÉDIO: um estudo sobre a continuidade dos estudos e a inserção no mundo do trabalho na perspectiva dos alunos da Rede Pública Estadual do Maranhão.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão-PPGE/UFMA como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Aprovada em \_\_/\_\_/\_\_

Banca Examinadora:

Francisca das Chagas Silva Lima (Orientadora) - UFMA

---

Lucinete Marques Lima (Avaliadora Interna) - UFMA

---

Eliane Maria Pinto Pedrosa (Avaliadora Externa) – IFMA

---

Lindalva Martins Maia Maciel (Suplente) – UFMA

---

**SÃO LUÍS**  
**2020**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço em primeiro lugar a Deus pela dádiva da vida que me permite a cada dia buscar conhecimento e sabedoria que transformam a minha existência e me permitem exercer melhor a minha cidadania perante a sociedade. Agradeço ao meu pai Carlos Marinho Moraes Cardozo por sempre ter se dedicado com muito suor para que seus filhos tivessem educação de qualidade. Agradeço minha mãe Maria José Pires Barros Cardozo que sempre me motivou pelo exemplo que através dos estudos podemos alcançar maiores alturas e desta forma enxergar a realidade como algo passível de mudanças que começam por nós mesmos. Agradeço ao meu irmão Marlon Bruno Barros Cardozo que já trilhou o caminho do mestrado e me motivou a seguir firme nesse objetivo.

Agradeço aos meus amigos de mestrado Luysiene, Ruanita, João, Janaina, Allana pelo apoio e auxílio durante nossa jornada. Agradeço também aos meus amigos Klycia Martins, Bruno Moreno, Sarah Vale, Isabela Martins, Efraim, por também me motivarem no alcance desse objetivo.

Um agradecimento todo especial ao meu amigo Caio Carvalho que contribuiu de sobremaneira com esse trabalho por meio dos seus conhecimentos estatísticos oportunizando com mais facilidade a análise dos dados levantados.

Agradeço aos professores do mestrado em educação da UFMA pelos conhecimentos transmitidos, pelas orientações e reflexões acerca dos nossos objetos e em especial o agradecimento à professora Francisca das Chagas Silva Lima pelas orientações prestadas ao longo do programa, que me permitiram sempre aprimorar minhas perspectivas e entendimento sobre o objeto de pesquisa.

Por fim agradeço aos alunos e professores participantes da pesquisa que de boa vontade nos forneceram os dados necessários para nossa investigação. Nesse contexto agradecemos o apoio da direção escolar das duas escolas participantes da pesquisa que prontamente nos receberam e auxiliaram na aplicação do instrumento de pesquisa.

*“Deus é quem possui a sabedoria e poder; a ele pertence o conselho e o entendimento” (Jó 12:13)*

## **RESUMO**

Esta pesquisa propõe-se analisar as perspectivas dos alunos do ensino médio da Rede Pública Estadual do Maranhão no que se refere às perspectivas de continuidade dos estudos ou de inserção no mundo do trabalho. A pesquisa insere-se na linha de pesquisa História, Políticas educacionais, Trabalho e Formação Humana do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão-PPGE/UFMA. Como procedimentos metodológicos utilizou-se a pesquisa bibliográfica para subsidiar a compreensão e análises dos dados, tendo como autores principais: Frigotto (2005); Cury (1991); Krawczyk (2014); Moll (2017); Silva (2016); Ciavatta (2005); Ramos (2005). Por meio da pesquisa documental recorreremos a algumas leis imprescindíveis para o desenvolvimento da pesquisa tais como: a Lei nº 9.394 de 1996 e a Lei nº 13.415 de 2017. Através da pesquisa de campo coletamos dados mediante os seguintes instrumentos: questionários aplicados aos professores e aos alunos do terceiro ano do ensino médio de duas escolas da Rede Pública Estadual e, uma entrevista não estruturada com um membro da Secretária Estadual de Educação. Discorre-se sobre a reforma do ensino médio no contexto da reestruturação produtiva e da reforma do Estado; aborda-se a questão da identidade do ensino médio, destacando os aspectos da dualidade estrutural que marca este nível de ensino, bem como a formação para o trabalho e/ou continuidade dos estudos manifestada na legislação educacional brasileira. Os resultados das análises revelaram que o movimento das perspectivas dos alunos está intimamente ligado às suas realidades materiais, uma vez que suas consciências e aspirações são frutos dessa materialidade. A realidade material implicou em perspectivas aliadas à necessidade de trabalhar quer sejam voltadas para o ingresso no ensino superior ou formação técnica. Nesse sentido, inferimos que as proposições curriculares e propostas de ensino médio sejam idealizadas levando em conta a realidade dos sujeitos e, não o atrelamento da formação estudantil a interesses mercadológicos e privatistas.

**Palavras-chave:** Reforma do ensino médio. Dualidade estrutural. Mundo do trabalho. Sujeitos do Ensino Médio.

## ABSTRACT

This paper aims to analyze the perspectives of high school students of the Public System in the State of Maranhão, Brazil, regarding the possibilities of continuing their studies or entering the labor market. The research in question is entitled “High school: a study on the continuity of studies and insertion in the world of work from the perspective of students from the Maranhão State Public System” and falls within the line of research: History, Educational policies, Human Work and Training. As methodological procedures, bibliographic research was used to support our analysis having as main authors: Frigotto (2005); Cury (1991); Krawczyk (2014); Moll (2017); Silva (2016); Ciavatta (2005); Ramos (2005). Through documentary research, we invoked some essential laws for the development of research such as Law 9,394 of 1996 and Law 13,415 of 2017. Through field research we seek to collect the data that served as the basis for the analysis. The following instruments were used to collect data: questionnaires applied to teachers and students of the third year of high school in two public schools and an unstructured interview with a member of the State Secretary of Education. We discuss the high school reform in the context of productive restructuring and the reform of the State; the issue of high school identity is approached, highlighting the aspects of the structural duality that marks this level of education, as well as work training and/or continuity of studies, manifested in the Brazilian educational legislation. The results of the analyzes revealed that the movement of the students' perspectives is closely linked to their material realities, since their consciences and aspirations are the fruits of this materiality. The material reality implied perspectives allied to the need to work, whether they were aimed at entering higher education or technical training. In this sense, we infer that the curricular proposals and high school proposals are idealized taking into account the reality of the subjects and not linking the student education to market and privatist interests.

**Key words:** High school reform. Structural duality. Labor market. High School individuals.

## LISTA DE SIGLAS

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento  
BM – Banco Mundial  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CEE – Conselho Estadual de Educação  
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CVRD – Companhia Vale do Rio Doce  
DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica  
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio  
EC- Emenda Constitucional  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EMI – Ensino Médio Inovador  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
FIES – Programa de Financiamento Estudantil  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IEMA – Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão  
IFMA – Instituto Federal do Maranhão  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
IQE – Instituto de Qualidade da Educação  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável  
OI – Organismos Internacionais  
PEE – Plano Estadual de Educação  
PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes  
PNEM – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PROUNI – Programa Universidade para Todos  
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas empresas

SEDUC-MA – Secretária Estadual de Educação do Estado do Maranhão  
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SENAR – Serviço Nacional da Agricultura  
SESC – Serviço Social do Comércio  
SEST/SENAT – Serviço Nacional do Transporte e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte  
SISU – Sistema de Seleção Unificada  
TCH – Teoria do Capital Humano  
UFMA – Universidade Federal do Maranhão  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## **LISTA DE GRÁFICOS**



|  |    |
|--|----|
| Gráfico 01 – Nível de instrução paterno.....   | 82 |
| Gráfico 02 – Nível de instrução materno.....   | 82 |
| Gráfico 03 – Perspectivas dos alunos após a conclusão do ensino médio.....   | 87 |
| Gráfico 04 – Opções destacadas pelos alunos que poderiam ser oferecidas na escola a fim de melhor aproximá-los de suas perspectivas..... | 88 |
| Gráfico 05 – Relação renda familiar x perspectivas dos alunos.....   | 91 |
| Gráfico 06 – Relação renda familiar x instrução familiar média.....  | 97 |

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 01 – Dados de ocupação e estudo - Faixa etária 15 a 19 anos-  
Brasil-2018 (milhões) ..... 66

Quadro 02 - Valores para obtenção da instrução familiar média.....98

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b>  | 12  |
| 1.1 Situando a problemática do estudo  | 12  |
| 1.2 Indicações metodológicas   | 15  |
| <b>2 TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA CRISE DO CAPITAL</b>   | 24  |
| 2.1 A reestruturação produtiva e reconfiguração do Estado no contexto da crise do capital                    | 24  |
| 2.2 Os Organismos Internacionais e a reforma do ensino médio   | 39  |
| <b>3 IDENTIDADE E DUALIDADE DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL</b>  | 46  |
| 3.1 Abordagem teórica e histórica sobre a dualidade estrutural do ensino médio                               | 46  |
| 3.2 A formação para o trabalho e/ou continuidade dos estudos na legislação do ensino médio                   | 54  |
| 3.3 Os sujeitos do ensino médio  | 64  |
| <b>4 ENSINO MÉDIO E MUNDO DO TRABALHO NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS INVESTIGADOS</b>                           | 71  |
| 4.1 Contextualização do ensino Médio no Estado do Maranhão   | 71  |
| 4.2 Situando as escolas pesquisadas e os sujeitos da pesquisa  | 78  |
| 4.3 Perspectivas dos sujeitos investigados sobre a continuidade dos estudos ou inserção no mundo do trabalho | 86  |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>  | 105 |
| <b>REFERÊNCIAS</b>   | 109 |
| <b>APÊNDICES</b>   | 116 |

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino médio enquanto etapa final da educação básica configura-se como um período no qual os jovens vão desenvolvendo perspectivas profissionais e acadêmicas no que se refere a continuidade nos estudos ou preparação para o trabalho. O desenvolvimento dessas perspectivas é permeado por diferentes elementos da conjuntura social, cultural, econômica e política da realidade dos jovens e tais elementos são fundamentais para que os jovens possam traçar seus percursos acadêmicos e/ou profissionais sobretudo no atual contexto na qual as possibilidades de inserção no mercado de trabalho demandam de maior tempo de escolaridade.

Portanto, pretende-se compreender as relações entre educação e trabalho no contexto da sociedade capitalista haja vista que o desenvolvimento das perspectivas dos jovens ocorre no âmbito da estrutura social em que as propostas de formação encontram-se alinhadas com as demandas do capital. Objetivamos também propor alternativas que conferem aos jovens do ensino médio a possibilidade de se oporem a essa lógica em busca de uma educação os ajude a transformar suas realidades e a sociedade.

Consoante Frigotto (1995, p.30):

A educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação do capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir. Ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada, e à sua reprodução.

Portanto, faz-se necessário compreender como o ensino médio no Brasil foi sendo configurado diante das exigências do capital, cujas transformações e estrutura, influenciam diretamente na elaboração das políticas públicas educacionais, principalmente, no que tange à dualidade estrutural do ensino médio que, enquanto um distintivo de classe, corrobora para facilitar o acesso ao ensino superior às camadas da elite e a formação para o trabalho aos filhos da classe trabalhadora.

Entender a configuração do ensino médio brasileiro sob a orientação e estruturação do capital nos permite desvelar os elementos que orientam as escolhas dos estudantes da escola pública, bem como, os desafios por eles

enfrentados nessa conjuntura contraditória e desigual, própria das sociedades cujo modo de produção capitalista é dominante.

Nesse sentido, situamos nossa análise no contexto das transformações do capital que, pautado no modelo de produção flexível provoca mudanças no mercado de trabalho, nas formas de organização e representação dos trabalhadores, nas estruturas das qualificações, com influências nas políticas educacionais, sobretudo nos currículos escolares. (CARDOZO, 2009).

As mudanças no mundo do trabalho provocadas pela reestruturação produtiva aliam-se aos mecanismos de difusão da ideologia neoliberal realizados pelos Organismos Internacionais (OI) que, ao longo dos anos têm orientado as políticas econômicas e educacionais de países em desenvolvimento com a finalidade de contribuir com a manutenção da lógica de reprodução do capital. Imbuídos de discursos que se pautam na equalização social por meio da produtividade dos países em desenvolvimento, esses organismos têm influenciado a educação dos estados a adotarem medidas que estão de acordo com os interesses de reprodução do capital em detrimento da formação humana plena. Tais aspectos estão presentes nas diversas reformas do ensino médio brasileiro, em especial, a última por meio da Lei nº 13.415 de 2017 que, caracteriza-se pela formação dos estudantes via itinerários diferenciados de acordo com a “escolha” individual dos estudantes.

A reforma proposta pela Lei nº 13.415\17 coaduna-se com os preceitos privatizantes defendidos pelos neoliberais, abrindo mercados para as empresas privadas na área da educação, ampliando as perspectivas de acumulação do capital, sem ter como foco principal uma perspectiva de formação que atenda aos interesses reais dos jovens, em especial aos oriundos da classe trabalhadora.

O que a reforma propõe são processos formativos diversificados e fragmentados para atender aos preceitos da reestruturação produtiva e da financeirização do capital no atual contexto da crise capitalista. Diante dessa orientação do capital incidente sobre a educação por meio das políticas educacionais, pretendemos investigar os elementos construtivos das perspectivas dos jovens no que se refere à formação para o trabalho e a continuidade dos estudos ao concluírem o ensino médio na rede pública estadual do Maranhão.

A aproximação com essa problemática ocorreu diante da nossa experiência docente no ensino médio da rede pública estadual de educação com a disciplina de Educação Física Escolar que, nos permitiu o contato com dilemas dos estudantes concernentes às perspectivas de vida. O fator desencadeador para a construção do nosso objeto foi a participação no programa do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) realizado a partir da Portaria Ministerial nº 1.140, de novembro de 2013, objetivando à formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio, promovendo um espaço para a compreensão das DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio) e a reflexão do processo de ensino, práticas educativas, que estão em vigência atualmente nas escolas de ensino médio (BRASIL, 2014).

Foi a partir da nossa participação como professor cursista do PNEM que o nosso interesse por essa questão aprimorou-se, sobretudo com os estudos do Caderno II da primeira etapa, denominado “*O jovem como sujeito do Ensino Médio*” que nos possibilitou o debate e a compreensão da relação dos jovens com a escola, com o mundo do trabalho e os sentidos e significados da escola para os mesmos.

Atento a esse contexto procuramos desenvolver a pesquisa em torno da seguinte questão norteadora: Quais as perspectivas dos alunos do ensino médio da Rede Pública Estadual do Maranhão, em relação à continuidade dos estudos e inserção no mundo do trabalho após a conclusão do Ensino Médio?

O objetivo geral que norteou a investigação foi o seguinte:

Analisar as perspectivas dos alunos do Ensino Médio da Rede Pública Estadual do Maranhão, sobre a continuidade dos estudos ou de inserção no mundo do trabalho.

Quanto aos objetivos específicos elencamos três:

1. Compreender as Políticas do Ensino Médio no atual contexto brasileiro, relacionando-as com as transformações no mundo do trabalho.
2. Caracterizar a atual base legal relativa ao Ensino Médio no Brasil e no Maranhão, tendo como referência a LDB nº 9.394/, o Plano Nacional de Educação-PNE/Lei nº 13.005/2014 o Plano Estadual de Educação –PEE/ e a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 que, alterou LDB nº 9.394/1996 nos artigos referentes ao Ensino

Médio, a fim de identificar elementos que apontam para as perspectivas de continuidade nos estudos ou inserção no mundo do trabalho.

3. Analisar as perspectivas dos alunos do ensino médio da Rede Pública Estadual do Maranhão, em relação à continuidade dos estudos e inserção no mundo do trabalho, tendo como parâmetro elementos sociais, econômicos, culturais, educacionais e políticos que influenciam diretamente nos caminhos a serem percorridos pelos alunos do ensino médio.

### **1.3 Indicações metodológicas**

O presente trabalho pauta-se numa proposta de análise sobre as perspectivas dos alunos do Ensino Médio da Rede Pública Estadual do Maranhão, identificando elementos que servem de pilares para a elaboração dessas perspectivas referentes à continuidade dos estudos ou inserção no mundo do trabalho no contexto atual.

A análise da referida questão nos remete a necessidade de expormos os pressupostos teóricos e epistemológicos que serviram de base para nossa abordagem metodológica ao longo deste trabalho.

O ensino médio tem sido um tema fértil no campo de pesquisa educacional brasileiro. Segundo Cury (1991), os parâmetros da formação inicial e as contradições no que se refere a função do ensino médio pautadas na dualidade entre formação propedêutica e preparação para o ingresso no mundo do trabalho, apresentam-se como uma temática rica de análises e significados.

Assim, situamos o objeto de estudo no contexto epistemológico, para a compreensão das políticas educacionais, a partir de três componentes analíticos: a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemológico. De acordo com Tello e Mainardes (2012), a perspectiva epistemológica é a fundamentação teórica na qual se embasa uma pesquisa, já o posicionamento epistemológico é o posicionamento político do pesquisador e, o enfoque epistemológico diz respeito ao modo como é construída a pesquisa do ponto de vista metodológico, a partir de uma determinada perspectiva epistemológica e do posicionamento epistemológico.

Segundo Frigotto (2001), o posicionamento está relacionado a uma concepção de realidade e de mundo, portanto, ele antecede ao enfoque epistemológico. “Este se constitui numa espécie de mediação do processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais”. (FRIGOTTO, 2001, p.77).

Cabe ao pesquisador no decorrer da pesquisa manter uma unidade epistemológica que refletirá sua opção teórica, sua visão política e ideológica, bem como, a escolha e uso dos seus instrumentos de pesquisa a fim de que o mesmo possa situar seu objeto. Desse modo, a pesquisa procurou compreender o estudo do ensino médio, na perspectiva epistemológica materialista histórica dialética enquanto “método do desenvolvimento dos fenômenos educacionais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico.” (BENITTE, 2009, p.14).

Optamos pelo materialismo histórico dialético como método de análise da realidade por entendermos que o mesmo é um procedimento de reconstrução categorial de um objetivo de estudo, que permite a exposição de sua lógica interna de acordo com os nexos que a análise apreendeu entre suas determinações. (MULLER, 1982 apud CARDOZO, 2013, p 189)

Nesse sentido, as categorias metodológicas que adotamos para a compreensão do nosso objeto serão a totalidade, a contradição e a ideologia, consideradas como produtos sociais e, portanto imbuídas de “historicidade, no seu desenvolvimento histórico, na sua transformação histórica” (LÖWY, 1985, p. 15). Procuramos ter como principal elemento dessa perspectiva epistemológica a relação entre a aparência e a essência, uma vez que segundo Kosik:

Antes de iniciar qualquer investigação, deve-se possuir uma segura consciência do fato de que existe algo susceptível de ser definido como estrutura da coisa, a “coisa em si” e de que existe uma oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente. (1995, p, 17).

Portanto, ao tentarmos apreender um fenômeno, um objeto de estudo, devemos entender que os seus elementos, aspectos e configurações não estão no plano do imediato, do aparente, pois segundo Kosik;

O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. [...] A essência não se dá



imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. (1995, p.15).

Com base no autor supracitado, fica evidente a necessidade, conforme a perspectiva epistemológica adotada, de se diferenciar o que é aparente do que é o essencial, percebendo que há uma distinção presente entre eles, bem como, uma ligação contraditória, conforme pontua Kosik:

O fenômeno não é radicalmente diferente da essência, a essência não é uma realidade pertencente a uma ordem diversa da do fenômeno. Se assim fosse efetivamente, o fenômeno não se ligaria à essência através de uma relação íntima, não poderia manifestá-la e ao mesmo tempo escondê-la; sua relação seria reciprocamente externa e indiferente (1995, p. 16).

O percurso de situar o ensino médio em torno da perspectiva materialista histórica dialética perpassa, portanto, a compreensão da essência nomeada também como *coisa em si*, o que na verdade implica a compreensão do fenômeno atingindo a sua essência, ou seja, a essência é o fenômeno consciente de si mesmo, consciente de sua determinação e concretude. (CURY, 1995).

Essa relação entre aparência e essência é fundamental para o desvelamento do real e, no que se refere ao ensino médio é imprescindível perceber como essa relação ocorre no contexto das políticas voltadas para o ensino médio, sobretudo no que se refere às diretrizes curriculares dessa etapa da educação básica, que podem em suas primeiras manifestações ocultarem suas reais significações para o contexto econômico, social e educacional.

Outra categoria em questão para compreendermos o objeto é a totalidade, uma vez, que a educação, enquanto um fenômeno histórico-social faz parte das relações que compõe a totalidade, que interferem diretamente na apreensão dos objetos de estudos sobre a política educacional e conseqüentemente para o desvelamento do real.

Entendemos que a totalidade não significa todos os fatos e nem soma das partes. “O conhecimento de todos os fatos e o exaurimento de todos os aspectos é algo que o conhecimento humano não atinge e nem é tal o sentido da totalidade” (Cury 1995, p.36). Para Cury

“[...] o conhecimento de um fenômeno ou conjunto de fenômenos é o conhecimento do lugar que estes ocupam na totalidade das relações. Esse conhecimento só impõe a separação de seus momentos para sua superação em uma nova totalidade.” (1995. p.37).

Acrescentamos, ainda que na concepção dialética que a totalidade significa:

[...] não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes. (KOSIK, 1995, p. 50).

O pensamento de Lowy (1998) também, contribui para elucidarmos a compreensão dessa categoria metodológica da totalidade, pois ele destacar que a mesma:

[...] não significa um estudo da totalidade da realidade, o que seria impossível, uma vez que a totalidade da realidade é sempre infinita, inesgotável. A categoria metodológica da totalidade significa a percepção da realidade como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto. (LOWY, 1998, p.16).

Nesse sentido, destaca-se que o estudo das políticas educacionais, em particular as do ensino médio, deve ser inserido na perspectiva da totalidade, em que as conexões e as relações entre as partes e, entre elas e o todo nos fornecem subsídios necessários para entender sua dinâmica e estrutura, sobretudo, no contexto da definição de programas, currículos e projetos que devem ser compreendidos em relação com as determinações das políticas empreendidas pelo Estado, no âmbito do modo de produção capitalista.

Corroborando com esse pensamento Neto pontua que é importante

[...] descobrir as relações entre os processos ocorrentes nas totalidades constitutivas tomadas na sua diversidade e entre elas e a totalidade inclusiva que é a sociedade burguesa. Tais relações nunca são diretas; elas são mediadas não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade. (2011, p. 57).

Considerando que as políticas educacionais no modo de produção capitalista situam-se na relação contraditória entre capital e trabalho, a categoria da contradição também é fundamental para a perspectiva aqui apontada, uma vez que a mesma:

[...] não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade. (CURY, 1995, p.30).

Com base no exposto, a categoria da contradição expressa a realidade contraditória que constitui o modo de produção capitalista, portanto são nas

relações sociais que devemos buscar a expressão dessas contradições e das formas como as relações sociais de produção articulam os discursos educativos com a totalidade concreta, pois segundo Cury:

A educação é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social. Essa relação exige que se considere a mesma como historicamente determinada por um modo de produção dominante, em nosso caso, o capitalista. E, no modo de produção capitalista, ela tem uma especificidade que só é inteligível no contexto das relações sociais resultantes dos conflitos das duas classes fundamentais. Assim, considerar a educação na sua unidade dialética com a sociedade capitalista é considerá-la no processo das relações de classes, enquanto essas são determinadas, em última instância, pelas relações de produção. (1995, p.13).

Conforme o exposto por Cury (1995), Masson (2013), destaca que é necessário que a categoria da ideologia seja considerada nas pesquisas sobre políticas educativas uma vez que ela é a expressão das lutas de classes. Ou seja, as visões de mundo expressas pelas classes sociais, condicionam e determinam as políticas sociais emanadas do Estado, seja no sentido de manutenção da ideologia dominante ou de ideias que se contrapõem a hegemonia da classe hegemônica.

Face ao exposto, compreendemos a categoria da ideologia enquanto “visão social de mundo”, conforme destaca Löwy:

[...] todos aqueles conjuntos estruturados de valores, representações, ideias e orientações cognitivas. Conjuntos esses unificados por uma perspectiva determinada, por um ponto de vista social, de classes sociais determinadas. (1998, p.13-14).

Desse modo, entendemos que a ideologia reflete os interesses contraditórios das duas classes fundamentais no capitalismo- burguesia e proletariado - e tal antagonismo do modo de produção capitalista, interfere diretamente na construção, implantação e implementação de políticas públicas de educação, e conseqüentemente na forma como os jovens do proletariado elaboram suas perspectivas profissionais e acadêmicas.

Portanto, quando intencionamos realizar uma investigação sobre as políticas educacionais no âmbito uma perspectiva materialista histórica dialética a categoria ideologia nos permite, perceber as conexões existentes entre o que é proposto pela classe dominante no que se refere à educação, a fim de manter sua hegemonia e lógica produtiva, uma vez que como aponta Masson:

A luta de classes impõe determinadas finalidades para a educação, a qual se configura como um campo em que ocorre uma incessante disputa em torno da definição das políticas educativas, entretanto, dada a hegemonia da classe burguesa, o que predomina são os objetivos que melhor atendem aos seus interesses. (2013, p.65).

Masson (2013, p. 69), acrescenta, ainda, que:

As políticas educativas expressam as ideologias que se configuram a partir da materialidade social. Assim, compreender o verdadeiro significado de uma política educativa só é possível com a apreensão da lógica global de um determinado sistema de produção, a qual gera uma forma específica de consciência social, trazendo implicações práticas em diferentes esferas da sociedade.

Nessa perspectiva, destacamos que as reformas educacionais brasileiras, em especial as direcionadas para o Ensino Médio, procuram reforçar a ideologia mercantil da sociedade burguesa, bem como, a dualidade estrutural de classes que se expressa com mais clareza nesse nível da educação básica, sobretudo no que se refere à lógica profissionalizante dos jovens das camadas populares e a lógica propedêutica para os poucos destinados ao ensino superior (MOLL, 2017).

Em se tratando dos procedimentos metodológicos destacamos que o nosso estudo foi desenvolvido mediante os seguintes tipos de pesquisa: pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo.

Inicialmente fizemos a pesquisa bibliográfica que, conforme Fonseca (2002, p. 32):

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Este procedimento nos permitiu um resgate da produção teórica relacionada à temática do ensino médio, em especial das que tratam dos alunos como sujeitos do Ensino médio, da relação trabalho educação e das políticas para o Ensino Médio no Brasil. Dentre os autores destacamos os seguintes: Frigotto (2005); Cury (1991); Krawczyk (2014); Moll (2017); Silva (2016); Ciavatta (2005); Ramos (2005).

A segunda etapa da pesquisa foi desenvolvida por meio da pesquisa documental que, segundo Fonseca (2002) consiste na análise das fontes “mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes” (2002, p. 32).

Este tipo de pesquisa conforme Bardin (2011) tem como objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo a informação contida nos documentos, por intermédio de procedimentos de transformação, sendo caracterizada como uma operação ou conjunto de operações que visam representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original.

Desta forma, a análise de conteúdo dos documentos nesta pesquisa, procurará estabelecer “[...] uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo: condutas, ideologias e atitudes) dos enunciados [...]” (BARDIN, 2011, p. 47). A identificação e recolha dos documentos ocorrerá mediante consulta a sites públicos nos quais estão publicados os documentos legais que tratam do ensino médio no Brasil e no Estado do Maranhão.

A pesquisa de campo por sua vez nos permitiu a coleta de dados nas escolas onde ocorre o fenômeno, uma vez que os sujeitos da pesquisa nos deram elementos para explicar o objeto de estudo. Os sujeitos em questão foram alunos e professores de duas escolas da Rede Pública Estadual do Maranhão situadas no município de São José de Ribamar, além de um membro da Secretária Estadual de Educação do Maranhão por meio de uma entrevista não estruturada a partir uma questão norteadora.

Em se tratando dos professores estabelecemos os seguintes critérios para fins de participação no processo de recolha de dados a partir do questionário a eles direcionado: efetivos, com tempo de serviço no mínimo de três anos na unidade de ensino na qual será realizada a pesquisa. O quantitativo de professores que atuam no terceiro ano do ensino médio das duas escolas pesquisadas é de aproximadamente 50, e para nossa pesquisa objetivamos trabalhar com 50% desse total.

Os alunos por sua vez, foram os das turmas de terceiro ano que estão em conclusão neste nível de ensino. A Escola “A” tem aproximadamente um total de 250 alunos do terceiro ano do ensino médio distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. Já a Escola “B” tem aproximadamente um total de 138 alunos do terceiro ano do ensino médio nos turnos matutino e vespertino. Totalizamos o quantitativo de alunos em torno de 388 e optamos por trabalhar com 50% desse quantitativo para fins de recolha dos dados.

Os alunos participantes da pesquisa fazem parte de uma realidade social de baixo poder aquisitivo o que faz com que sejam dependentes de programas assistenciais do governo como, por exemplo, bolsa família. Alguns já lidam com a necessidade do trabalho para fins de subsistência bem como, com a realidade de já possuírem filhos ou dependentes.

O processo de recolha das informações para a análise ocorrerá via a aplicação de questionários semiabertos que de acordo com Gil (1999) apresentam os seguintes critérios: perguntas formuladas de maneira clara, concreta e precisa; levar em consideração o sistema de preferência do sujeito, bem como seu nível de informação; perguntas que possibilitem apenas uma interpretação de acordo com o objetivo do tema estudado; e perguntas que se refiram a uma única ideia de cada vez.

Os dados foram analisados de acordo com os objetivos da pesquisa e para tal processo analítico foi feita a utilização do programa Python, que é uma linguagem de programação de computadores usada para diversos processos gerais, mas tem sido largamente usada para desenvolvimento de aplicações de análises de dados. Para desvelar o objeto investigativo, buscamos relacionar diversas variáveis presentes na realidade social, cultural, econômica dos estudantes com as perspectivas por eles indicadas no questionário utilizando a linguagem de programação Python juntamente com as bibliotecas (conjunto de comandos especializados) Pandas e Seaborn para tratamento estatístico e visualização de dados respectivamente, e, após a análise, a sistematização dos mesmos fizemos a síntese da investigação que apresentamos em 4 seções:

A primeira, esta introdução, na qual constaram os elementos iniciais da pesquisa; a segunda trata da relação entre trabalho e educação no Brasil com

ênfoque na reestruturação produtiva e as reformas do Estado no contexto das transformações e crises do capital, situando as influências dos organismos internacionais nos programas de ajuste estrutural dos Estados e nas reformas educacionais, em especial do ensino médio.

A terceira seção aborda a questão da dualidade estrutural do ensino médio no Brasil bem como a legislação referente a esse nível de ensino e trata dos sujeitos do ensino médio; a quarta seção discorre sobre as perspectivas dos alunos referentes à continuidade dos estudos e/ou inserção no mundo do trabalho a partir das análises dos questionários. Por fim tecemos algumas considerações a título de conclusão em que sintetizamos os principais aspectos dos dados ao longo do trabalho

## **2 TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA CRISE DO CAPITAL**

Nesta seção abordaremos as categorias trabalho e educação no contexto da reestruturação produtiva empreendida pelo capital como tentativa de superar a mais longa crise desse modo de produção, destacando como as novas formas de regulação do trabalho e suas diversas formas de expressão relacionam-se com as características da organização do trabalho no modo de produção capitalista e, por sua vez, interferem na formação dos indivíduos.

Nesse sentido, destacamos como os impactos na produção e circulação das mercadorias determinadas pelas formas como o capital se expande, se transforma e se reconfigura em cada momento histórico influenciam na reconfiguração do Estado na condução de suas políticas econômicas e sociais, em especial nas educacionais influenciadas pelos Organismos Internacionais (OI).

Discorreremos, também, sobre a atual reforma do ensino médio, configurada pela Lei 13.415/2017, enfocando aspectos relacionados aos postulados neoliberais, sobretudo os referentes à privatização, flexibilização e precarização das relações de trabalho e a tentativa de transformar a educação como mercadoria.

### **2.1 A reestruturação produtiva e reconfiguração do Estado no contexto da crise do capital**

As transformações do capital possuem uma conexão com períodos de crises próprios do modelo capitalista que, por sua vez impulsionam reformas na estrutura estatal, incidindo também nas propostas educacionais. Essa reconfiguração do estado econômica e politicamente justifica-se em face da necessidade de superação das crises do capital, a fim de garantir a manutenção dos lucros, bem como, do modelo social vigente, por meio de profundas alterações nos padrões de acumulação e regulação. (MONTAÑAO; DURIGUETTO, 2011).

Convém lembrar que a crise no modo de produção capitalista é uma qualidade intrínseca ao próprio desenvolvimento capitalista, portanto as crises configuram-se como a causa, o motor da recuperação econômica e da retomada



da taxa de lucro. (MANDEL, 1977, apud MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011). A configuração da crise estrutura-se em uma condição cíclica em que o capitalismo se desenvolve passando pelo momento da estabilidade, animação crescente, prosperidade, superprodução, craque, estagnação, estabilidade etc. (MARX, 1980, apud MONTAÑO; DURIGUETTO). Diante desse ciclo inevitável de crises do capital fazem-se necessárias reconfigurações na estrutura estatal com a finalidade de manter a hegemonia deste modelo produtivo.

Para melhor exemplificação desse processo destacamos que na década de 70 do século passado o cenário mundial pautado no capitalismo monopolista norte-americano sob o padrão de acumulação fordista/taylorista aliado com as ideias keynesianas entrou em uma nova crise manifestada, inicialmente, pela alta do preço do petróleo no período compreendido entre 1973 e 1975. (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011). A caracterização dessa crise vivenciada no período citado é expressa no próprio movimento do capital em suas contradições referentes ao excesso de produção e uma baixa demanda pelas mercadorias, ou seja, a negociação do valor no momento da realização do capital. (MARX, 2011). Trata-se de uma crise:

[...] estrutural do sistema capitalista, e tem como raiz profunda o excesso de capacidade de produção que não encontra mais retorno nas vendas, o que, no início dos anos 1970, leva a uma forte queda da taxa de lucro, derivando em diversas manifestações e crises particulares. (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p.184).

O fordismo/taylorismo enquanto modelos produtivos industriais do século XX foram até meados dos anos 70 do século XX responsáveis pelo processo acumulativo do capital adotado pelos países industrializados. A organização e a gerência do trabalho difundida pelo engenheiro Frederick W. Taylor em sua obra "*Os Princípios da Administração Científica*" apontava para o aumento da produtividade por meio da decomposição de tarefas criteriosamente alinhadas com o fator tempo e padrões de movimento além da separação entre a gerência, concepção, controle e execução. (HARVEY, 1989)

Adotando o modelo gerencial taylorista de produção Henry Ford através da sua indústria automobilística instituiu um modelo produtivo pautado numa "estrutura de relações que buscou compatibilizar produção em grande escala e consumo em

massa num determinado nível de lucro.” (FRIGOTTO, 1995). Segundo Pedroso (2004, p.2) o sistema taylorista/fordista pode ser caracterizado por:

[...] padrão de acumulação em massa, objetivando reduzir os custos de produção bem como ampliar o mercado consumidor; produção homogeneizada e enormemente verticalizada obedecendo à uniformidade e padronização, onde o trabalho é robotizado, disciplinado, repetitivo; parcelando as tarefas, o que conduzirá o trabalho operário à desqualificação.

Do ponto de vista educacional com vista à formação dos trabalhadores para a dinâmica produtiva em questão, o fordismo/taylorismo considerava necessária uma pedagogia com ênfase no disciplinamento e nos modos de fazer, sem destaque para a relação entre o trabalhador e o processo de conhecimento que possibilitasse ao mesmo uma apreensão intelectual de práticas produtivas, ou seja, uma separação entre a concepção e a execução.

Nas escolas os conteúdos eram selecionados com embasamento na visão positivista de ciência e transmitidos de forma linear e fragmentada sem qualquer adoção de interdisciplinaridade. As aulas priorizavam a condução expositiva dos conteúdos combinados com a execução de cópias, exercícios e ditados. No contexto produtivo vigente a memorização era tida como principal elemento cognitivo, já que essa capacidade seria de fundamental importância para a execução de tarefas no chão das fábricas. (KUENZER, 2008).

Esse modelo produtivo predominou como via necessária ao capital para seu fim acumulativo por longos anos até que entre os anos de 1950 e 1960 passa a revelar indicativos que o levariam à sua decadência. Uma crise de superprodução aliada a uma queda brusca na demanda por mercadorias fruto da incapacidade estatal de garantir emprego e plenas condições de vida aos trabalhadores contribuiu para a crise desse padrão de acumulação e produção.

Dentre os elementos que contribuíram para crise do modelo fordista/taylorista destacamos conforme Gounet (1999), a crescente improdutividade advinda da separação entre concepção e execução; a impotência das políticas keyneisianas para sustentar o Estado-de-bem-estar-social; a contestação da supremacia americana e a presença de uma forte contestação social principalmente dos trabalhadores que cada vez mais mobilizavam-se frente a um modelo produtivo extenuante e avesso ao conhecimento do trabalhador.

Um modelo orientado pela necessidade de alta demanda e, que tenha na classe trabalhadora sua via de consumo tendia a enfraquecer-se na medida em que esta classe mobilizada desaceitava submeter-se à gestão fordista centralizada.

Dada à necessidade de garantir a manutenção dos lucros e combater a recessão que se abateu sobre a economia dos países nos anos 70 do século passado os capitalistas buscaram como aponta Cardozo:

[...] construir novos modelos de produção através da introdução de inovações técnico-científicas na base de funcionamento dos instrumentos de trabalho que, por sua vez, rebatem nos métodos de produção, na gestão e organização das empresas, nas relações de trabalho e, diretamente, nos perfis de qualificação dos trabalhadores. (2009, p.75).

Quanto às estratégias elaboradas diante da crise do modelo capitalista Montañó; Durigetto (2011), destacam que o capitalismo procurou traçar novas formas de exploração da força de trabalho, canalizando o capital para outras fronteiras em países sem excesso de mercadorias em relação à demanda e concentrando o reinvestimento na atividade financeira, reduzindo os investimentos no campo da atividade produtivo-comercial.

Dos Santos (2011, p.142) compreende que:

No bojo de respostas a crise do fordismo, nos países centrais da economia capitalista, iniciou-se um processo de reorganização do capital, com reflexos em seus sistemas político e ideológico de dominação. Dessa reestruturação fazem parte o neoliberalismo, com a desregulamentação dos direitos do trabalho, a desmontagem do setor produtivo estatal e seu processo de privatização. Emerge um panorama, de processo de reestruturação da produção e da organização trabalho, objetivando possibilitar ao capital os instrumentos necessários a um possível retorno aos patamares anteriores de lucratividade.

A busca de alternativas para a superação da crise culminou com a adoção de um novo modelo produtivo que, foi reorientado conforme os princípios que sustentam o modelo japonês ou Toyotismo que se destacou pela necessidade de desenvolver um sistema que envolvesse menores “investimentos, menores volumes de trabalhadores estáveis com salários mais baixos, ou seja, mão de obra mais barata, conseqüentemente menor conflitividade e menores estoques” (Montañó;Durigetto, 2011, p.181). Esse modelo configura-se segundo Ohno (1997), por uma produção em pequenos lotes norteada pela demanda dos consumidores e tendo como base um estoque mínimo.

Segundo Gounet (1999), o modelo japonês surgiu com a necessidade das empresas japonesas se reestruturarem face a devastação provocada na estrutura produtiva do país em decorrência da Segunda Guerra Mundial e, também, para ampliar capacidade competitiva do Japão frente ao imperialismo americano. Cardozo (2009), salienta que o objetivo mais importante do modelo toyotista é:

[...] o aumento da eficiência pela eliminação constante e completa de desperdícios, mediante a redução de custos de produção e a adoção de um sistema de gestão que desenvolva a habilidade humana até sua mais plena capacidade, a fim de realçar a criatividade e a operosidade, para utilizar bem as instalações e máquinas, eliminando todo e qualquer desperdício, inclusive da força de trabalho. Cada operário opera com várias máquinas, executa várias tarefas e tornar-se o inspetor da qualidade do seu próprio trabalho. (2009, p.76).

Do ponto de vista das relações de trabalho a flexibilização insere-se em contraponto à rigidez do modelo fordista, tanto no que se refere à execução do trabalho quanto nas relações sindicais e de direitos trabalhistas, dada a necessidade de manter a vitalidade do capital. Segundo Dos Santos (2011), a relação de trabalho foi permeada pela precarização e subcontratação da força de trabalho, e o novo perfil do trabalhador pautou-se no parâmetro da polivalência em contraste com rígida divisão de tarefas e baixa qualificação características do modelo fordista.

Montaño;Duriguetto (2011), destacam que o sucesso desse modelo produtivo no contexto da crise mundial do capital dos anos 70 do século XX deu-se entre outros fatores devido a: modelo de produção enxuta; forte atração de capital estrangeiro; mão-de-obra muito barata; baixos custos de produção e menor investimento geral (sistema just in time e kanban); isenção de impostos; dirigida às exportações.

O Toyotismo obteve sucesso no Japão e nos chamados Tigres Asiáticos<sup>1</sup>, o que obrigou os países do ocidente a buscarem uma adaptação a esse modelo com fim de enfrentar à crise do capital no final de 1970. Essa nova organização produtiva chamada por Harvey (1993), de acumulação flexível refere-se às inovações tecnológicas, inovações de gerenciamento da produção e do trabalho, que objetivam atender mercados consumidores diferenciados, por meio de uma nova organização industrial, fundando-se, portanto, na flexibilização dos processos

---

<sup>1</sup>Bloco econômico composto por: Hong Kong, Cingapura, Coréia do Sul, e Taiwan.

de trabalho, de produtos e de padrões de consumo, a fim de garantir a sobrevivência do capital em sua nova configuração industrial e financeira.

Essa configuração do capital pauta-se no deslocamento do capital comercial para os moldes financeiros especulativos, além de questionar a forma administrativa baseada nas ideias keynesianas<sup>2</sup> de regulamentação produtiva fordista/taylorista. Nesse contexto de financeirização do capital, ele passa a ser remunerado pelos juros, ao invés de investimentos na produção, constituindo-se dessa forma em fonte de riqueza dos capitalistas rentistas (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

Essa forma de acumulação do capital, pautada na especulação financeira em detrimento do investimento em amplos setores produtivos, tem aparentemente o poder de criar dinheiro, sem depender da produção de valor (Marx, 2011). As grandes corporações internacionais detentoras de capital agora se valem como aponta Cardozo (2009, p.72):

[...] de um sistema de máquinas eletrônicas e flexíveis para movimentar seus recursos, criar suas alianças, coordenar redes e circuitos, e desenvolver suas aplicações independentemente, ou até mesmo com o total desconhecimento dos governos nacionais.

Dessa forma, a financeirização do capital passa a ser a tônica de acumulação no cenário da crise, haja vista, seu caráter mais flexível e de menos riscos aos grandes grupos industriais que, agora articulados as instituições financeiras passam a exercer o controle da acumulação. Tais grupos em monopólios com outras instituições estabelecem-se no contexto mundial como um novo bloco imperial que, segundo Montañó; Duriguetto (2011), é composto por: Estados-nações hegemônicos, pelos organismos internacionais que controlam o fluxo mundial do capital, pelas grandes corporações globais e empresas monopolistas internacionais.

---

<sup>2</sup> O Keynesianismo é uma teoria econômica oposta ao liberalismo do início do século XX elaborada pelo economista inglês John Maynard Keynes, que defendia a ação do Estado na economia com o objetivo de garantir o pleno emprego.

Com o processo de financeirização do capital há necessidade de romper com a rigidez regulamentadora do Estado-de-bem-estar-social<sup>3</sup>, para a garantia da hegemonia financeira em questão. Como nos aponta Montano; Duriguetto (2011, p.187):

O capital, sob hegemonia financeira, precisa promover a desregulação da economia, das fronteiras nacionais e a constituição das condições para sua acumulação: aumento de juros, redução de gastos fiscais (especialmente sociais) e diminuição do custo da força de trabalho.

Nesse sentido, o fundamento teórico, econômico e político adotado pelos capitalistas com o fim de promover a chamada acumulação flexível foi a ideologia Neoliberal, como a responsável por superar o modelo outrora vigente pautado em um capitalismo democrático, cujo viés assistencialista e provedor no cenário de crise representava um empecilho ao avanço do capital especulativo, financeiro e flexível.

A ruptura com o modelo fordista-keynesiano representa uma reorientação quanto aos interesses do capital. Se nesse modelo o interesse referia-se às demandas trabalhistas, no modelo flexível a demanda financeira e a garantia a todo custo de lucros, torna desnecessário o excesso de gastos com direitos trabalhistas, bem como, as medidas reguladoras do estado, agora orientadas pela ótica mercadológica.

Conforme Netto (2001, p.77-78), o neoliberalismo carrega uma “argumentação teórica que restaura o mercado como instância mediadora societal elementar e insuperável”. A ideologia neoliberal afasta qualquer interferência limitadora do Estado na economia, alegando que tal postura configura-se como uma ameaça à liberdade econômica e política, transferindo ao Estado um padrão absenteísta quanto às regulamentações de mercado.

Porém, vale ressaltar que essa postura do estado em se distanciar da regulamentação de mercado é contraditória na medida em que em outros setores e políticas ele se mostra presente e atuante com o fim de manter a lógica neoliberal. Como destacam Marconsin, Forti e F.Marconsin (2012, p.26):

---

<sup>3</sup> O Estado de Bem-estar-social é um modelo de governo no qual o Estado exerce o compromisso de ser um agente garantidor do bem-estar econômico e social da população por meio de uma política reguladora.

Mas, vale ressaltar que se trata de um estado absenteísta no que se refere à garantia de direitos, mas um estado forte quando se trata de retirar, flexibilizar, precarizar direitos (apresentados como privilégios), desmontar políticas sociais (mostradas como dispendiosas) e criminalizar movimentos sociais e populares que se colocam contrários à continuidade dessa lógica.

O neoliberalismo no contexto de crise busca disseminar ideias que consolide uma nova estrutura social capaz de manter vivo o poder hegemônico do capital, propondo uma nova reestruturação produtiva, mudanças nas relações de trabalho, bem como, nos direitos trabalhistas e no papel do Estado na economia. A crise capitalista reforça a necessidade de mudanças nos parâmetros da acumulação e regulação e a própria falência do socialismo real expressada na queda do muro de Berlim favoreceu a hegemonia capitalista como o “único modelo possível de relações econômicas e sociais”. (CARDOZO, 2009, p.85).

Convém ressaltar que a necessidade de reforma da dinâmica capitalista se fez imperativa com a finalidade de recuperar os lucros exigidos pelo capital, o que por sua vez alavanca a ofensiva neoliberal como meio para tal fim. Para alcançar a lucratividade, a reforma desconstrói as políticas keynesianas na medida em que reconfigura o papel do Estado, tornando-o mínimo. Os teóricos neoliberais, conforme Cardozo (2009, p.86), sustentavam a tese de que:

[...] o financiamento do gasto público em programas sociais provocou a ampliação do déficit público, da inflação, da redução da poupança privada, do desestímulo ao trabalho e à concorrência e a queda da produtividade.

Desta forma, ocorre uma reorientação quanto à ênfase do capital no binômio demanda-oferta. Se no modelo keynesiano o foco era a demanda por meio da capacidade de compra e consumo garantidos pelo pleno emprego e bons salários, no neoliberalismo ocorre a ênfase na oferta que, segundo Montaño; Duriguetto (2011), é fortalecida ao reduzir os custos da produção, principalmente pela diminuição da força de trabalho na medida em que esta é dotada de salários precários, e direitos trabalhistas e sociais diminuídos.

Conforme os autores acima citados a ênfase neoliberal:

[...] não está na ampliação da capacidade de consumo (para a produção em massa), mas na diminuição dos custos e flexibilização da produção (no contexto de crise), e é esse o motivo pelo qual a orientação neoliberal recai na defesa da “liberdade” do mercado e a não participação (social) do Estado. (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 204).

Em se tratando das relações trabalhistas a reestruturação produtiva busca diminuir os direitos trabalhistas conquistados ao longo da história dos movimentos dos trabalhadores, visando enfraquecer a organização sindical no âmbito das lutas de classes para facilitar o processo de valorização do capital nos moldes da acumulação flexível.

O Estado com viés neoliberal imprime uma forte contenção aos interesses da classe trabalhadora ao tentar inibir qualquer possibilidade de greve e suas reivindicações. Outra característica que expressa as prioridades estabelecidas pelo modelo neoliberal é a precarização do trabalho e a ampla retração da força de trabalho do processo produtivo, somada ao baixo ganho salarial, subcontratação, informalidade e terceirização, o que acaba por influenciar nos trabalhadores uma postura cada vez mais individualista, provocando o enfraquecimento da organização coletiva dos trabalhadores. (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

Os interesses mercadológicos e a flexibilização das relações de trabalho configuram uma redução dos direitos sociais, fragilizando a luta da classe que têm a legitimidade para se contraporem aos imperativos do capital, ou seja, os trabalhadores. Nesse sentido, conforme destacam Netto e Braz (2010, p.225) “o capitalismo contemporâneo particulariza-se pelo fato de, nele, o capital estar destruindo as regulamentações que lhe foram impostas como resultado das lutas do movimento operário e das camadas populares”.

Segundo os ditames neoliberais o Estado necessita se reconfigurar a fim de manter vivo o domínio do capital, na medida em que, a ele é atribuída à função de reduzir ações que garantam os direitos sociais e ampliar-se para os parâmetros do capital. Além de precarização do trabalho e destituição de direitos trabalhistas a nova ofensiva do capital busca ampliar as possibilidades de lucros pelo viés privatizador. Desta forma, a exploração privada de setores outrora sob o controle das empresas estatais passa a ser de domínio dos monopólios capitalistas.

O que se apresenta é um:

[...] movimento de transferência, para a esfera mercantil de atividades que até então eram estritamente regulamentadas ou administradas pelo Estado, que o movimento de mundialização do capital encontra suas maiores oportunidade de investir. (CHESNAIS, 1996, p.186, apud NETTO; BRAZ 2010, p.228)



Nesse contexto, o capital expande-se, pautado nos princípios ideológicos que dão sustentação ao modelo neoliberal, em direção a diferentes regiões e países com o discurso da globalização e livre circulação do mercado como os responsáveis pelo desenvolvimento econômico, político e social. Nesse processo, os Organismos Internacionais (OI) têm o importante papel de transmitir os pressupostos neoliberais, principalmente nos países periféricos.

A sujeição aos ajustes neoliberais por parte dos Estados periféricos é uma exigência ditada pelos organismos financeiros como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) como condição para que os mesmos recebam empréstimos e investimentos dos capitais financeiros e das multinacionais, bem como, serem inseridos no contexto capitalista contemporâneo. (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

Em se tratando dos países periféricos há uma diferenciação quanto às políticas de reestruturação do Estado para atender a hegemonia do capital. Os países imperialistas não ousam desregular seu mercado interno, a receita neoliberal direciona sua aplicação para os países dependentes e periféricos. (NETTO; BRAZ, 2010).

Na América Latina, por exemplo, Sousa (2014), nos lembra que no Consenso de Washington<sup>4</sup>, as ideias neoliberais foram fortalecidas e apontadas medidas a serem adotadas pelos países quanto ao domínio do capital, destacando-se assim: disciplina fiscal, priorização dos gastos públicos, reforma tributária, liberalização financeira, regime cambial, liberalização comercial, investimento direto estrangeiro, privatização, desregulamentação e propriedade intelectual.

Do ponto de vista educacional o neoliberalismo transfere para a educação seu viés mercadológico, reconfigurando a mesma de uma política social garantida pelo poder público aos cidadãos numa mercadoria adquirida no livre mercado. (CARDOZO 2009). O poder público deve ter como foco a educação fundamental, minimizando a atuação do estado no ensino médio e superior. A esse respeito Sousa (2014) sinaliza que:

---

<sup>4</sup> O Consenso de Washington foi uma recomendação internacional elaborada em 1989 com o objetivo de difundir a ideologia neoliberal a fim de combater as crises e misérias dos países subdesenvolvidos em especial os países da América Latina.

A proposta neoliberal defende a privatização do sistema de educação pública, cabendo ao Governo administrar e manter escolas apenas em locais que, por não apresentarem a segurança do lucro, não interessam à iniciativa privada. (2014, p.101).

A educação desta forma é reorientada conforme a lógica que orienta a perspectiva mercadológica da ideologia neoliberal que tem nos OI o canal difusor das concepções defendidas pelos teóricos do capital. Tais organismos têm orientado as políticas educacionais nos países periféricos com vistas a atender os ditames neoliberais, bem como, preparar os trabalhadores para atender os ditames da acumulação flexível do capital.

## 2.2 Os Organismos Internacionais e a reforma do ensino médio

No Brasil a implementação das políticas neoliberais iniciou-se de forma mais efetiva no governo do então presidente Fernando Collor em 1990, consolidou-se no governo de Fernando Henrique Cardoso e foram mantidas nos governos do partido dos trabalhadores que deram seguimento às receitas neoliberais no que tange à política comercial “aprofundando a sujeição do país aos organismos internacionais.” (Cardozo, 2009, p.90), que, por sua vez incidem nas reformas educacionais do país, conforme podemos observar na atual reforma do ensino médio brasileiro mediante, a Lei 13.415/16.

Vale destacar que um projeto reformista do ensino médio foi alvo de debates no congresso no governo do PT com diretrizes semelhantes às da reforma atual, a saber, o projeto de Lei 6.840 de 2013, porém este foi profundamente modificado graças à atuação do Movimento em Defesa do Ensino Médio que alegava combater a possibilidade da desconfiguração do ensino médio brasileiro em seu caráter democrático e em sua concepção. (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017)

Nesse contexto, destaca-se a atuação dos organismos internacionais que exercem influência decisiva na configuração da política educacional na América Latina e, especialmente no Brasil, destacamos o Banco Mundial composto pelo BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe) e UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Esses organismos influenciam decisivamente na elaboração e difusão da ideologia neoliberal e, veem

na educação uma ferramenta imprescindível aos objetivos de legitimação e manutenção da hegemonia do capital, viabilizada através da influência dos pressupostos que orientam a formação dos indivíduos. A esse respeito, ressaltamos que no Brasil, tais organismos têm influenciado os rumos das políticas educacionais brasileiras principalmente a partir de 1990.

Nesse sentido, considera-se importante destacar as propostas desses organismos, correlacionando suas proposições para educação brasileira, sobretudo, com a atual reforma do ensino médio, pois compreende-se que há nos discursos difundidos por tais organismos uma lógica predominantemente vinculada ao capital que, se ressignifica ao longo dos anos, a fim de manter suas influências e domínios na condução das políticas públicas para a educação, além de acentuar a dualidade estrutural do ensino médio brasileiro.

A lógica capitalista presente nos documentos dos OI compreende a educação como uma mercadoria, ou seja, um mecanismo de lucro através dos investimentos privados. A formação dos trabalhadores diante da atual fase de acumulação flexível do capital também situa-se no contexto de transferência da responsabilidade pública para o setor privado. Depreende-se desse modo que a educação possui papel fundamental, haja vista:

[...] sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de exigências e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos, e por uma forte crise no Estado capitalista. (JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1139).

No âmbito da formação humana, condiciona-se o aspecto formativo à produtividade respaldada na Teoria do Capital Humano (TCH)<sup>5</sup>. T. Schultz um dos pioneiros na propagação da TCH acreditava que a instrução, enquanto elemento necessário à produção produziria um acréscimo na renda e por isso caberia o investimento constante em habilidades e conhecimentos como se fossem também

---

<sup>5</sup> A Teoria do Capital Humano foi elaborada por Theodore Schultz, que postula no nível macroeconômico, a possibilidade de igualdade entre as nações, dos grupos sociais, mediante maior produtividade que vinculada aos avanços educacionais possibilitaria o desenvolvimento econômico de um país.

bens de produção o que coloca a educação como principal capital humano fundamental para o desenvolvimento do potencial produtivo. (FRIGOTTO, 1999).

Nessa acepção entende-se que o processo educativo associado às concepções da TCH estaria reduzido a

[...] função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionem como geradores de capacidade de trabalho, e conseqüentemente, de produção.... A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda. (FRIGOTTO, 1999, p.40-41)

Partindo dos pressupostos das TCH os intelectuais do Banco Mundial veem na educação a possibilidade de igualdade entre as nações por meio da produtividade e, para tal fim é necessário que o Estado tenha como foco o ensino fundamental que é a “base de qualificação de mão-de-obra e, com extensão, para a elevação das taxas de crescimento econômico”. (SOUSA 2014, p. 102).

Porém, destaca-se que até meados dos anos de 1990 essa atenção do Estado destina-se ao ensino fundamental foi sendo também direcionada ao ensino médio que, “a partir do final dos anos de 1990 e início do século XXI passa a fazer parte do rol de orientações do Banco Mundial, inclusive como uma das prioridades a serem assumidas pelo Brasil.”. (JUNIOR, 2019, p. 346).

Consoante a Sousa (2014), ao se reportar à TCH o Banco Mundial propõe que as escolas sejam o meio de garantir que todos os jovens adquiram e desenvolvam as aptidões necessárias à sobrevivência econômica e ao progresso dos países, ou seja, que sejam preparados para o mundo do trabalho, seja formal ou informal.

No documento *Transformación productiva com equidade* a CEPAL (1990) destaca a necessidade dos indivíduos, setores sociais e países tornarem-se competitivos adequando-se às exigências impostas pelo mercado. Além da adequação às exigências mercadológicas, esse documento postula a necessidade de adaptação dos indivíduos à lógica do mercado de trabalho, ou seja, que os sujeitos sejam conformados com as demandas da produção capitalista.

Ao estudarem os documentos da UNESCO, Da Silva, Czernisz e Perrude apontam que:

O conceito de formação apresentados pelos documentos, como necessário ao homem do século XXI, está integrado numa ordem do capital, como um processo educativo submetido às regras do mercado cujo resultado é uma formação adaptada ao contexto sem contestação à ordem posta. (s.d, p. 7).

Ressalta-se que os OI procuram negar a contestação que, por sua vez, é produto de uma criticidade desenvolvida por meio de disciplinas que compõe o currículo escolar como a filosofia e sociologia, dentre outras. Essa conformação à lógica capitalista nutrida pelo abandono ao desenvolvimento do senso crítico pode ser observado na atual reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415\2017), pelo descrédito a ambas as disciplinas, pois a ênfase é dada à obrigatoriedade Disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos de ensino médio. A Lei 13.415\17 corrobora com a visão ideológica neoliberal disseminada pelos OI ao promover uma formação reduzida de elementos fundamentais para que os alunos questionem, entendam e critiquem a realidade que os cerca. (BRASIL,2017)

Para Krawczyk e Ferreti (2017,p.38), a reforma curricular posta na Lei 13.415\7 representa:

[...] uma nova forma de distribuição do conhecimento socialmente produzido, colocando o ensino médio a serviço da produção de sujeitos técnicos e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, tendo em vista os interesses do capital. (2017, p. 38).

Em relação ao BM Helena Altmann (2002), destaca que além do foco no ensino fundamental, ele promove o incentivo às políticas de descentralização e centralização das avaliações dos sistemas escolares. A descentralização é pautada no discurso da autonomia institucional da comunidade escolar, ofuscando a desresponsabilização do Estado na oferta e na qualidade do ensino. Isso significou segundo Junior e Maués (2014, p.1140):

[...] a responsabilização crescente das instituições escolares pelo rendimento escolar de seus alunos, a partir de parâmetros de avaliação definidos externamente e maior racionalização nos gastos, incluindo o incentivo à captação de recursos via parcerias público-privadas e via projetos voluntários [...].

A atual reforma do ensino médio brasileiro possibilitou o fomento às parcerias público-privadas, principalmente na oferta da educação profissional, além da realização de convênios para cursos à distância (BRASIL, 2016). Assistimos

cada vez mais a “hegemonia de uma perspectiva pragmática e mercantilizada do ensino médio público”. (SILVA; SHEIBE, 2017, p. 27). Portanto, a iniciativa privada ganha mais espaço na educação pública brasileira podendo, desta forma traçar diretrizes para a educação profissional aliada aos interesses do mercado.

O BM reforça o discurso da participação privada na educação, em seu documento Sumário Executivo que trata da Estratégia 2020 para a Educação com o título “*Aprendizagem para todos – investir nos conhecimentos e competências de pessoas para promover o desenvolvimento*”, notamos a relevância conferida por esse organismo referente à privatização da educação pública, conforme a seguinte declaração:

No âmbito do Grupo do Banco Mundial, o Banco Mundial e a IFC (Sociedade Financeira Internacional) trabalharão em conjunto para aumentar o conhecimento sobre o papel do setor privado na educação e ajudar os países a criar ambientes de política e estruturas normativas que alinhem os esforços do setor privado, por meio de parcerias estratégicas nos níveis tanto internacional como dos países, a fim de melhorar os sistemas educacionais. (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 9).

O discurso do BM é apresentado na perspectiva de ampliação do sistema de ensino com a justificativa de potencializar a aprendizagem. Segundo o documento em questão, o sistema educacional deve estar aberto a:

[...] todas as oportunidades de aprendizagem em uma determinada sociedade, seja dentro ou fora das instituições de ensino formal. Nesta definição, o sistema educacional é composto por todas as partes que estão preocupadas com a prestação, financiamento, regulação e uso de serviços de aprendizagem. Assim, além dos governos nacionais e locais, os participantes incluem instituições de ensino privadas, indivíduos e suas famílias, comunidades e organizações sem fins lucrativos e com fins lucrativos. Esta rede maior de interessados é crucial para um sistema de educação no sentido amplo, assim como são os recursos e as relações de responsabilização que os conectam. (BANCO MUNDIAL, 2017, p11).

A aparente ideia de enriquecer a aprendizagem ampliando as possibilidades de espaços de instrução denotam, na realidade a mercantilização da educação para satisfazer os interesses dos detentores do capital que, percebem nesse direito social a possibilidade de lucratividade, logo, ampliar o sistema educacional por meio de parcerias, convênios, filantropia, ensino a distância é na realidade a ampliação do mercado privado na educação e é essa conjuntura que vem sendo construída no ensino médio brasileiro. Portanto, é importante refletir como essa configuração incidirá nas perspectivas dos jovens estudantes.

O sumário executivo do BM também apresenta algumas estratégias alocadas em categorias que foram apresentadas como mecanismos para a melhoria da educação no Brasil. Dentre elas, destacamos “as estratégias universais – reforma do currículo e de treinamento, grandes investimentos em infraestrutura para apoiar um dia escolar mais longo e eliminar o ensino noturno”. (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 7).

Do ponto de vista curricular os OI destacam a necessidade de flexibilizar o currículo a fim de que o mesmo se torne mais atrativo aos jovens, além de possibilitar uma maior aproximação com os interesses vocacionais dos estudantes. A ideia de flexibilização pode soar como algo inovador, autônomo e de liberdade, entretanto pode ser também como aponta Krawczyk e Ferretti (2017, p.36):

[...] desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social. Flexibilizar uma política pode ser também o resultado da falta de consenso sobre ela. Estamos mais uma vez frente a uma equação economicista para pensar a educação, com análises reducionistas e propostas imediatistas.

Sob a ótica da flexibilização os reformadores do ensino médio brasileiro optaram por reduzir o currículo, à medida que diminuem o número de disciplinas obrigatórias além de fracioná-lo em opções formativas que melhor coadunam com os interesses profissionais do estudante, conforme expressa o artigo 3º da Lei 13.415/17 ao dispor que: a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A: a Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. (BRASIL, 2017).

A Lei 13.415/17 dispõe que a organização curricular composta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) será responsável por definir os direitos e objetivos de aprendizagem no ensino médio conforme cinco áreas de conhecimento (línguas e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas), bem como, pelos itinerários formativos que possuem a mesma nomenclatura das cinco áreas com a inserção do itinerário da formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017).

Ao analisarmos o conteúdo normativo dessa legislação, fica evidente uma postura de hierarquização de conteúdos, posto que é garantido de forma obrigatória apenas o ensino de matemática e português nos três anos de curso do ensino médio. Tal procedimento nos leva a inferir que há relação entre alteração curricular proposta com as perspectivas de avaliação da educação brasileira por meio de indicadores externos.

O exame do PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes) coordenado pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) prioriza os conhecimentos dos alunos em matemática, leitura e ciências, o que nos faz perceber, a importância dada pela reforma no currículo com o objetivo de melhorar o desempenho do Brasil no PISA, conforme podemos evidenciar no parágrafo terceiro do artigo 35-A da Lei N° 13.415/2017. (BRASIL, 2017).

Essa hierarquização dos conteúdos nos aponta para implicações pertinentes da obrigatoriedade de duas disciplinas, pois a Lei 13.415/2017 prevê que a BNCC deverá incluir de forma obrigatória os estudos e práticas de educação física, arte, sociologia, e filosofia. (BRASIL, 2017). A reforma acaba por conferir a essas disciplinas um caráter secundário no que tange à importância delas na formação dos estudantes, já que poderão ser incluídas de forma parcial nos anos do ensino médio, mediante diversas formas de flexibilização curricular.



A própria nomenclatura adota ao se referir a educação física, arte, sociologia e filosofia como “estudos e práticas” já inferioriza esses conhecimentos historicamente e socialmente produzidos que, enquanto componentes da área das ciências humanas contribuem para o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo dos estudantes, mas ao que parece aos interesses do capital é que eles tenham uma formação mínima necessária às demandas do mesmo, sem o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva, ou seja, que sejam formados sujeitos passivos e submissos aos imperativos do capital.

Esse descrédito conferido aos componentes curriculares da área de humanas sinaliza para:

[...] a subalternização do lugar das ciências humanas nos currículos escolares e na fragilização de seu potencial pedagógico, o que terá implicações na precarização do trabalho docente e na formação básica plena e comum das juventudes, alterando a formação crítico-reflexiva que as levaria a entender as tramas sócias em que estão envolvidos na atualidade. (SIMÕES,2017, p.53).

A citação acima aponta para uma formação fragmentada que tenta inibir o desenvolvimento de mentalidades juvenis capazes de se oporem a lógica de mercado na qual eles estão inseridos, o que por sua vez, deve ser combatido pelos profissionais da educação, oferecendo a resistência necessária para que eles tenham esclarecimentos necessários para o desenvolvimento de uma cidadania crítica, digna e ativa.

Salientamos, ainda que, ao que denominam de “vocacionalização dos currículos” no sentido de que é importante aos sistemas de ensino tratar as áreas de conhecimento de acordo com seu valor para o mercado de trabalho, diante de uma economia pautada pelo alto desemprego. (SACRISTÁN, 2013, p.33). O foco é direcionado para a visão de mercado em detrimento de uma formação promotora de criticidade e capacidade de participação social, e a reforma em vigor defende esse interesse, ao deixar claro a possibilidade dos sistemas ensinos estabelecerem parcerias com instituições privadas para a oferta a priori do itinerário da educação técnica e profissional.

Quanto aos itinerários formativos a Lei 13.415/17 aponta no parágrafo 6º que a organização dos mesmos será feita a “critério dos sistemas de ensino” o que lança por terra a falsa campanha midiática que, promoveu em larga escala

propagandas salientando para o direito dos jovens escolherem um percurso normativo condizente com seus interesses profissionais. (BRASIL, 2017).

Desse modo, os Estados terão a responsabilidade de oferecerem os itinerários conforme seus recursos, sem levar em conta as reais necessidades dos estudantes. No âmbito possibilidade de oferta de itinerários podemos idealizar um cenário em que a proposta do percurso formativo da formação técnica e profissional seja a mais viável para os estudantes de baixa renda, haja vista a “velha ideia preconceituosa de que os pobres necessitam de um diploma profissional porque precisam e querem entrar rapidamente no mercado de trabalho.” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 39).

Essa ideia corrobora com os interesses do capital sob a ótica neoliberal já que se absorve das escolas força de trabalho para o mercado, além de oportunizar parcerias público-privadas no que se refere ao itinerário formativo da educação técnica e profissional conforme explicita a lei no parágrafo 8 do artigo 36, pois esse itinerário seja oferecido “na própria instituição ou em parcerias com outras instituições”. (BRASIL, 2017).

Soma-se a essa questão o fato de que uma organização curricular via percursos formativos em diferentes áreas de conhecimento poderá acarretar um aprofundamento das desigualdades entre as escolas públicas e privadas, já que as últimas, certamente proporão arranjos curriculares “mais sólidos para seu público, enquanto os estudantes das escolas públicas estaduais terão que se contentar com a ênfase que o sistema de ensino julgar possível ser ofertada”. (GONÇALVES, 2017, p. 140-141).

Outro ponto que ressaltamos é a questão da ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, “um dia mais longo”, no ensino médio com investimento em infraestrutura, proposto pelo Banco Mundial, cuja diretriz é prevista na Lei 13.415\17 que, instituiu a Política de Fomento à Educação Integral para as escolas de ensino médio, com base no repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e Distrito federal pelo prazo de dez anos por escola” (BRASIL, 2017).

A Lei acima citada aponta que os recursos serão provenientes do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) e, serão transferidos para as

escolas dos Estados e Distrito Federal que tenham assinado um termo de compromisso satisfazendo as seguintes condições destacadas no parágrafo único do artigo 13:

- I – Identificação e delimitação das ações a serem financiadas
- II – metas quantitativas
- III – cronograma de execução físico-financeira
- IV – previsão de início e fim de execução das ações e conclusão das etapas ou fases programas.

Vale ressaltar com base no artigo 14 da referida Lei, que somente receberão recursos às escolas que tenham iniciado a oferta de atendimento do ensino médio em tempo integral a partir da vigência da lei e, que tenham um projeto político-pedagógico conforme o artigo 36 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). O artigo 36 da LDB trata da alteração curricular proposta pela Lei 13.415\2017 e, desta forma, fica claro que “somente receberão recursos às escolas que tenham projetos político-pedagógicos alterados para atender integralmente o que foi estabelecido pela nova lei”. (AMARAL, 2017, p.94).

Salienta-se, ainda, que a atual reforma do Ensino Médio proposta pelo governo insere-se num contexto de reforma orçamentária advinda com a Emenda Constitucional (EC) Nº 95 que dispôs sobre um novo regime fiscal, sob a justificativa de reduzir os gastos públicos primários diante da crise orçamentária e fiscal do Estado.

Ao correlacionar a EC nº 95 e a política de fomento à educação integral, Amaral (2017), revela que a lei orçamentária de 2017 canalizou para o Ministério da Educação um valor total de R\$ 107,3 bilhões reajustados em apenas 1,23% em relação ao orçamento de 2016 que foi de R\$ 106,0 bilhões com reajuste em relação à inflação de 6,29%. Para o autor acima o “Governo Federal não fez nenhuma previsão para que se constituam os recursos da Política de Fomento e nem para o conjunto das metas estabelecidas pelo PNE (Plano Nacional de Educação – 2014-2024)”. (AMARAL, 2017, p.107).

A proposta do Banco Mundial citada no Sumário Executivo aponta para o investimento maciço em infraestrutura, a fim de que o Brasil tenha escolas de demonstração, ou seja, “escolas de ensino médio de tempo integral e com

bastantes recursos que tanto testam inovações, quanto demonstram que escolas de alta qualidade são viáveis” (BANCO MUNDIAL, 2010, p.7). O que percebemos é uma contradição entre o que é posto em lei e o que de fato é prioridade para o atual governo brasileiro que, minimiza “os investimentos em torno da educação enquanto aumenta o volume de recursos para o pagamento de juros, encargos e amortização da dívida”. (AMARAL, 2017, p.107).

Diante do exposto, inferimos que há um movimento de reconfiguração do Estado brasileiro com a finalidade de se adequar à reestruturação produtiva necessária à manutenção da hegemonia capitalista. Nesse processo, evidencia-se o movimento ideológico neoliberal que direciona as políticas educativas a favor dos detentores do capital, reforçando as disparidades econômicas entre as classes dominantes e trabalhadores.

Outro ponto crítico da organização curricular reside no fato de que a reforma em vigor que altera o ensino médio apresenta:

[...] uma ausência de um caminho a ser percorrido, em prol de uma formação integral, unitária e politécnica pelos jovens que lhes ofereça formação profissional consistente (seja ela qual for), mas que seja também formação capaz de lhes permitir entender ampla e criticamente tanto a sociedade em que vivem quanto a forma pela qual se estrutura o trabalho que realizam, tendo em vista a construção de formas mais humanas e igualitárias de produzir e viver.” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 40).

Desta forma, a educação pública brasileira tem se tornado cada vez mais um instrumento de exploração do capital com vistas à produção de força de trabalho com qualificação necessária para a dinâmica produtiva do capital, bem como, uma fonte rentável aos investidores da educação, desconfigurando a importância formativa e crítica dos sujeitos do ensino médio.

### 3 IDENTIDADE E DUALIDADE ESTRUTURAL DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Nesta seção discorreremos sobre a dualidade do ensino médio brasileiro do ponto de vista histórico e normativo, situando o alinhamento das políticas educacionais brasileiras referentes ao ensino médio com os interesses da reprodução do capital. Tal acepção se faz necessária neste trabalho dissertativo, pois a análise histórica do ensino médio brasileiro referente à sua função dual de preparação para estudos posteriores e de formação para o trabalho nos permite compreender como na atualidade é oferecido aos estudantes esse direito social em suas mais diversas conexões com interesses políticos, sociais e, principalmente, econômicos.

#### 3.1 Abordagem teórica e histórica sobre a dualidade estrutural do ensino médio

De acordo com Frigotto et. al (2005), ao longo da história do ensino médio no Brasil, expressa-se o falso dilema de sua identidade, que é fruto das contradições entre capital e trabalho e da dualidade estrutural e cultural da sociedade capitalista. Historicamente essa dualidade situa-se entre as concepções de formação propedêutica e formação profissional, a primeira, concebida como estudos científicos que permite a continuidade nos estudos em nível superior, enquanto a segunda compreende os estudos voltados para o desenvolvimento de atividades produtivas, o que implica na diferenciação entre educação geral para as elites e preparação para o trabalho para os pobres.

Essa dualidade expressou-se nos primeiros séculos da colonização brasileira na economia baseada na monocultura quando surgiram os primeiros núcleos de formação profissional, organizados pelos jesuítas com a denominação de escolas oficinas; no Império, com a criação das Casas dos Educando Artífices e os liceus de ofícios. As primeiras eram destinadas às crianças e jovens em situação de *mendicância, órfãos e desvalidos*, de sorte que se referiam à parcela da população dos extratos sociais mais vulneráveis, que recebiam instrução primária no ensino de ofícios tais como: alfaiataria, carpintaria, tornearia, etc. Já os liceus

voltavam-se para a formação profissional compreendendo os conhecimentos relativos à agricultura, à arte e ao comércio. (SAVIANI, 2007, p.125).

No Império a dualidade foi motivada, pois o então ensino secundário tinha a função exclusiva de preparação para os cursos superiores, ou seja, da elite dirigente.

No período republicano as legislações voltadas à educação<sup>6</sup> também reforçaram esse caráter dual, sobretudo com a Reforma Francisco Campos (1931) que, propôs o ensino médio de cultura geral com divisão do currículo em dois ciclos: 1º ciclo – curso secundário fundamental com duração de 5 anos- e 2º ciclo – cursos complementares com duração de 2 anos. Persistiu o caráter dual do ensino médio, com o ensino propedêutico para as elites e ensino profissionalizante para as camadas populares.

Porém foi no Estado Novo sob o governo de Getúlio Vargas, através da Reforma de Gustavo Capanema através da implementação das Leis Orgânicas, como a do ensino secundário de 1942, que se consolidou um sistema paralelo de ensino destinando a formação profissional aos trabalhadores. As Leis Orgânicas do Ensino configuraram o ensino propedêutico em primário e secundário, enquanto o ensino técnico-profissional era dividido em: industrial, comercial, normal e agrícola.

A Reforma de Capanema conforme Nascimento (2007), caracterizava-se como:

[...] uma reforma elitista e conservadora que consolidou o dualismo educacional, ao oficializar que o ensino secundário público era destinado às elites condutoras, e o ensino profissionalizante para as classes populares, conforme as justificativas do Ministro Capanema. (NASCIMENTO, 2007, p.45).

O dualismo estrutural do ensino médio regulamentado no Estado Novo estava atrelado à necessidade do Brasil inserir-se no contexto industrial (taylorismo/fordismo) e, para tal, fazia-se necessário garantir condições próprias para uma formação técnico-profissional capaz de atender as demandas do setor

---

<sup>6</sup>Dentre as Reformas da Primeira República destacam-se: Reforma Epiácio Pessoa (1901); Reforma Rivadávia Correa (1911); Reforma Maximiliano (1915) e; a Reforma Rocha Vaz (1925). Essas reformas ora colocavam o ensino secundário como preparação para o ensino superior, ora como prolongamento do ensino primário para fornecer a cultura geral média do país. Ver: NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na primeira república. São Paulo: EPU, 1974.

produtivo. A nova realidade do contexto produtivo, decorrente da mudança do modelo agrário exportador para o urbano industrial, aliado a justificativa da ineficiência do Estado em ofertar o ensino profissional para atender a formação de mão-de-obra demandada pelo processo de industrialização nascente possibilitou a criação em 22 de janeiro de 1942 do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) pelo Decreto-Lei 4.048 assinado pelo então presidente Getúlio Vargas, com a missão de formar profissionais para a incipiente indústria nacional. Posteriormente em 10 de janeiro de 1946, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac).

Convém, ressaltar, que os problemas econômicos decorrentes da Segunda Guerra Mundial reforçaram a necessidade do país de criar serviços de aprendizagem para a formação de mão-de-obra especializada. O surgimento do hoje denominado Sistema S de ensino integrado por instituições como o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI-1942), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC-1946), Serviço Social da Indústria (SESI-1946), Serviço Social do Comércio (SESC-1946), Serviço Nacional da Agricultura (SENAR-1991), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas empresas (SEBRAE1972), Serviço Nacional do Transporte e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SEST/SENAT-1993) são reflexos dessa lógica e, beneficiárias da possibilidade de oferta de cursos profissionalizantes para a formação dos trabalhadores.

A Reforma de Capanema, que representou o marco da dualidade educacional, tinha como objetivo atender às necessidades do setor produtivo, uma vez que ofertava de forma paralela a educação geral para fins de ingresso no ensino superior e o ensino profissional, industrial, agrícola, normal e comercial para a classe trabalhadora. (LOPES; BORTOLO; ALMEIDA, 2016).

O paralelismo entre o ensino geral e profissional foi amenizado pela Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional-LDBN de 1961 que, além de organizar o Ensino Médio em ginásial de 4 anos e colegial de 3 anos, possibilitou a equivalência entre o ensino profissional e o ensino regular.

Importa ressaltar, que a equivalência do ensino profissional com o ensino regular não possibilitou a superação da dualidade uma vez que “continuaram a

existir dois ramos distintos de ensino para distintas clientela, mantendo as diferenças existentes desde os primórdios da educação brasileira”. (NASCIMENTO, 2007, p.82)

No período militar (1964-1985) intensificou-se a necessidade de alinhar a educação com a produtividade industrial, o período em destaque, notadamente tecnicista, impulsionou o milagre econômico brasileiro exigindo para tal a adoção de um modelo educacional que correspondesse aos interesses do grande capital.

A aprovação da Lei nº 5.692/1971 pelo governo militar instituiu a profissionalização compulsória no ensino médio, implantando a habilitação profissional no segundo grau, mediante a oferta de cursos técnicos, com o objetivo de atender as demandas da produção capitalista e, por sua vez, atingir o objetivo proposto pela legislação no que se refere ao desenvolvimento das potencialidades dos educandos como elemento de autorealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Essa proposta de profissionalização compulsória constitui numa política de contenção ao ensino superior para os pobres, pois classes média e alta matricularam seus filhos nas escolas privadas em busca de formação propedêutica que lhes possibilitasse o ingresso ao ensino superior e aos filhos dos trabalhadores foi proposto a terminalidade decretada. Segundo Krawczyk:

Essa configuração cumpria uma dupla função: de um lado, a formação de mão de obra qualificada. De outro, a formação de elites políticas e profissionais, com uma finalidade propedêutica e socialmente distintiva. Ou seja, o Ensino Médio assim constituído mantinha a apropriação diferenciada do conhecimento produzido: para uns foco nas habilidades profissionais; para outros preparação para ascender ao alto saber desenvolvido pela humanidade. (2014, p. 78).

O fracasso da profissionalização compulsória aliada pela pressão exercida pela sociedade e a crise vivenciada pelo governo militar culminou com a aprovação em 1982 da Lei nº 7.044 que extinguiu a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau, converteu a habilitação profissional em qualificação para o trabalho. A partir dessa lei as escolas passaram a ter a opção de ofertar cursos profissionalizantes e cursos de educação geral atendendo assim às reivindicações das escolas privadas. (WARDE, 1977). Com essa lei, as escolas técnicas federais foram mais valorizadas, e ficaram com o encargo de formar trabalhadores de nível técnico para atender às demandas do mercado de trabalho.



Na década de 90 do século passado, no contexto de avanço de novas estratégias de valorização do capital nos aspectos qualitativos e quantitativos das inovações tecnológico-organizacionais, novas institucionalidades e demandas foram impostas para buscar saídas para a crise do capital, para tanto, foram introduzidas modificações na produção, caracterizando um processo que Harvey (1993) denominou de esgotamento do modelo de acumulação rígida baseada no taylorismo/fordismo dando início a instauração de um modelo flexível, apoiado na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo, com reflexos na educação.

Com a influência dos Organismos Internacionais os países foram instados a realizarem reformas nos seus sistemas educacionais para atender às demandas da reestruturação produtiva em um contexto de globalização da economia e ideologia neoliberal, conforme apontamos na seção anterior.

É nesse contexto de reestruturação produtiva e de internacionalização da economia, via processo de mundialização do capital, que ocorreu a aprovação da nova LDB (Lei nº 9.394/1996). A nova legislação educacional deveria manter a lógica do alinhamento educacional face às exigências do mercado, contemplando uma configuração que atendesse aos interesses mercadológicos. Nascimento (2007, p. 84), compreende que a LDB aprovada “caracteriza-se por ser minimalista e por sua flexibilidade produzida para adequar-se aos padrões atuais de desregulamentação e privatização”.

Com a Lei nº 9.394/1996 o ensino médio foi definido como etapa final da educação básica, destaca-se também a implementação de uma nova modalidade de educação para o trabalho desvinculada dos níveis de ensino conforme o art. 42 (BRASIL, 1996). Para a educação profissional foi promulgado o Decreto nº 2.208/1997 que regulamentou o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB.

O Decreto em questão definiu como níveis de educação profissional, o ensino básico, o ensino técnico e o tecnológico. Dentre entre os três níveis o ensino profissional básico que foi destinado a trabalhadores, com fins de qualificação, requalificação e reprofissionalização, independentemente da escolarização, a fim de exercerem funções demandadas pelo mundo do trabalho. (BRASIL, 1997).

A oferta de cursos básicos desvinculados da formação geral por meio do Decreto 2.208 de 1997 distanciou a integração da educação profissional com o ensino médio regular, expressando com mais clareza a necessidade funcional do ensino médio no sentido de viabilizar a força de trabalho qualificada necessária à demanda produtiva. Através do Decreto nº 2.208/1997 o dualismo estrutural do ensino médio torna-se mais evidente, tal como destacado a seguir.

Potencializou-se a oferta de cursos básicos, sendo esses de caráter formativo profissional, sem qualquer vinculação com o conhecimento científico, como, por exemplo, cursos de pedreiro, jardinagem, cabeleireiro, entre outros. Além de não possuírem articulação com o conhecimento científico, esses cursos não careciam de maiores investimentos e, por isso, eram oferecidos, em sua maioria, pela iniciativa privada. ( LOPES; BORTOLO; ALMEIDA, 2016, p.564).

É evidente que a proposta acima refletia a postura do Estado brasileiro em se eximir da responsabilidade de oferecer o ensino profissional, fato este que denota a configuração estatal conforme os princípios neoliberais que defendem a diminuição da intervenção do estado nas políticas sociais, bem como a aproximação da iniciativa privada via arranjos cooperativos que permitissem a mercantilização da educação profissional, conforme o ideário do mercado.

O cenário criado pelo Decreto nº 2.208/97 favoreceu o setor privado quanto à oferta de cursos aligeirados que não possuíam vínculo com a escolarização, fato este que instaurou o desenvolvimento de um sistema de educação profissional paralelo ao ensino regular. Quanto à educação profissional de nível técnico a oferta foi definida de forma subsequente e concomitante garantindo a proximidade deste nível com o ensino geral. (BRASIL, 1997).

Após várias críticas e movimentos contra a separação proposta pelo Decreto 2.208\97, no ano de 2004 foi aprovado o Decreto nº 5.154/2004 que revogou o decreto em análise. Assim, houve outra regulamentação do parágrafo 2º do artigo 36 e dos artigos 39 a 41 da LDB. Com o decreto nº 5.154/2004 foi proposto a oferta de educação de nível médio de forma integrada, bem como a articulação da educação profissional com o ensino médio, contudo manteve as formas concomitantes e subsequentes do decreto anterior. (BRASIL, 2004).

Segundo Cunha (2017, p. 376), o decreto em questão:

[...] abriu o caminho para uma nova política no Ensino Médio e no Ensino Técnico. A apartação legal entre ambos foi eliminada e uma ênfase no

Ensino Técnico integrado coexistiu com as modalidades concomitantes e subsequente ao Ensino Médio. De proibida, a criação de escolas técnicas federais passou a ser prioritárias, ao que se somou a expansão das existentes mediante a instalação de unidades descentralizadas.

Com o decreto 5.154/2004 houve avanços do ponto de vista da expansão do ensino médio quanto a ofertas de vagas, além da retomada parcial do Estado da responsabilidade pela oferta da educação profissional. Entretanto, destacamos que a lógica produtiva manteve-se preponderante no direcionamento dos arranjos curriculares da educação profissional brasileira, que limitada a uma formação pautada em habilidades técnicas e competências para o trabalho suprimia a formação integral do trabalhador a partir da articulação de fato entre ciência, cultura, humanismo e tecnologia.

Além do Decreto 5.154\2004 é importante destacarmos, também a lei nº 11.

741/2008 que, trouxe alguns elementos do decreto 5.154/2004 e revogou o mesmo. A lei em destaque alterou os artigos 37, 39, 41 e 42, bem como a revogação dos parágrafos 2º e 4º do artigo 36, e o parágrafo único do artigo 41 da LDB. (BRASIL, 2008)

A lei 11.741/2008 destaca-se, principalmente, por contribuir com um novo marco para o ensino profissional brasileiro ao criar a Seção IV-A da LDB que incorpora a Educação Profissional Técnica de Nível Médio como modalidade da educação básica. Através desse dispositivo a Educação Profissional Técnica de Nível Médio passou a constituir um direito básico dos cidadãos brasileiros, haja vista que compete ao Estado brasileiro a oferta da educação básica pública. (AFONSO; GONZALEZ. 2016)

Com a lei nº 11.741/2008 a estrutura do ensino médio brasileiro quanto a sua identidade e formação social foi configurada na LDB como etapa da educação básica responsável pela formação geral dos educandos e facultativamente prepará-los para o exercício de profissões técnicas conforme o artigo 36-A da LDB. A lei em pauta manteve a histórica dualidade na estrutura do ensino médio, pois estabelece o critério facultativo aos sistemas de ensino ofertar ou não a habilitação profissional técnica. (BRASIL, 2008).

Em 2009 foi instituído pela portaria nº 971, de 9 de outubro o Programa de Ensino Médio Inovador (EMI) que tinha como objetivo fortalecer os sistemas de ensino na proposição de propostas curriculares inovadoras por meio de apoio técnico e financeiro. As inovações curriculares deveriam estar alinhados com as necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual, bem como na ênfase por uma formação integral, promotora do protagonismo juvenil, criatividade e emancipação.

O documento orientador do EMI apontava para a perspectiva contrária a dualidade estrutural propondo a superação da mesma:

A identidade do ensino médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissionalizante. Importa, ainda, que se configure um modelo que ganhe identidade unitária para essa etapa da educação básica e que assuma formas diversas e contextualizadas, tendo em vista a realidade brasileira. Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário. (BRASIL, 2009, p. 4).

Entretanto, a proposta de rompimento da histórica dualidade do ensino médio não foi efetivada por essa política e muito menos apontou caminhos para tal intento, ou seja, mais uma vez limitou-se o discurso da integração do propedêutico e profissional apenas ao campo das ideias.

Em 2013 foi lançado pelo Governo Federal por meio da Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). O pacto propôs um acordo entre MEC e as Secretarias Estaduais de Educação objetivando a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos além de promover reflexões acerca da formação integral dos jovens do ensino médio por meio de ações que já vinham sendo desenvolvidas pelo EMI.

O pacto entre outras ações previa também

[...] a recuperação da infraestrutura das escolas, o avanço no acesso aos meios tecnológicos, o estímulo ao desenvolvimento do pensamento científico e do aprendizado de línguas estrangeiras, as bolsas para professores de ensino médio. (MOLL, 2017)

A iniciativa do pacto propunha novos caminhos para o debate e a melhoria do ensino médio por meio da aproximação da rede pública com as escolas, mas o percurso político brasileiro nos levou a ruptura dessa dinâmica ao ser instituído em 2017 pelo governo Temer uma nova reforma educacional pela via legislativa

pautada na medida provisória 746, de 22 de setembro, de 2016 posteriormente convertida na Lei nº 13.415 de 2017, fato este que foi alvo de várias críticas de pesquisadores, estudantes e educadores, quanto a falta de diálogo na implementação da reforma.

A reforma atual reforça a subordinação do ensino médio aos interesses produtivos em detrimento de uma formação ampla e promotora de criticidade e cidadania, retomando a dualidade operante do ensino médio contrapondo-se aos fins formativos da educação básica. (LINO, 2017)

Por meio da fragmentação curricular em opções formativas e obrigatoriedade das disciplinas de matemática e português nos três anos de ensino médio, nega-se uma formação mais ampla, já que disciplinas como Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia assumem uma postura secundária na formação dos jovens. Soma-se a isso o alinhamento do setor público com o privado por meio de parcerias na oferta do itinerário formativo técnico profissional, o que reflete o distanciamento do estado na oferta de um direito social, fato este que denota a subordinação ao ideário neoliberal na educação brasileira que opera pela ótica do mercado e não necessariamente voltada aos interesses e perspectivas dos jovens.

### 3.2 A formação para o trabalho e/ou continuidade dos estudos na legislação do ensino médio

A relação entre trabalho e educação permeia a história e as políticas educacionais, sobretudo no que se refere às demandas do mundo do trabalho quer do ponto de vista da formação geral ou como a preparação para a inserção no mercado do trabalho. No ensino médio essa questão se expressa com mais clareza, considerando-se que ao final dessa etapa são traçados percursos formativos em função dos interesses e necessidades dos jovens que, na maioria das vezes são determinados por questões econômicas e sociais. Portanto, o desafio formativo desta etapa da educação básica insere-se na formação geral de viés propedêutico, garantindo também a preparação geral para o trabalho e\ou

possibilitando, o exercício de profissões técnicas articulados com a educação profissional.

Essa questão está prevista no o artigo 22 da LDB nº 9.394/1996 ao definir que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Já o artigo 35 estabelece que o ensino médio como etapa final da educação básica deve cumprir as seguintes finalidades:

- I- A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II- A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III- O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV- A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

O inciso II do referido artigo 35 ao destacar o princípio da flexibilidade que rege as relações de trabalho aponta para a necessidade de a escola proporcionar ao estudante do ensino médio as condições de se adaptar com flexibilidade para as novas condições de ocupação no contexto produtivo, sinalizando que a configuração curricular do ensino médio está intimamente ligada com a dinâmica do capital. Nessa perspectiva, o desenvolvimento de competências deveria possibilitar condições de empregabilidade, de modo que os sujeitos possam manter-se em atividades produtivas e geradoras de renda em contexto imprevisíveis e estáveis.

No cenário de reestruturação produtiva é necessário o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais para a inserção no mercado de trabalho, que sob um novo paradigma de acumulação e produção-flexível, necessita de trabalhadores que diferentemente do modelo fordista pautado na execução de tarefas fragmentadas e isoladas da produção, sejam capazes de entenderem a

dinâmica do processo produtivo como um todo, tenham capacidade de inovar e conviverem com a incerteza das relações contratuais precárias.

Nesta acepção, as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), aprovados em 1998, definiram os princípios e fundamentos a serem considerados na organização pedagógica e curricular do ensino médio. Assim, definiram que caberia a esta etapa da educação básica o desenvolvimento de competências amplas para atender as necessidades da reestruturação produtiva e das mudanças na organização do trabalho. A formação dessas competências básicas era enfatizada como indispensável para o mundo do trabalho, considerando que a ênfase na preparação para o trabalho expressada pelas DCNEM destacava que a formação dos alunos para a sociedade pós-industrial abarcaria os “[...] conteúdos e competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho e aqueles que são relevantes ou indispensáveis para cursar uma habilitação profissional e exercer uma profissão técnica [...]”. (BRASIL-PCNEM, 1998, p. 86).

Os documentos das DCNEM enfatizaram a noção de competências como principal eixo da organização curricular, destacando os seguintes desafios para o ensino médio:

- Desbastar o currículo enciclopédico, congestionado de informações, priorizando conhecimentos e competências de tipo geral, que são pré-requisito para a inserção profissional e para a continuidade dos estudos;
- (Re) significar os conteúdos curriculares como meios para constituição de competências e valores, e não como objetivos do ensino em si mesmos;
- Trabalhar linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituidoras de significados, conhecimentos e valores;
- Adotar estratégias de ensino diversificadas que mobilizem menos a memória e mais o raciocínio e outras competências cognitivas superiores;
- Estimular todos os procedimentos e atividades que permitam ao aluno reconstruir ou reinventar o conhecimento didaticamente transposto para a sala de aula, entre eles a experimentação, a execução de projetos, o protagonismo em situações sociais;
- Organizar os conteúdos de ensino em estudos ou áreas interdisciplinares e projetos que melhor abriguem a visão orgânica do conhecimento;

- Tratar os conteúdos de ensino de modo contextualizado, aproveitando as relações entre conteúdos e contextos;

- Lidar com os sentimentos associados às situações de aprendizagem para facilitar a relação do aluno com o conhecimento (BRASIL-PCNEM, 1998).

Esses documentos atribuíram importância aos processos formativos que desenvolvessem a iniciativa, a criatividade e capacidade de construir, inovar e empreender, colocando sob a responsabilidade individual o encargo por sua inserção e manutenção no mercado de trabalho. A contribuição do ensino médio deveria voltar-se para desenvolver e aperfeiçoar nos alunos, dentre outras, as seguintes competências: capacidade de abstração; desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial fragmentada dos fenômenos; criatividade, curiosidade, capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema; desenvolvimento do pensamento divergente; capacidade de trabalhar em equipe; disposição para procurar e aceitar críticas; desenvolvimento do pensamento crítico e saber comunicar-se (BRASIL-PCNEM,1998).

O modelo de competências no percurso formativo do ensino médio brasileiro abrangeu a educação profissional e a educação geral básica com fins de atender às exigências do modelo produtivo de acumulação flexível, sob o pretexto da formação para o exercício da cidadania, mas de fato referendava a adaptação flexível, refletindo o caráter pragmático e reducionista da escola ao conferir à formação básica os requisitos exigidos pelo mercado.

Como aponta Cardozo (2009, p. 166):

[...] o papel das escolas deveria ser direcionado para preparar os indivíduos para a empregabilidade, uma vez que o emprego e a permanência no mercado de trabalho estão sujeitos à capacidade individual de aquisição de competências. Há uma relação entre a lógica da competência e o campo da subjetividade, pois é colocada para o âmbito individual a responsabilidade de a pessoa mobilizar, em torno de seus projetos, um processo de acumulação de capital humano – conhecimentos e atitudes produtivas – que lhe permita gerenciar seu próprio percurso no mercado de trabalho, incluindo a capacidade de gerar o próprio emprego.

Ancorado no discurso individualista do desenvolvimento de competências caberia ao trabalhador a manutenção constante da sua “atividade produtiva e geradora de renda em contextos socioeconômicos e cambias instáveis, podendo transitar por diversas atividades. Em síntese, a competência para a laboralidade



seria a base da polivalência.” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.23). Ou seja, uma formação geral que possibilitasse adaptações em vários postos de trabalho, ou até mesmo, a capacidade de gerar o próprio emprego em condições precárias e informais.

Em 2010 Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer nº 07, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), que estabeleceram as bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Esse documento destacou como um dos princípios para o ensino médio, a articulação da educação escolar com o mundo do trabalho e a prática social.

Em se tratando do ensino médio, as DCNEB destacaram a preparação para o trabalho e a cidadania, ressaltando que:

O Ensino Médio, como etapa responsável pela terminalidade do processo formativo da Educação Básica, deve se organizar para proporcionar ao estudante uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e compreender as determinações da vida social e produtiva; que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana. (BRASIL-CNE, 2010, p. 35).

Após a aprovação das DCNEB em 2010, o CEB/CNE mediante a Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012, aprovou novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), cujo artigo 5º ressaltou que o Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

§ 1º O Trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

Na Diretriz Curricular para o ensino médio de 2012 a categoria trabalho foi abordada enquanto princípio educativo, fundamentando-se na perspectiva ontológica e como eixo curricular baseado na ciência, cultura, trabalho e tecnologia integrados visando à formação integral dos estudantes.

Com as Diretrizes de 2012 houve uma tentativa de sobrepujar o caráter notadamente pragmático de formação para o trabalho conforme as diretrizes

anteriores. A concepção de trabalho foi abordada numa premissa que possibilitasse uma compreensão de que o homem é o produtor da sua realidade.

[...] o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica que na sociedade moderna vem se tornando fundamento da profissionalização. Mas integrada à ciência e à cultura a formação para o trabalho se opõe à redução da formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. (CIAVATTA; RAMOS,2012 p.25)

Nessa perspectiva, o trabalho não pode ser visto como um instrumento de exploração, mas como um princípio que permeia a formação dos sujeitos de forma integral, como valor de uso, ou seja, inerente a própria formação do homem como sujeito histórico na sua relação transformadora com a natureza, portanto faz parte do processo educativo.

Conforme as DCNEM de 2012 as unidades escolares deveriam em suas orientações curriculares abordar o trabalho em sua dimensão educativa, como consta no Artigo 13 inciso II:

II – o trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais de vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos;

Com base no inciso exposto evidenciamos o trabalho no contexto educativo com base nos tipos de saberes e conhecimentos necessários para o entendimento do modo de produção no qual estamos inseridos, ou seja, “para cada tipo de produção é desenvolvido um tipo de educação”. (Da SILVA; LOPES, 2017, p. 90)

Logo, a relação entre o trabalho e a educação faz-se presente nas proposições curriculares de um país haja vista a necessidade de inserção dos sujeitos no processo produtivo, pois é na produção material da sua existência, por meio do trabalho, que os mesmos desenvolvem sua cidadania, humanidade, transformam da natureza conforme suas necessidades, bem como, podem o prosseguir nos estudos para aperfeiçoarem sua prática produtiva.

[...] o trabalho como princípio educativo, remete à necessidade de uma educação que prepare o indivíduo para as atividades profissionais sob a égide do direito à educação para todos. Deste modo, a educação escolar acabou por se tornar um instrumento de poder econômico. (DA SILVA; LOPES, 2017, p 92).

Nesse sentido, salientamos que por mais que as diretrizes de 2012 tenham mudado a perspectiva quanto à educação para o trabalho, ressaltando o enfoque ontológico, perdura na prática a noção de formação voltada para a empregabilidade conforme o modelo de competências por meio dos eixos tecnológicos. (CIAVATTA; RAMOS, 2012)

Com a aprovação recente da Lei 13.415 de 2017, ocorreram mudanças no ensino médio quanto à estrutura curricular, carga horária, fomento para o ensino integral entre outras medidas, entre elas a necessidade de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, o que se deu por meio da Resolução CNE/CEB Nº 3, de 21 de novembro de 2018.

As categorias cidadania e trabalho figuram na resolução atual como nas anteriores, porém um elemento novo foi inserido no artigo 3º, a saber: a “qualificação para o trabalho”, elemento este que consta no artigo 205 da Constituição Federal e, encontra suporte legal na LDB artigo 2º que, ressalta a necessidade da vinculação da educação escolar com o mundo do trabalho.

Nesse sentido, entende-se que o ensino médio, em suas diferentes formas de ofertas seja ela regular ou profissional, necessita promover uma formação capaz de qualificar o aluno para o mundo do trabalho, bem como, garantir ao mesmo os conhecimentos necessários para a continuidade dos estudos.

Sob o pretexto de promover a qualificação para o trabalho e aproximar o jovem com as áreas de conhecimentos afins com suas perspectivas profissionais, a atual reforma do ensino médio por meio da Lei 13.415\17 determinou além das 05 áreas de conhecimento definidas pela BNCC (linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas) os itinerários formativos que possuem o mesmo nome das áreas de conhecimento com a inclusão da formação profissional.

Para fins de melhor entendimento dos termos apresentados na Lei 13.415 a resolução nº 3 de 2018 traz em seu artigo 06 definições necessárias para esclarecimento e compreensão dos mesmos além de oferecerem elementos que nos permitem melhor entender as intencionalidades e pretensões do ensino médio

quanto à formação dos indivíduos. Conforme podemos destacar nos incisos a seguir:

II – formação geral básica: conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do ensino fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles.

III – itinerários formativos: cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento dos estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade;

VI – competências: mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Para efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no parágrafo 1º do art. 36 da LDB, a expressão “competências e habilidades” devem ser consideradas como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na lei do Plano Nacional de Educação (PNE);

VII – habilidades: conhecimento em ação, com significado para a vida, expressa em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados; (BRASIL, 2018)

A reforma em vigor ressalta a importância de uma formação geral básica pautada na aquisição de competências e habilidades atreladas à necessidade de inserção no mundo do trabalho de natureza flexível. A formação geral básica conforme a resolução nº3 poderá ser contemplada em todos ou em parte dos anos do curso do ensino médio, com exceção dos estudos de língua portuguesa e matemática que deverão ser inseridos em todos os anos escolares. (BRASIL, 2018).

Dada à necessidade de propor uma formação condizente com a flexibilidade da esfera produtiva, há coadunação de tal proposição com o currículo, já que este reflete, também, as necessidades e demandas do capital no sentido de formação atrelada ao mercado. Logo, a flexibilização curricular proposta pelos reformadores do ensino médio caminha, também, para uma formação geral básica necessária ao capital.

Desse modo, no contexto produtivo flexível marcado pelos avanços tecnológicos, ocorre uma adequação do currículo com o princípio da aprendizagem flexível que segundo Kuenzer (2017, p. 337) é:

[...] concebida como resultado de uma metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas; neste caso, ela se justifica pela necessidade de expandir o ensino para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva.

Trata-se de utilizar os recursos tecnológicos para diversificar as possibilidades de ensino como as tecnologias de ensino a distância, além de conferir ao estudante a possibilidade de flexibilizar seus horários de estudo conforme suas possibilidades e, sobretudo investir nas especializações que se articulem com sua área de interesse profissional.

No âmbito do ensino médio a reforma aponta para a necessidade de flexibilizar o currículo em face da necessidade de conferir ao jovem autonomia na escolha de percursos formativos que se aproximam com suas “aspirações vocacionais”, reduzindo assim, a necessidade de conteúdos em excesso, ou seja, uma formação fragmentada atrelada à necessidade da produtividade específica de uma área profissional.

Desta maneira, vislumbramos um rompimento da perspectiva de aprendizagem integrada proposto pelas DCNEM/2012 que, segundo os reformadores é marcada pelo excesso de componentes curriculares. A formação humana deve se alinhar cada vez mais com as necessidades produtivas, cabendo à escola, aliada a essa concepção de aprendizagem flexível contribuir para:

[...] a formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, em vez de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Para que essa formação flexível seja possível, propõe-se a substituição da formação especializada, adquirida em cursos de educação profissional e tecnológica, por uma formação mais geral. (KUENZER, 2017, p.339).

Uma formação geral limitada a 1800 horas conforme a lei 13.415/2017 e complementada pelas opções formativas, incluindo a educação profissional, reflete as exigências materiais do capitalismo e do regime de acumulação flexível que foi implantado no Brasil desde a década de 90 do século passado, marcado pela ideologia neoliberal - produtividade, individualismo, competição, empregabilidade,

flexibilidade - portanto necessita de uma oferta desigual e fragmentada de educação.

As diferentes competências e habilidades assimiladas nas diferentes áreas de conhecimento e itinerários formativos deverão atender as necessidades temporárias do mercado, ou seja, diferentes demandas de qualificações desiguais e diferenciadas em um contexto marcado por relações de trabalho precarizadas pela subcontratação e terceirização, reflexos dessa nova lógica do capital, que exige ao trabalhador adaptação a essa dinâmica instável e flexível.

Nesse âmbito da qualificação, encontra-se na diretriz atual referente ao ensino médio a proposição de uma formação geral que possibilite o qualificar para o mundo do trabalho. Ressaltamos, porém, que a qualificação a depender da origem de classe remete a postos de trabalhos diferenciados, pois como ressalta Lima (2007, p. 109):

[...] apenas um grupo pequeno de trabalhadores se enquadra no perfil de alta qualificação. Outro, a maioria, estaria num processo de desqualificação, em decorrência, sobretudo, do modo como são integrados aos processos produtivos; contratos temporários, parciais, terceirização, subcontratação [...].

Aos oriundos de classes privilegiadas não enquadrados na reforma do ensino médio e com poder aquisitivo necessário para alcançar uma formação que não seja a escola pública “reserva-se o direito de exercer o trabalho intelectual integrado às atividades práticas, a partir de extensa e qualificada trajetória escolar.” (KUENZER, 2017, p.341)

Já aos pertencentes da classe trabalhadora dependentes do ensino público, em especial do ensino médio aqui tratado, é conferida uma formação pautada na aprendizagem flexível composta por uma base geral complementada por itinerários formativos incluindo a educação profissional. A estes se espera que ocupem postos de trabalho definidos pela demanda que, em sua maioria não exigem elevada qualificação, mas que cumpram a funcionalidade do capital na exploração da força de trabalho e obtenção de lucros.

Numa sociedade marcada pelo domínio da microeletrônica no controle do mercado e da produção evidencia-se que o próprio desenvolvimento tecnológico opera para o aprofundamento da divisão do trabalho, bem como, para a crescente

desqualificação do trabalhador. (CARDOZO, 2009). E, como destaca Mészáros (2002), a estrutura capitalista opera em constante contradição, pois ao mesmo tempo em que aumenta sua capacidade produtiva por meio de avanços tecnológicos, dispensa a força de trabalho o que leva a uma desordem entre a possibilidade de consumo e desemprego.

Nesse contexto, salientamos que a busca pela qualificação e elaboração de trajetórias profissionais por parte dos estudantes do ensino médio enquadra-se dentro dessa lógica de desigualdades formativas e materiais oriundos de uma proposta educacional alinhada com a acumulação flexível do capital.

Desta forma, a atualização das diretrizes por meio da resolução citada anteriormente, reforça e revive as noções de competências, empregabilidade e flexibilidade das DCNEM aprovadas em 1999, uma vez que a flexibilização mediante a construção de itinerários formativos relaciona-se às diversas formas de insegurança no trabalho, configurada em formas de contratos temporários, intermitentes, parciais e até mesmo relações de trabalho sem nenhum tipo de contrato. Portanto, considera-se que a resolução nº 3 de coaduna-se com os interesses da reprodução do capital e da reestruturação produtiva de caráter flexível que, por sua vez alia-se às reformas trabalhistas e de diminuição dos direitos sociais.

### 3.3 Os sujeitos do ensino médio

Quando nos deparamos com a realidade da dualidade estrutural do ensino médio alinhada com as perspectivas mercadológicas que, derivam em propostas curriculares com a finalidade de atender os interesses do capital, entendemos ser necessário discorrer sobre do público o qual incidem as políticas públicas referentes ao ensino médio, já que o desenvolvimento das perspectivas dos jovens ao concluírem essa etapa de ensino se dá num contexto de interesses e contradições do capital.

O ensino médio enquanto última etapa da educação básica, geralmente atende durante três anos estudantes com média de idade entre 15 e 17 anos, este

intervalo etário insere-se na categoria juventude conforme o Estatuto da Juventude Brasileira (Lei nº 12.582, de 5 de agosto de 2013) que, considera jovens pessoas com idade entre 15 e 29 anos.

Porém, ressaltamos que a apreensão da juventude pela ótica cronológica acaba por ser reducionista em face da multiplicidade cultural, social e simbólica que interferem nessa fase da vida tão rica em significações. Embora a compreensão cronológica seja imprescindível para o desenvolvimento humano o que de fato contribui para além de sua “naturalidade” são os fenômenos sociais, culturais e históricos. (PERALVA, 1997, p.15).

Destarte, indicamos que esta compreensão da juventude pelo fator idade seria a simplificação de “uma realidade complexa que envolve elementos relacionados ao simbólico, ao cultural e aos condicionantes econômicos e sociais que estruturam as sociedades.” (BRASIL, 2016). Nesse sentido, podemos considerar a juventude como

[...] uma categoria socialmente produzida. Temos que levar em conta que as representações sobre a juventude, os sentidos que se atribuem a essa fase da vida, a posição social dos jovens e o tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos. (DAYRELL, CARRANO, 2014, p.110).

A própria concepção de juventude atrelada a ideia de transição para a vida adulta pela idade, não se viabiliza na contemporaneidade, haja vista que a maturidade se constrói não somente por critérios etários, mas por diversos fatores, tais como construção familiar, ingresso ao mundo do trabalho, ajuda financeira familiar entre outros.

O jovem do ensino médio, principalmente os das classes sociais menos favorecidas, por vezes lida com a realidade de ingressar mais cedo na vida adulta pelas responsabilidades adquiridas ou impostas pelo seu contexto social, acrescenta-se, também o fato de terem de associar tais responsabilidades com a vivência escolar. Essa conjuntura afeta as distorções entre a idade e série pelo fato de haver desistências escolares frente às ocupações que surgem no percurso formativo, sejam por questões de trabalho ou gravidez por exemplo.

Mesmo diante dessas possíveis realidades apresentadas acima, a escola apresenta-se para o jovem estudante como um dos principais espaços mediadores



que, por meio da educação, pode proporcionar condições para a ascensão social e melhoria de vida. Muitos estudantes vislumbram através da escola, alcançar um emprego, ajudar a família, cursar um ensino superior, ser “alguém na vida”.

E, esse ser “alguém na vida” tendo como via o ensino médio, vincula-se em grande parte à estrutura a qual o mesmo é configurado seja propedêutico, profissional ou integrado. Nessa acepção, os jovens podem escolher caminhos dependendo da ênfase da proposta de ensino da respectiva instituição escolar. Os caminhos traçados também, sofrem influência direta do histórico educacional familiar, bem como do contexto social no qual os jovens estão inseridos.

Em se tratando do contexto social as perspectivas são diferentes, as significações acerca do ensino médio também o são, já que tratamos de diversas juventudes. A própria concepção de trabalho varia de acordo com a origem social dos estudantes. Para as classes mais privilegiadas que não estão sujeitas ao ensino público, o ensino médio é visto como meio de ingressar numa universidade e o trabalho é um projeto posterior. Mas para a maioria dependente do ensino médio público, a realidade do trabalho, de bicos e diversos meios para ganhar a vida, combinam-se às suas vidas de estudantes. (CORROCHANO, 2014)

Podemos evidenciar essa realidade de conciliação entre estudos e ocupações segundo os seguintes dados referentes a população jovem compreendida entre 15 e 29 anos:

Quadro 01: Dados de ocupação e estudo- Faixa etária 15 a 19 anos-Brasil-2018 (milhões)

| <b>Situação</b>            | <b>15 a 17</b> | <b>18 a 24</b> | <b>25 a 29</b> |
|----------------------------|----------------|----------------|----------------|
| Não ocupada e estudava     | 78,9           | 21,5           | 5,5            |
| Ocupada e estudava         | 2,5            | 34,2           | 57,3           |
| Ocupada e não estudava     | 10,7           | 16,1           | 11,5           |
| Não ocupada e não estudava | 7,9            | 27,7           | 25,7           |

Fonte: Pnad\IBEGE (2018)

Com base no quadro acima, evidenciamos que a necessidade de coadunar estudos e ocupações, em sua maioria precária, faz parte da realidade da juventude brasileira, embora o contingente dos que apenas estudam dentro da idade

adequada para o ensino médio (15 a 17 anos) seja muito significativo (78,9 milhões), um grande número de alunos vivem a realidade de distorção entre a idade e série, até mesmo por conta dos entraves provocados por questões trabalhistas. Esse contexto pode sinalizar tanto para a inserção dos jovens em trabalhos informais e precários em consonância com os estudos quanto para o processo de evasão dos estudos para priorizar o trabalho.

A questão da evasão também é frequente no ensino médio, podemos indicar alguns fatores como: condições estruturais de ensino, gravidez, dificuldade de aprendizagem, dificuldades de acesso e transporte escolar, inserção no mercado de trabalho, entre outros. A evasão escolar no ensino médio segundo os dados fornecidos pelo Censo Escolar/INEP 2018 acentua-se com o avançar das séries, a saber: matrículas do 1º ano do ensino médio (2.725.870); matrículas 2º ano (2.331.207); matrículas 3º ano (2.041.927).

Tendo como enfoque a inserção dos jovens no mundo trabalho como fator preponderante para a evasão, entendemos que tal inserção pode ocorrer quer pela conclusão do ensino médio ou em conjunto com os estudos. Essa incorporação no mundo do trabalho tem se dado principalmente no contexto de relações trabalhistas desiguais e precárias típicas das novas formas de organizações trabalhistas no regime de acumulação flexível. É essa realidade que lhes é oferecida e, muitos, por questões de subsistência, se adequam a tais relações trabalhistas.

Para aqueles que não conseguem um emprego regular, novas formas de contrato passam a fazer parte de sua vida de trabalho: o trabalho temporário, que dura apenas algumas semanas ou meses do ano, o trabalho em tempo parcial, que pode ser realizado em algumas horas do dia ou da semana. Quando esses contratos são registrados em carteira de trabalho, alguns direitos trabalhistas são garantidos, mas persiste a incerteza em relação à permanência no trabalho e à construção de uma carreira. (CORROCHANO, 2014, p.210)

As constantes mudanças na esfera produtiva advindas da reestruturação do capital implicaram na redução dos postos de trabalho fruto do incremento das tecnologias no processo produtivo, que por sua vez levou ao aumento do desemprego estrutural e, conseqüentemente, ao aumento da informalidade, precarização das relações de trabalho, acentuando a diferenciação dos jovens pelas condições de existência, bem como em perspectivas desiguais em relação ao futuro.

A redução dos postos de trabalho implica ainda mais no processo de precarização do emprego e das relações de trabalho. Como nos indica Antunes (2010, p.3):

Querem, de todo modo, fazer proliferar as distintas formas de “trabalho voluntário”, terceirizado, subcontratado, de fato trabalho precarizado. Outra manifestação desse processo de exploração é o chamado “empreendedorismo”, que frequentemente se configura como forma oculta de trabalho assalariado e instável.

Outro elemento importante a considerar é o empreendedorismo que se insere no contexto escolar como figura do protagonismo juvenil de modo a contemplar as novas condições de ocupações do mundo do trabalho. A diretriz curricular do ensino médio mais recente, a saber, a Resolução nº3, de 21 de novembro de 2018, traz em suas orientações normativas o empreendedorismo como um dos eixos estruturantes na organização dos itinerários formativos. Conforme a diretriz o empreendedorismo supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos e serviços inovadores com uso das tecnologias. (BRASIL, 2018)

O discurso aparente do protagonismo juvenil pela via empreendedora, como aponta a reforma do ensino médio, configura-se na essência como a responsabilização do jovem em se preparar para o cenário desigual do mundo do trabalho que, na ausência de vagas faz com que ele garanta sua subsistência em empreendimentos individuais, incertos e sem garantias. Mais drástico ainda é imaginar que o jovem da escola pública tenha condição financeira suficiente para criar empresas e mantê-las.

Outra realidade que destacamos trata-se das perspectivas traçadas pelos jovens do ensino médio quanto o acesso ao ensino superior. Pois as políticas de acesso ao ensino superior no Brasil intensificaram-se ao longo dos anos democratizando a inclusão dos jovens das classes populares em cursos superiores. Entre as políticas de acesso ao ensino superior no Brasil destacamos o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (Prouni) que tem como iniciativa a concessão de bolsa integral ou parcial aos ingressos no ensino superior.

Segundo o Censo da Educação Superior de 2017 o número de matrículas aumentou consideravelmente de 2016 para 2017 principalmente, na esfera privada. O Censo revela que com mais de 6 milhões de alunos, a rede privada tem três em cada quatro alunos da graduação. Em 2017, a matrícula na rede pública cresceu 2,8% e a matrícula na rede privada voltou a crescer (3%) após a queda registrada em 2016. (INEP, 2018)

Embora se constate a progressão de matrículas no ensino superior há de considerarmos a necessidade de políticas que auxiliem a permanência dos ingressos, principalmente os oriundos das classes populares que precisam arcar com diversos custos como: transporte, alimentação, saúde, entre outros, que, possivelmente podem afetar sua trajetória acadêmica. Outros se inibem em tentarem estabelecer trajetórias de continuidade nos estudos por se acharem incapazes de concorrer a uma vaga em nível superior, haja vista seu capital intelectual, a formação escolar básica insuficiente e de baixa qualidade e a falta de uma cultura familiar motivadora para tal empreendimento.

Para alguns jovens que almejam continuar os estudos, muitas vezes não há verdadeira autonomia na escolha de um curso superior que melhor convém com seus interesses. Ao invés de uma escolha a maioria faz uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato joga condizentes com sua realidade e que representa menor risco de exclusão. (ZAGO, 2006).

Nesse sentido, muitos são os condicionantes que compõe as perspectivas dos jovens do ensino médio e a realidade desigual que os cerca apresenta-se como desafiadora para alcançarem ascensão social quer pelo trabalho ou pela escolarização. De fato a conjuntura social contribui para a reprodução e manutenção das desigualdades de classe pela via formativa, como já destacamos posteriormente, pela atual proposta de reforma do ensino médio que imbuída pela ótica neoliberal tem mercantilizado cada vez mais o ensino público e, por meio de alterações curriculares tem aumentado o abismo entre os jovens mais favorecidos economicamente e os de condições social dependentes do ensino médio público.

A proposta fragmentária imposta pela reforma com o rótulo de “itinerários formativos específicos”, longe de assegurar a flexibilidade pretendida confirma o apartheid social dos jovens pobres. É evidente o retrocesso a concepções elitistas, que propõem formações distintas de acordo com a origem social dos estudantes, confirmando que a oferta de ensino não se

dará em igualdade de condições, num claro descompasso com os princípios constitucionais. (LINO, 2017, p. 83).

A reforma vigente descaracteriza o ensino médio como etapa final da educação básica ao reduzir os conteúdos em opções formativas e nega aos jovens conteúdos fundamentais que servem de base para uma leitura fundamentada da realidade social em que atuam. A fragmentação intenciona conferir aos sujeitos do ensino médio público uma formação básica suficiente e necessária às demandas do mercado e, acaba por inviabilizar as possibilidades de continuidade nos estudos em nível superior.

O quadro educacional atual com base na reforma do ensino médio não incide nos reais problemas do ensino médio brasileiro que afetam milhares de estudantes, como bem destaca Moura; Filho (2017), o real problema do ensino médio brasileiro reside na falta de infraestrutura adequada para promover um trabalho qualificado nas escolas públicas. Entre os principais problemas eles pontuam os seguintes:

[...] ausência de instalações físicas adequadas, bibliotecas, laboratórios, espaços para a prática esportiva e de atividades artístico-culturais; inexistência de quadro de professores e demais trabalhadores da educação contratados por concurso público; planos de carreiras e de formação, salários dignos e condições de trabalho adequadas. Essas questões não são objetos da reforma. Logo, não se discutem as condições de funcionamento das escolas e a absoluta necessidade de sua superação, indispensáveis à universalização da educação pública de qualidade socialmente referenciada. (MOURA; FILHO, 2017, p.120).

A realidade desigual dos sujeitos do ensino médio fruto da ótica de mercado que impera na sociedade burguesa pode condicionar as perspectivas desses jovens ao concluírem o ensino médio, porém há de se esperar que o confronto a tais condições estruturais e formativas sejam cada vez mais combatidas a fim de que as injustiças sociais sejam diminuídas e se ouse lutar por uma sociedade mais igualitária com oportunidades educacionais e de trabalho para todos.

## **4 ENSINO MÉDIO E MUNDO DO TRABALHO NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS INVESTIGADOS**

Na presente seção destacamos o contexto atual do ensino médio no Estado do Maranhão a partir de dados de 2018 do Censo Escolar, bem como, nos programas educacionais propostos pela Secretária Estadual de Educação do Maranhão, a fim de entendermos a totalidade na qual estão inserido o objeto e os sujeitos desta investigação.

Essa caracterização sobre o ensino médio envolve, também, o analisar a realidade educacional no município de São José de Ribamar tendo em vista que os sujeitos nossa pesquisa estudam em duas escolas do referido município, logo, a apreensão do contexto local é importante para a análise posterior dos dados da pesquisa.

Além da contextualização do ensino médio destacamos nesta seção uma caracterização das escolas e dos sujeitos pesquisados a partir dos projetos políticos pedagógicos das respectivas escolas e, através dos instrumentos de coleta de dados aplicados aos alunos e professores.

Por fim, no último tópico, apresentamos a análise dos dados obtidos e nossas reflexões a partir dos mesmos que nos permitiram apresentar nossas apreensões e conclusões deste trabalho dissertativo a partir dos objetivos que tentamos alcançar no desenvolvimento da presente pesquisa.

### **4.1 Contextualização do ensino Médio no Estado do Maranhão**

O Estado do Maranhão situa-se no Nordeste Oriental numa área de transição entre o Nordeste e a Região Norte (Meio Norte). Do ponto de vista geográfico o IBGE divide o Estado em cinco mesorregiões: Centro, Leste, Oeste, Norte e Sul. O Estado ocupa uma área de 331.983,293 km<sup>2</sup>, sendo o 2º maior em extensão do Nordeste e o 8º do Brasil; 80% do seu território está incluindo na Amazônia Legal. Segundo dados do IBGE, em 2017, contava com uma população de 7.000.229 de habitantes.

Até 1970 a economia maranhense baseava-se na agricultura de subsistência, extrativismo e criação de gado, contudo, a partir de 1980 o Estado foi inserido nos projetos implantados pelo capital internacional. Dentre esses projetos, destacam-se o Programa Grande Carajás mediante o Consórcio Alcoa/Bilington com a implantação da Alumar no Distrito Industrial de São Luís que, industrializa a bauxita extraída no Rio Trombetas pela mineração Rio Grande Norte, para a produção de alumínio primário e alumina; e o projeto de Ferro Carajás sob a administração da Companhia Vale do Rio Doce CVRD - privatizada no governo de Fernando Henrique Cardoso- passou a denominar-se apenas Companhia Vale.

A Vale compreende um complexo industrial formado pela Mina, destinada à extração e beneficiamento de ferro, manganês e outros; Estrada de Ferro Carajás, que percorre 890 km, cortando o sudeste do Estado do Pará, e atravessa o Maranhão diagonalmente do município de Cidelândia até São Luís, transportando os minérios; e o Complexo Portuário (Itaqui/Ponta da Madeira em São Luís) onde o minério é descarregado e exportado para o mercado externo em navios. Mais recentemente, o Maranhão vem se destacando na monocultura de soja na mesorregião Sul e, com a expansão para outras regiões do Estado.

O estado do Maranhão conforme o Censo Escolar 2018 possui 11.950 escolas públicas e privadas situadas nas zonas rurais e urbanas. Desse quantitativo a grande maioria são escolas da rede pública, sendo estas num total de 10.893 escolas localizadas em zonas urbanas e rurais. Das escolas da rede estadual o Estado tem de acordo com o censo um total de 1.094 escolas e, destas, apenas 2 escolas oferecem educação infantil regular, 366 escolas o ensino fundamental regular e 810 escolas ofertam ensino médio. (BRASIL, 2018).

Do ponto de vista do número de matrículas e tendo como enfoque a rede estadual de ensino no ano de 2018, o Estado contava com 6 estudantes em pré-escolas, 8.194 estudantes nos anos iniciais, 27.454 estudantes nos anos finais, 283.936 estudantes no ensino médio, 26.254 EJA, e 4.531 estudantes em educação especial. (BRASIL, 2018)

Já do ponto de vista da infraestrutura das escolas estaduais maranhenses (totalizando 1.094) constatamos que 99% das escolas (1.082 escolas) oferecem alimentação e 80% (872) fornecem água filtrada. Quanto às dependências dessas

escolas o Censo Escolar 2018 indica alguns percentuais relevantes que servem de base para análises acerca da realidade educacional maranhense. Situamos, por exemplo, que 39% das escolas possuem biblioteca, 42% com laboratórios de informática, 17% contam com laboratórios de ciências, 59% das escolas têm salas para professores e apenas 26% possuem quadra poliesportiva. (BRASIL, 2018)

No que tange ao ensino médio, consideramos que a estrutura escolar pode vir a ter influência direta na elaboração das perspectivas dos alunos que concluem o ensino médio, logo, consideramos necessário pontuar alguns indicadores escolares que constam no censo e, que podem ter ligações diretas com nossos objetivos de pesquisa. Destacamos, portanto, os seguintes dados referentes às escolas de ensino médio regular públicas urbanas e rurais maranhenses: 49% das escolas possuem biblioteca, 53% das escolas têm laboratórios de informática, apenas 22% possuem laboratório de ciências, 34% contam com quadra poliesportiva e 12% com sala de leitura e 95% possuem cozinha (o que consideramos um aspecto positivo com influência direta na aprendizagem dos alunos). (BRASIL, 2018).

Além de salientarmos as condições estruturais apontamos também alguns programas e projetos desenvolvidos pela Secretária de Educação do Maranhão (SEDUC-MA) que englobam o ensino médio. Destacamos inicialmente o Programa Escola Digna que se configura como a macropolítica da Rede Estadual cujo objetivo é institucionalizar as ações da SEDUC em eixos estruturantes que subsidiam teórico, político e pedagogicamente as ações educacionais desenvolvidas pela secretaria, que por sua vez deve orientar as unidades regionais, as escolas e setores da secretaria no sentido de haja unidade em termos de concepção teórica e metodológica para o desenvolvimento de práticas pedagógicas. (MARANHÃO, 2019)

Os eixos estruturantes do programa Escola Digna são o Fortalecimento do Ensino Médio, com enfoque na formação integral e integrada; Formação Continuada dos Professores do quadro educacional; Regime de Colaboração com os municípios que viabilizam o programa; Gestão Educacional; Avaliação Institucional e da Aprendizagem; o eixo que transversaliza dos demais, a saber, a Pesquisa, Ciência e Tecnologias. Quanto ao eixo estruturante do Fortalecimento do Ensino Médio a secretaria estabeleceu como objetivo estratégico o ensino na



perspectiva integral e, para tal, deverá mobilizar técnicos e equipes escolares no desenvolvimento de políticas curriculares para esse fim. (MARANHÃO, 2019).

Outro programa promovido pela SEDUC-MA é o Educa Mais que, tem por finalidade propor um novo modelo de escola pública, possibilitando o desenvolvimento do estudante nas dimensões intelectual, social, cultural, física e emocional a partir de ações integradas em tempo integral tendo a participação direta de comunidades locais, gestores, educadores e a família. A proposta é articular e desenvolver o diálogo entre professores e alunos na tentativa de traçarem propostas curriculares capazes de proporcionarem o desenvolvimento de competências fundamentais para a vida e para o trabalho. (MARANHÃO, 2019).

Conforme o site da SEDUCA-MA estão em atividades 36 Centros Educa Mais, sendo a capital São Luís a que mais possui essa proposta de escola (13 no total). O período diário letivo dos estudantes dos Centros Educa Mais é de 7 horas e 50 minutos de segunda a sexta-feira, com aulas que visam desenvolver o exercício da cidadania e o protagonismo juvenil, contribuindo para a elaboração dos seus projetos de vida e futuro. Ademais é perceptível que esse modelo de escola tem um interesse real em melhorar os índices de educação do Estado referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Com interesse em elevar os índices do IDEB maranhense, o governo lançou o programa Mais IDEB que visa premiar estudantes, professores e gestores da rede pública estadual, tendo como base o resultado de desempenho conforme o Índice de Desempenho Escolar do Maranhão que é mensurado pelo Sistema de Avaliação da Aprendizagem do Estado do Maranhão (Sema) e por simulados realizados pelo programa Mais IDEB.

De acordo com o site da SEDUC-MA as premiações variam entre R\$400 a R\$2.500 reais conforme a categoria. Para os estudantes premiados no Mais IDEB é garantida uma bolsa de estudo em uma universidade do território estadual com auxílio mensal de até R\$1.000 reais ou com auxílio mensal de R\$400 reais durante todo o curso caso seja aprovado em uma universidade pública.

Conforme os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a projeção maranhense de indicativo do IDEB<sup>7</sup> consoante à 2017 para o terceiro ano do ensino médio foi de 3.7, e as escolas no geral alcançaram um ideb de 3.4. Ao analisarmos esse índice na esfera privada, percebemos uma projeção bem elevada em comparação ao ideb das escolas públicas estaduais, a saber, uma projeção de IDEB de 5.9 para 2017, entretanto, as escolas privadas no geral também não atingiram o IDEB esperado, tais escolas atingiram o IDEB de 5.2 em 2017. (BRASIL, 2019)

Ainda tendo como base os dados do INEP observamos que na rede estadual de ensino o alcance do IDEB só foi concretizado nos anos de 2007, 2009, e 2011, nos anos seguintes as projeções não foram alcançadas. Para os anos de 2019 e 2021 já se têm as metas de IDEB a serem alcançadas, respectivamente 4.0 e 4.2. Resta observar se as medidas que vem sendo efetuadas pelo governo do estado incidiram positivamente na melhoria do IDEB maranhense.

Destacamos, também, outro programa de forte interesse estadual implementado a partir de 2015, o Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), que tem como alvo a oferta de educação profissional técnica de nível médio e superior científica e tecnológica. A proposta pedagógica do IEMA tem como enfoque:

[...] oferta de atividades e experiências inovadoras e significativas que requerem a ampliação da jornada escolar; daí o ensino médio integrado em tempo integral, como a alternativa para a formação de um indivíduo que atenda às necessidades formativas do mundo moderno, preconizada nos Planos Educacionais. (ROSA, 2019, p. 84).

A proposta de ensino integral do Estado visa atender as estratégias provenientes do Plano Estadual de Educação referente à meta 6 que trata da oferta de educação integral em jornada ampliada até 2020 para no mínimo 10% das escolas públicas de modo a atender 9,8% dos alunos da Educação Básica. (MARANHÃO, 2014).

A fim de viabilizar essa proposta de ensino médio integrado em tempo integral o Governo do Estado do Maranhão firmou parceria com algumas ONG's

---

<sup>7</sup> O IDEB é um indicativo que é calculado tendo como base o aprendizado dos alunos em português e matemática por meio da Prova Brasil correlacionado com o fluxo escolar (taxa de aprovação).

como o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Instituto Sonho Grande e Instituto de Qualidade da Educação (IQE) que têm como finalidade oferecer apoio técnico para o desenvolvimento do modelo inovador de gestão e práticas pedagógicas. (ROSA, 2019).

Em se tratando das metodologias inovadoras o Governo destaca que tais metodologias foram um critério essencial para que o IEMA fizesse parte da Rede de Escolas Associadas da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). A RedePEA criada em 1953 conta com 11 mil escolas credenciadas em 182 países. No Brasil a RedePEA conta atualmente com o credenciamento de 583 escolas e o IEMA é a única escola do Maranhão que possui esse título e, por fazer parte dessa rede deve comprometer-se com a aplicação de pedagogias inovadoras, educação para a cidadania e desenvolvimento sustentável, a fim de contribuir com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS da Agenda 2030. (MARANHÃO, 2019).

O IEMA do ponto de vista organizacional possui Unidades Plenas destinadas a oferecer Ensino Médio em Tempo Integral e as Unidades Vocacionais que oferecem cursos profissionalizantes para jovens e adultos. É de interesse do governo estadual implantar o instituto em todas as regiões do Maranhão, a fim de oferecer a sociedade oportunidade de desenvolvimento de seus potenciais dentro das suas necessidades locais e as prioridades estratégicas do Estado. (MARANHÃO, 2019).

A expansão dos institutos, bem como os Centros Educa Mais contemplam a política do Plano Estadual de Educação referente à expansão da oferta da educação profissional de nível médio. Segundo a meta 12 do PEE a oferta de matrículas dessa modalidade de ensino deverá chegar em “60% no segmento público, até o final da vigência do PEE, assegurada a qualidade da oferta”. (MARANHÃO, 2014).

Consideramos importante a iniciativa dos IEMAS, contudo é um modelo que se constituem em experiências isoladas e com parcerias de institutos privados. Ademais, caracteriza-se por uma inclusão excludente, tendo em vista a disparidade da quantidade de alunos matriculados. Em 2018 os IEMAS atenderem 4.200 alunos, enquanto a rede pública estadual atendeu em média 283.936 alunos

matriculados no ensino médio. A nosso ver o IEMA atende aos preceitos dos organismos internacionais que propõe o modelo de escolas demonstração de excelência, que recebem grandes somas de recursos e inovações a fim de atestar que tais escolas de alta qualidade são viáveis, mas como destacamos são acessíveis para poucos. (BANCO MUNDIAL, 2017).

Destacamos, também, a iniciativa da SEDUC-MA no sentido de promover uma projeto especial para os alunos do terceiro ano do ensino médio que realizam a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o projeto Partiu Enem foi implementado em 2019 e, buscou mobilizar os alunos para participarem de diversas atividades com fins de fortalecimento das aprendizagens necessárias e auxiliar no desempenho dos estudantes no exame que é o principal teste nacional que viabiliza o ingresso nas universidades ou faculdades no país. (MARANHÃO, 2019).

Já que o nosso lócus empírico situa-se no município de São José de Ribamar destacamos, também, alguns dados sobre a realidade desse município da região metropolitana de São Luís. São José de Ribamar conforme dados do IBGE (2018), conta com uma população de 176.321 habitantes.

Do ponto de vista educacional São José de Ribamar segundo o Censo Escolar de 2018, conta com 193 escolas incluindo a rede pública e privada. Possuía em 2018 6.743 alunos matriculados na educação infantil, 25.182 no ensino fundamental e, 4.297 no ensino médio. A rede pública de ensino incluindo as zonas rurais e urbanas contém 114 escolas, e já a rede estadual possui 11 escolas com 512 alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental, 3.726 alunos matriculados no ensino médio, 1.126 matrículas no EJA e 67 estudantes matriculados na educação especial. (BRASIL, 2018).

Em relação ao aspecto estrutural, situamos algumas amostras dessas escolas de ensino médio regular que influenciam diretamente no ensino e na aprendizagem dos alunos. Desta forma elencamos que: 100% das escolas possuem cozinha, das 11 escolas, 9 possuem biblioteca, 5 possuem laboratório de informática, 4 escolas com laboratório de ciências, 2 escolas possuem sala para leitura, 100% delas possuem sala para professores e 6 escolas possuem quadra poliesportiva. (BRASIL, 2018).

No município de Ribamar caso os alunos optem pela busca de uma formação escolar média atrelada à educação profissional, terão que participar de seletivos a fim de conquistarem vagas nas duas escolas que disponibilizam essa formação, no caso o IEMA e o Instituto Federal do Maranhão (IFMA). No IEMA de São José de Ribamar são oferecidos os seguintes cursos técnicos: técnico em agricultura, técnico em informática, técnico em guia de turismo e técnico em eletromecânica. (MARANHÃO, 2019).

Já no IFMA de São José de Ribamar há oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio nas formas integrada, concomitante e subsequente. Os cursos técnicos oferecidos são os seguintes conforme o sítio eletrônico da instituição: administração (subsequente), eletroeletrônica (integrado), informática para a internet (integrado, concomitante e subsequente), programa de jogos digitais (integrado) e rede de computadores (concomitante e subsequente). (MARANHÃO, 2019).

Após estas considerações acerca da estrutura e dependências das escolas maranhenses conforme dados do Censo Escolar e, também dos programas educacionais disponibilizados pela SEDUC MA que incidem no ensino médio situaremos no tópico seguinte a caracterização das escolas pesquisadas e os sujeitos que participaram da nossa pesquisa.

#### 4.2 Situando as escolas pesquisadas e os sujeitos da pesquisa

Conforme destacado em parte específica deste trabalho dissertativo para a realização da pesquisa foi definida uma amostra comportada por alunos e os professores do terceiro ano do ensino médio de duas escolas públicas que ofertam ensino médio regular na área urbana do município de São José de Ribamar do Estado do Maranhão. Para as devidas caracterizações iniciais das duas escolas e com fins de preservação da publicidade das mesmas optamos por nominá-las de Escola **A** e Escola **B**.

Salientamos que a gestão escolar de ambas as escolas autorizaram a recolha dos dados pertinentes para da pesquisa através da assinatura do Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (ver apêndice). Os sujeitos da pesquisa que responderam aos questionários (ver apêndice) foram professores efetivos com mais de 03 anos de exercício que lecionam no terceiro ano do ensino médio.

A Escola **A** oferece ensino médio regular nos turnos matutino, vespertino e noturno e Educação de Jovens e Adultos – EJA. A Escola **A** é reconhecida legalmente por meio da Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) de nº 228/02 de 17 de outubro de 2010 e, por meio do seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Destacaremos a seguir algumas informações necessárias que serviram de base para caracterização da mesma e para o entendimento de elementos imprescindíveis para análise dos dados coletados.

Segundo o PPP da Escola **A** o quadro de professores conta com 54 efetivos e 02 contratados. Quanto à titulação, 30 possuem especialização e 02 mestrado. Atualmente a escola funciona com nove salas para o matutino e vespertino e seis salas para o noturno.

O PPP faz referências às matrículas na Escola **A** cujos dados de 2018 informam que houve 966 matrículas nos três turnos. No terceiro ano do ensino médio foram matriculados 243 alunos e, segundo informações prestadas pela direção atual há aproximadamente 250 alunos matriculados no terceiro ano do ensino médio.

A Escola **B** segundo dados do seu PPP é reconhecida legalmente por meio da Resolução do Conselho Estadual de Educação de nº 315/2014 e oferece ensino médio regular, educação de jovens e adultos e ensino fundamental (3º e 4º etapa). A escola possui um quantitativo de 57 professores e, aproximadamente 979 alunos matriculados, desses, tem 138 alunos no terceiro ano do ensino médio regular nos turnos matutino e vespertino.

Ambos os PPP's das escolas pesquisadas apontam a realidade na qual as escolas estão situadas. Localizadas na região central de São José de Ribamar lidam com um contexto social marcado pela violência e tráfico de drogas. Os alunos em sua grande maioria são oriundos das classes populares, com renda salarial mínima, dependentes de transporte escolar e programas assistências do Governo, por exemplo, bolsa família.

Salientamos, também, que ambas as escolas possuem anexos situadas em bairros distantes do centro de São José de Ribamar (Panaquatira, Vila Sarney Filho, Juçatuba, Bom Jardim, Gregório Botão, Parque Vitória e Boa Viagem) a fim de atender os alunos das respectivas comunidades.

Para esta pesquisa optamos por investigar as perspectivas dos alunos do terceiro ano do ensino médio dessas duas escolas, por entendermos que os mesmos possivelmente, possuem maior clareza quanto às perspectivas futuras ao concluírem a educação básica.

Os questionários foram aplicados nos turnos matutino, vespertino e noturno da Escola **A**, e nos turnos matutino e vespertino na Escola **B**. Ambas as escolas totalizam aproximadamente 388 alunos de terceiro ano do ensino médio e destes, 166 responderam os questionários o que nos forneceu uma amostra de 42,78% do total de alunos.

Quanto aos professores, optamos pela coleta de dados somente dos efetivos com mais de 03 anos de exercício que atuam com o terceiro ano. Nas escolas **A** e **B** lecionam aproximadamente 50 professores nos três turnos e os que atenderam aos critérios estabelecidos para análise e responderam o instrumento de coleta de dados foi 16 professores, o que nos conferiu uma amostra de 32%.

Quanto aos principais sujeitos desta pesquisa, a saber: alunos do terceiro ano do ensino médio, destacamos alguns dados relevantes que caracterizam esse público que nos ofereceu elementos necessários para a análise posterior dos dados. Dos 166 alunos que responderam o questionário 54,2% são do sexo feminino e 45,8% do sexo masculino, tal porcentagem configura respectivamente 90 alunas e 76 alunos distribuídos nos três turnos escolares.

Quanto aos turnos escolares nos quais os alunos estão inseridos 53% (88 alunos) são do turno matutino, 30,7% (51 alunos) e 16,3% (27 alunos) são do turno noturno. Quanto ao quantitativo de alunos distribuídos por faixa etária tivemos uma incidência maior de alunos com idade entre 17 e 19 anos.

Do ponto de vista do estado civil dos alunos pesquisados constatou-se que a maioria são solteiros (as) – 75,9% (126 alunos), 18 alunos (10,8%) são casados, 11 alunos em união estável (6,6%) e 1 em estado de divórcio. Acerca de possuírem

filhos ou dependentes constatamos que 81,2% (134 alunos) não possuem filhos e nem dependentes e, que apenas 18,8% (31 alunos) lidam com a realidade de terem filhos ou dependentes.

Um dos critérios que buscamos observar com base no questionário foi, também, a relação trabalho e estudo na realidade dos alunos do terceiro ano do ensino médio. Os dados colididos revelaram que a maioria deles apenas estuda, totalizando 121 alunos o que representa um percentual de 72,9% do total e, os que estudam e aliam ao mesmo a necessidade de trabalhar foram apenas 45 alunos, correspondendo em termos percentuais a 27,1%.

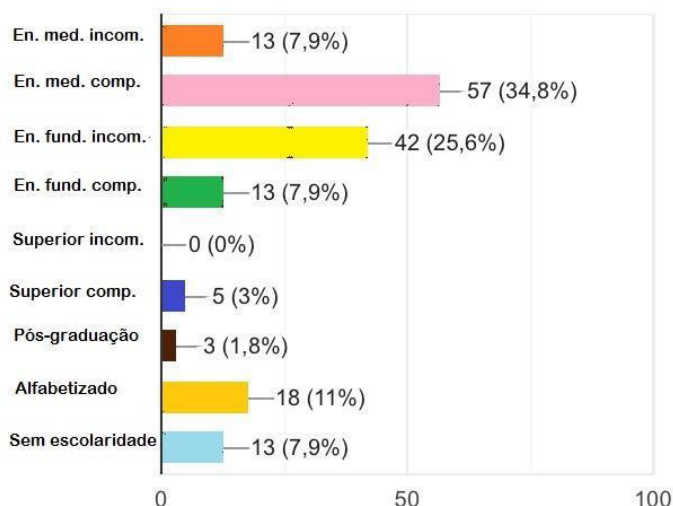
Aos que lidam com a realidade de conciliar os estudos com o trabalho foi-lhes dado no questionário algumas opções que apontariam para as razões pelas quais os mesmos trabalham. As opções disponíveis foram: manter a família, sustentar gastos pessoais, adquirir experiência, complementar a renda familiar e outros motivos. Dentre as opções apresentadas tivemos os seguintes índices: manter a família (15,6% - 7 alunos); sustentar gastos pessoais (31,3% - 14 alunos); adquirir experiência (6,7% - 3 alunos); complementar a renda familiar (33,3% - 15 alunos); outros motivos (13,3% - 6 alunos).

Tendo como base os dados acima constatamos que nos 45 alunos predominou a necessidade do trabalho com fins de complementar a renda familiar. Nesse sentido, investigamos através do questionário a renda familiar por julgar ser este um fator que incide diretamente nas perspectivas traçadas pelos alunos. A renda salarial familiar dos sujeitos investigados variou principalmente, entre 01 a 02 salários mínimos mensais.

Outro critério que buscamos investigar foi o nível de escolaridade dos pais ou responsáveis dos alunos, pois entendemos que a cultura educacional familiar influencia nas escolhas profissionais dos alunos em suas trajetórias escolares. Os gráficos a seguir apresentam as seguintes informações acerca do nível de instrução paterno e materno dos sujeitos pesquisados.

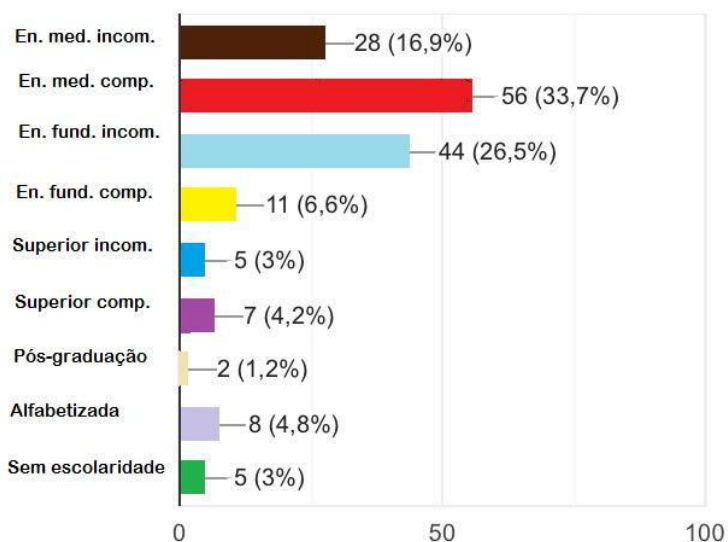
Gráfico 01: nível de instrução paterno





**Fonte:** Elaborado a partir do formulário do google docs.

**Gráfico 2:** nível de instrução materno



**Fonte:** Elaborado a partir do formulário do google docs.

Consideramos que a caracterização dos sujeitos da pesquisa permitiu identificar 03 elementos importantes, a inscrição dos alunos no Enem, a satisfação dos mesmos com o ensino oferecido pela escola e quantos deles fazem curso técnico em outro turno escolar que serão posteriormente analisados e confrontados com outros dados da pesquisa.

Quanto ao nível de satisfação dos alunos do terceiro ano com o ensino oferecido pelas escolas, constatamos que para a maioria, o ensino é satisfatório, no sentido de contribuir para perspectivas futuras referentes à continuidade nos estudos ou inserção no mercado de trabalho. Dos 166 sujeitos inquiridos, 139

alunos (83,7%) mostraram satisfação com o ensino escolar que lhes é oferecido, enquanto que para 27 alunos (16,3%) o referido ensino não se mostrou favorável como meio que possibilite auxiliá-los em suas perspectivas acadêmicas e profissionais.

Salientamos, porém, que a satisfação com o ensino local por si só não é suficiente para aproximar os jovens da escola pública com suas perspectivas futuras. Num mundo cada vez mais competitivo e de profundas alterações nas relações de produção mediada pela tecnologia são exigidos competências e qualificações mais complexas para o ingresso no mundo do trabalho. Nesse sentido, o ensino oferecido pelas escolas devem acompanhar as transformações sociedade contemporânea, a fim de que os estudantes das escolas públicas tenham condições de competirem por postos de trabalho em igual condições com os outros jovens de outras camadas sociais.

Como salienta Krawczyk (2014), a expansão do ensino médio brasileiro e o ensino ofertado pelas escolas devem corresponder com as exigências modernas para as ocupações. Segundo a autora o desafio do poder público é:

[...] oferecer uma escola que comporte uma dinâmica de aprendizagem em sintonia com o mundo contemporâneo para a toda a população; assim, ela se tornará realmente democrática e não simplesmente massiva. Várias pesquisas e a própria experiência dos professores mostram que os alunos, na sua maioria, chegam ao ensino médio sem as competências básicas que deveriam ter aprendido no ensino fundamental. (2014, p. 85).

Outro dado do questionário foi a identificação do quantitativo de alunos que fazem algum curso técnico em turno diferente do período escolar, pois partimos do entendimento que esse dado nos forneceria elementos importantes para nossa análise no sentido, de que outras perspectivas podem ser traçadas pelos alunos ao fazerem ou não um curso técnico.

O levantamento constatou que da amostra pesquisada somente 41 alunos (24,7%) fazem curso técnico e 125 (75,3%) não o fazem. Aos alunos que responderam “**sim**” para esse questionamento, acerca do curso técnico, foi-lhes solicitado indicar que curso os mesmos fazem e os dos cursos que tiveram maior incidência nas respostas foram: técnico administrativo e técnico em informática.

Notamos por parte de alunos a iniciativa de aliar os estudos com investimento em uma capacitação técnico-profissional, já que os mesmos estudam

em escolas de ensino médio regular de cunho propedêutico. Muitos pesquisadores têm defendido a necessidade da integração do ensino médio com o ensino profissional, porém não alinhada apenas com o viés mercadológico e empregatício, mas a partir de uma perspectiva politécnica e tecnológica, termos utilizados por Marx para defender o ensino que permita ao estudante compreender os fundamentos técnico-científicos dos processos de produção.

É uma concepção de educação integrada que aborda o trabalho enquanto princípio educativo articulado à cultura, ciência e tecnologia. É uma concepção formativa que, conforme Frigotto (2008, p.11), tende a:

[...] desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que faculte aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendra o sistema produtivo, quanto, das relações sociais que regulam a quem e a quantos destina a riqueza produzida... trata-se de uma formação humana que rompe com as dicotomias, geral e específico, político e técnico ou educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista de realidade humana.

É claro que tal concepção de educação integrada pautada na politecnicidade foge do ideal formativo da sociedade burguesa, já que tal compreensão das dimensões do trabalho do ponto de vista das relações sociais e por sua vez, o entendimento das condições de exploração do trabalho humano, possibilitam maior elucidação das contradições econômicas no modo de produção capitalista. Na sociedade brasileira a visão de ensino médio integrado na perspectiva da formação politécnica não foi incorporada.

Segundo Ciavatta e Ramos (2011) a concepção de ensino médio integrado na sociedade brasileira ainda é:

[...] de um lado, a visão sobre o ensino médio profissionalizante como compensatória e, de outro, a defesa do ensino médio propedêutico, sendo a profissionalização, um processo específico e independente. É permanente a demanda pelo ensino superior, talvez por ser o único canal acessível de mobilidade social para os segmentos desfavoráveis da população. (2011, p. 35).

O último aspecto que destacamos para esta caracterização inicial dos sujeitos da pesquisa foi acerca da inscrição dos alunos do terceiro ano do ensino médio no ENEM 2019. O quantitativo obtido foi que 91 alunos (54,8%) fizeram a sua inscrição e 75 alunos (45,2%) não o fizeram.

Os dados acima relacionados com o nível de satisfação dos alunos com o ensino prestado pelas escolas revelam que há uma insegurança grande parte dos alunos quanto à inscrição no ENEM. Embora haja um nível satisfatório dos alunos com o ensino oferecido pela escola (83,7%), isso não se configurou como motivação para maior adesão dos mesmos ao exame. O ensino para os estudantes é um elemento imprescindível para suas aspirações de empregabilidade, como pontua Krawczyk (2014, p. 87):

A assombração do desemprego obriga-os a continuarem estudando ou a buscarem outras estratégias para a obtenção da titulação. Ao mesmo tempo, a perspectiva de estudar na universidade aparece, ainda que remota, como uma possibilidade interessante no horizonte futuro.

Nesse sentido, podemos ilustrar um quadro em que os jovens até podem almejar o ensino em nível superior, mas tal possibilidade é deslocada para planos posteriores tendo em vista a necessidade do trabalho, já que para grande parte dos estudantes de escolas públicas os custos com o ensino superior são altos, mesmo quando cursado em uma instituição pública.

Propomo-nos a identificar a taxa de participação dos alunos da Escola **A** e Escola **B** no ENEM 2018 através dos dados do INEP. Constatamos que a Escola **A** registrou teve 68 participantes inscritos que equivale a uma taxa de participação de 29%. Já a Escola B teve 94 alunos inscritos no ENEM equivalendo a uma taxa de participação de 55%.

O PPP da Escola **A** que teve menor taxa de participação no ENEM destacou a importância do exame e de propor programas internos para conseguir incentivar a participação dos alunos do ensino médio no ENEM, bem como a adesão da escola ao projeto **Partiu Enem** da SEDUC MA.

Após essa caracterização das escolas e dos sujeitos passamos a analisar os dados que nos permitiram desvelar as perspectivas dos jovens do terceiro do ensino médio, a partir dos elementos que possivelmente influenciam tais perspectivas e, que podem oferecer subsídios para traçar uma tendência desse alunado, analisar as necessidades educacionais, e se o ensino médio que lhes é oferecido satisfaz tais perspectivas.

### 4.3 Perspectivas dos sujeitos investigados sobre a continuidade dos estudos ou inserção no mundo do trabalho

Tratar de perspectivas nos remete ao entendimento de que as mesmas são concebidas a partir de uma análise de uma situação específica, um contexto, uma dada realidade. A partir de um contexto determinado, um aluno pode traçar uma perspectiva de vida que está intimamente ligada com sua realidade social, familiar, econômica, cultural e educacional.

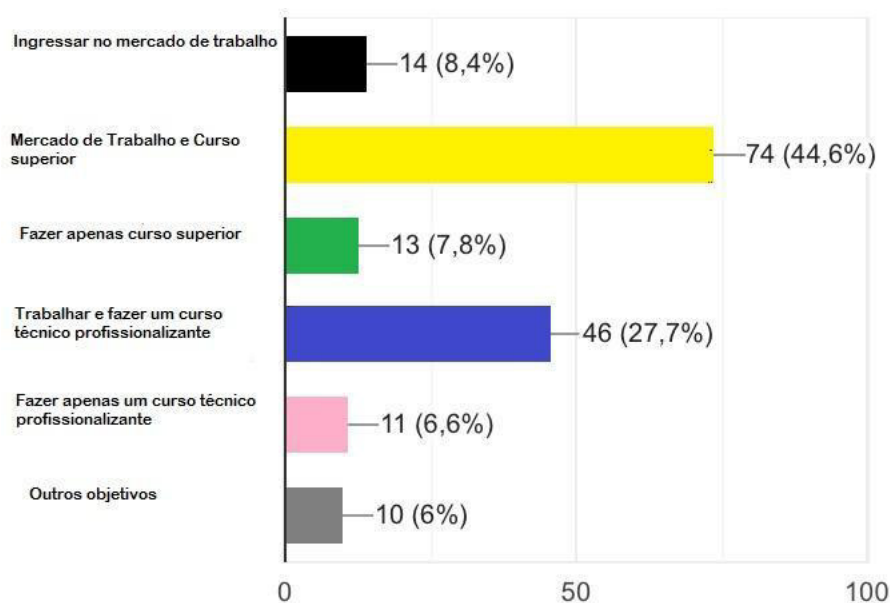
Neste trabalho dissertativo, através dos questionários, investigamos junto aos alunos do terceiro ano do ensino médio das Escolas A e B (ambas de ensino médio regular públicas) algumas perspectivas que eles poderiam seguir após concluir o ensino médio. As possibilidades que o questionário oferecia eram as seguintes: ingressar no mercado de trabalho; ingressar no mercado de trabalho e fazer um curso superior; apenas curso superior; trabalhar e fazer um curso profissionalizante; apenas curso profissionalizante; outros objetivos.

Tais possibilidades que foram apresentadas aos alunos refletem as necessidades mais buscadas pelos mesmos ao concluírem a última etapa da educação básica e, revelam também, a identidade e objetivos do ensino médio brasileiro no que tange a possibilitar ao aluno a continuidade dos estudos em nível superior, como também prepará-lo para o mundo do trabalho, através da educação geral básica e mais especificamente a inserção no mercado do trabalho por meio da oferta de um curso técnico de nível médio.

Tendo em vista a finalidade do ensino médio, procuramos investigar quais as perspectivas dos alunos da rede pública estadual maranhense, tendo como amostragem 166 alunos do terceiro ano do ensino médio de duas escolas do município de São José de Ribamar. As perspectivas foram apresentadas tendo como enfoque o trabalho e a continuidade dos estudos seja em nível superior ou nível técnico.

Os resultados dos questionários quanto às perspectivas dos alunos posteriormente à conclusão do ensino médio foram os seguintes:

**Gráfico 03- Perspectivas dos alunos após a conclusão do ensino médio**



**Fonte:** Elaboração com base nos formulários do google docs.

Nota-se pelo gráfico 3 que as perspectivas mais marcadas pelos alunos foram o ingresso no mercado de trabalho, associado a um curso superior e trabalhar aliado a fazer um curso técnico profissionalizante. Os dados refletem, portanto, a percepção dos jovens de uma realidade aparente que eles projetam para o futuro, contudo importa salientar os elementos que os condicionam tais perspectivas, analisar os elementos constituintes da realidade social e econômica deles que os levam a projetar possíveis realidades futuras.

Partimos do pressuposto de que a materialidade econômica e social influencia diretamente na consciência dos indivíduos e, tal consciência desenvolve perspectivas aliadas a essa materialidade. Como Marx afirmou no prefácio da obra “Contribuição à crítica da economia política” publicada em 1859:

O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser; é o ser social que, inversamente, determina a sua consciência. (MARX, 2003, p.5).

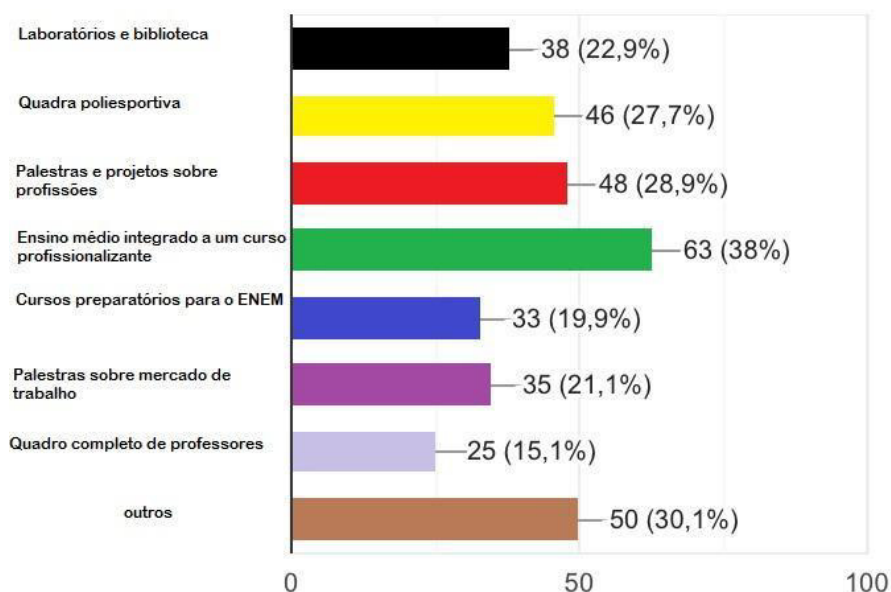
Os alunos investigados fazem parte de uma totalidade na qual a realidade econômica, social, cultural e familiar molda as suas consciências e, por conseguinte, influenciam suas perspectivas. No âmbito dessa totalidade investigamos os elementos que possivelmente têm relação direta com as perspectivas desses alunos e que nos possibilitaram perceber as tendências

posteriores aos dos mesmos e analisar se a realidade escolar e educacional atendem suas reais perspectivas pós-conclusão do ensino médio.

Os elementos que nos serviram de base para as análises das perspectivas foram definidas nos questionários a eles aplicados e que já situamos no tópico 4.2 desta sessão. Destacamos dentre eles, os seguintes: renda familiar; nível de instrução dos pais; sexo; turno escolar; filhos ou dependentes; relação trabalho e estudo; curso técnico em período posterior ao turno escolar; inscrição no ENEM e a qualidade do ensino oferecido pelas escolas.

Além dos elementos citados acima, tomamos como base para análise dos dados levantados os questionários aplicados aos professores e, também, um rol de opções que os alunos marcaram no questionário, que segundo eles poderiam ser oferecidos na escola e contribuiriam para ajudá-los no alcance de suas perspectivas. Tais opções revelaram o seguinte:

**Gráfico 04: Opções destacadas pelos alunos que poderiam ser oferecidas na escola a fim de melhor aproximá-los de suas perspectivas**



**Fonte:** Elaboração própria com base nos questionários

Tomando como base os dados expressos no gráfico 04 situamos apreensões acerca de como tais elementos influenciam nas perspectivas dos alunos. Destacamos, que para nossas análises seguintes usamos como ferramenta

a linguagem de programação Python, bibliotecas Pandas (para tratamento dos dados), Seaborn e Matplotlib para gerar gráficos.

Iniciamos a análise dos dados a partir das perspectivas que tiveram maior incidência quantitativa no levantamento através do nosso instrumento de recolha de dados. Em nossa amostragem de 166 alunos verificou-se que as perspectivas de trabalhar e fazer um curso superior (44,6% - 74 alunos) e trabalhar e fazer um curso técnico (27,7% - 46 alunos) foram as perspectivas que os alunos mais marcaram no questionário.

Destacamos que as perspectivas de continuidade nos estudos, seja em nível superior ou técnico, são estabelecidas aliadas à necessidade de trabalhar. Para a maioria deles o ingresso no mercado de trabalho é uma necessidade imediata e idealizada. Alguns deles, como verificamos nos dados, já lidam com a realidade do trabalho, pois dos 166 alunos, 45 (27,1%) trabalham e estudam, conforme apontamos no tópico anterior da caracterização dos sujeitos da pesquisa, mas independente de trabalharem ou não, o trabalho é um objetivo a ser alcançado pela maioria, em consonância com a continuidade nos estudos.

Sobre essa relação entre trabalho e estudos entendemos que os alunos que trabalham ou não, concebem o ensino médio como essencial para uma melhor inserção no mercado do trabalho. Há o entendimento por parte dos jovens que a falta de escolaridade pode diminuir as chances de conseguirem emprego num cenário de crescente competição pelos postos de trabalho.

Esse panorama aponta, também, para a ideia da responsabilidade dos estudantes por serem empregáveis ou, como cada vez tem sido acentuada no cenário educacional brasileiro e midiático a possibilidade empreendedora diante da escassez de emprego. A própria resolução nº 03 de 21 de novembro de 2018 que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio traz o componente do empreendedorismo como eixo estruturante dos itinerários formativos, ou seja, regulamenta essa questão na legislação educacional, formalizando-a.

A realidade acima, pautada na relação trabalho e educação aponta para uma perspectiva cuja “responsabilidade por conseguir emprego e encontrar saídas



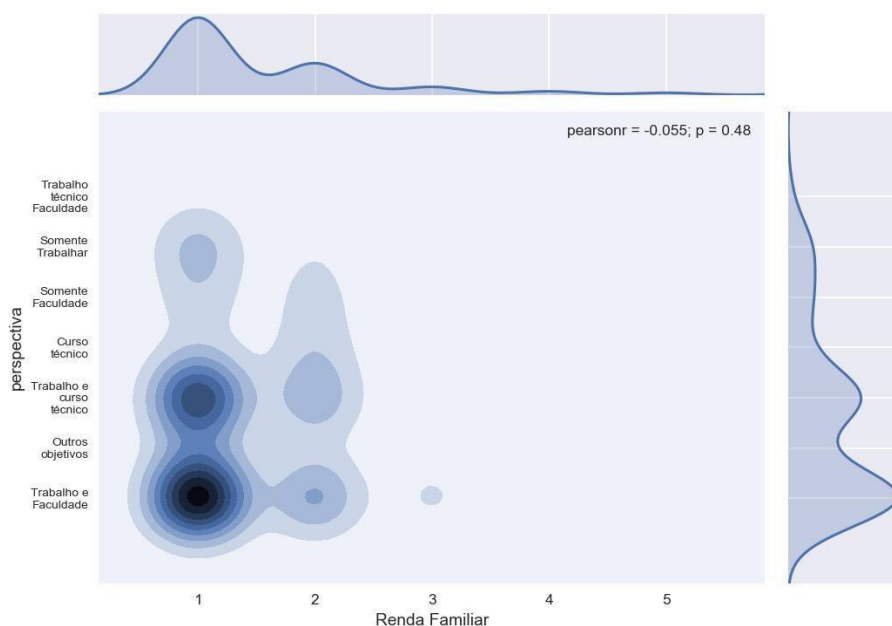
no campo do trabalho acaba por tornar-se individual, deixando em plano inferior ou inexistente a evidente necessidade de políticas públicas” de fomento à geração de emprego e renda. (CORROCHANO, 2014, p.222).

Por meio da análise identificamos as perspectivas dos alunos que trabalham e estudam e, os que apenas estudam. Para o grupo de alunos que trabalham e estudam (45 alunos – 27,1% do total da amostra) tivemos as seguintes perspectivas assinaladas: 17 alunos pretendem trabalhar e fazer um curso técnico profissionalizante; 15 alunos optaram pela perspectiva de ingresso no mercado de trabalho e fazer um curso superior; 04 alunos objetivam ao sair do ensino médio ingressar de imediato no mercado de trabalho; 03 alunos optaram pela perspectiva de fazer apenas um curso superior; 02 alunos marcaram a opção de fazer apenas curso técnico; 03 alunos assinalaram a perspectiva de outros objetivos; e 1 aluno marcou mais de uma possibilidade que envolvia trabalhar e fazer curso técnico e curso superior.

Já o grupo de alunos inserido no grupo dos que apenas estudam (121 alunos – 72,9% do total da amostra) indicaram as respectivas perspectivas ao concluírem o ensino médio: ingressar no mercado de trabalho e fazer curso superior – 58 alunos; trabalhar e fazer curso técnico – 29 alunos; fazer um curso superior – 10 alunos; ingressar no mercado de trabalho – 10 alunos; fazer curso técnico profissionalizante – 07 alunos; outros objetivos – 07 alunos; mercado de trabalho, fazer curso superior, fazer curso técnico – 01 aluno.

Um dos primeiros elementos que podemos associar com a perspectiva dos alunos aliadas com a necessidade de trabalhar é a renda familiar. O gráfico abaixo traz uma associação entre a renda familiar e as perspectivas dos alunos do terceiro ano do ensino médio. Os dados a seguir podem contribuir para a compreensão da motivação dos alunos que os levam a traçarem perspectivas futuras associando a necessidade de trabalhar com a de estudar seja em nível superior ou nível técnico profissionalizante.

### Gráfico 05: relação renda familiar x perspectivas dos alunos



**Fonte:** Elaborado por Carvalho (2019) a partir das bibliotecas seaborn e matplotlib.

O gráfico 05 nos indica que a renda familiar da maioria dos alunos está em torno de 01 salário mínimo. Essa realidade pode influenciar diretamente as perspectivas dos jovens do ensino médio tendo em vista a motivação para complementar a renda familiar, poder adquirir bens de consumo tão amplamente divulgados pela mídia e, que despertam neles o desejo de obter posses, e para alguns, o trabalho é imprescindível para sua realidade que já envolve filhos ou dependentes, ou seja, a própria existência material.

A análise aqui pauta-se nas condições materiais que cercam os filhos da classe trabalhadora dependentes do ensino médio público. Nessa acepção, depreende-se que esses jovens projetam suas escolhas e perspectivas futuras com base no lócus social no qual estão inseridos. Como salienta Moura (2013, p.10):

A extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora nacional a buscar, muito antes dos 18 anos de idade (e até crianças), a inserção no mundo do trabalho, no intuito de complementar a renda familiar ou até de autossustentação.

Dos 18,8% (31 estudantes) dos alunos que possuem filhos ou dependentes podemos verificar que as perspectivas desse grupo tiveram maior ênfase na associação do trabalho com a continuidade nos estudos em nível superior ou

técnico. Identificamos que 16 desses alunos querem ingressar no mercado de trabalho e fazer curso superior e 11 alunos querem trabalhar e fazer um curso técnico.

Os demais alunos da amostra que não possuem filhos ou dependentes (81,2% - 134 alunos), também, optaram em sua maioria pelas opções de aliar o trabalho com a perspectiva de estudar em nível superior ou em nível técnico. Os dados a partir da linguagem de programação revelaram que dos 134 alunos sem filhos ou dependentes, 56 querem trabalhar e fazer curso superior e 35 optaram pela perspectiva de trabalhar e fazer um curso técnico.

Desta forma, inferimos que a baixa renda familiar pode ser um indicativo para as perspectivas de estudos aliadas com o trabalho e, tendo filhos/dependentes ou não, a perspectiva pretendida é a mesma. O trabalho é uma dimensão aliada com a necessidade material humana e, a escola é um local no qual os alunos vislumbram a possibilidade de ascensão social e de modificação da sua realidade e existência através da escolaridade.

Essa ênfase no trabalho, na perspectiva dos alunos, reflete a própria natureza ontológica do trabalho presente nos homens, que à medida que intervém na natureza e modificam-na produzem sua existência biológica e social. Como situa Marx:

Antes de tudo, o trabalho é um processo que se desenrola entre o homem e a natureza, na qual o homem, por meio da própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modifica-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 1983, p.149).

O trabalho em sua dimensão ontológica, enquanto práxis humana, garante o desenvolvimento do próprio homem enquanto ser social e da sua realidade objetiva a partir da sua intervenção subjetiva. Frigotto (2008) ao situar o aspecto ontológico do trabalho salienta duas dimensões fundamentais que refletem a necessidade de existência humana. Para ele essas dimensões correspondem como:

[...] atividade que responde à produção de elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos enquanto seres ou

animais evoluídos da natureza. Concomitantemente, porém, responde às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Trata-se de necessidades, ambas, que por serem históricas, assumem especificidades no tempo e espaço. (FRIGOTTO, 2008, p. 02).

A satisfação das necessidades de ordem biológica, social, econômica ou cultural impelem os jovens a traçarem perspectivas futuras aliadas ao trabalho. A legislação referente ao ensino médio explicita o trabalho como um fim a ser buscado pela última etapa da educação básica, já que conforme a LDB (9.394/96) o ensino médio tem como uma das suas finalidades a preparação básica para o trabalho e tal preparação deve ser capaz de proporcionar ao educando a capacidade de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação. (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, as escolas de ensino médio regular além da preparação básica para que o ingresso em um curso superior poderiam oferecer orientações que tratam da realidade do trabalho para que o aluno tenha conhecimentos suficientes para entender de forma crítica, a dinâmica do trabalho no contexto da realidade capitalista.

O gráfico 05 contempla dados relativos aos interesses dos alunos em terem maiores esclarecimentos acerca do mundo do trabalho e sobre profissões. Os dados revelam que 28,9% dos alunos gostariam que as escolas oferecessem palestras e projetos sobre profissões e 21,1% gostariam que a escola realizasse palestras sobre o mercado de trabalho.

Nesse sentido, buscamos identificar a partir do questionário aplicado aos professores se havia por parte das Escolas investigadas atividades orientadoras sobre profissões e mercado de trabalho. Dos 16 professores participantes 11 marcaram a opção “**não**” e os 05 restantes marcaram a opção “**sim**” referente a programas educacionais voltados para o mercado de trabalho.

Entretanto, evidenciamos nas justificativas destes 05 professores que os referidos programas escolares voltados para o mercado de trabalho e sobre profissões, foram na verdade a participação das escolas no projeto Feira das Profissões realizado pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) que, tem por objetivo oferecer aos estudantes do ensino médio palestras sobre os cursos oferecidos pela universidade, orientações acerca do Sistema de Seleção Unificada

(SISU) e orientação profissional, a fim de que os estudantes possam conhecer as diversas áreas de conhecimentos e tenham escolhas mais conscientes dos cursos superiores que almejam cursar.

Nessa lógica investigamos nos PPP's das escolas A e B algum direcionamento ou orientação referente ao mercado de trabalho e profissões, e o que observamos foi que ambos os projetos político pedagógicos contemplam a possibilidade de o aluno participar do estágio curricular não-obrigatório nos termos da Lei Federal nº11.788/08 (Lei do Estágio) e do decreto estadual nº32.685/17 que, regulamenta a prática do estágio dos estudantes do ensino médio das escolas públicas estaduais do Maranhão. Segundo informações das direções das duas escolas não houve no período letivo de 2019 a adesão de alunos ao referido estágio.

Ainda em busca de elementos que apontassem para o direcionamento dos alunos acerca das ocupações profissionais no ambiente escolar, identificamos nas respostas dos professores, elementos que tratam a temática em questão. Nesse sentido, destacamos que a pergunta número 02 questionou os professores acerca de como suas aulas podem incentivar os alunos com informações sobre o mercado de trabalho.

Os dados indicaram que 81,25% (13 professores) afirmaram relacionar suas aulas com o mercado de trabalho, porém sem nenhuma vinculação com algum projeto desenvolvido por eles, mas somente pela via do diálogo com os alunos sobre o mundo do trabalho, conversas motivacionais que apontam para a importância dos estudos para mudar de vida e obter capacitação necessária para conseguir um emprego posteriormente aos estudos.

Os demais 03 professores (18,75%) participantes da pesquisa marcaram obviamente a opção “**não**” referente a não correlação das aulas com o mundo do trabalho e dentre as respostas a essa questão destacamos uma justificativa que nos chamou a atenção visto que aponta para outro dado que será tratado posteriormente, a saber, a realidade escolar propedêutica destoante das reais necessidades de formação dos alunos que demonstram um grande interesse em encontrarem na escola ações e aprendizagens que os colocam em contato direto com o mundo do trabalho.

Uma professora de língua inglesa de 52 anos, ao justificar sua resposta da questão número 02 do questionário, fez a seguinte declaração quanto às suas aulas:

Não são voltadas para o mercado de trabalho porque há uma orientação para que os trabalhos em sala de aula sejam voltados para o ENEM. O que na verdade não contempla a realidade dos alunos em questão. Logo, na minha opinião precisa ser rapidamente revisto e modificado.  
(PROFESSORA)

Essa declaração nos chama atenção para dois elementos importantes, um deles é o fato de que as ações escolares e práticas pedagógicas dos professores nas escolas da rede pública estadual de ensino médio regular são predominantemente voltadas para que os alunos tenham condições de ingressarem no ensino superior. Outro elemento expressa-se na ponderação da professora de que, a referida realidade do ensino médio voltado para o ENEM, não contempla a realidade dos alunos.

O destaque de que a preparação para o ENEM não faz parte das perspectivas dos alunos, por parte da professora, nos faz destacar outro dado interessante. Aos professores que responderam a primeira pergunta do questionário foram disponibilizadas opções que indicavam o perfil do aluno do terceiro ano do ensino médio do ponto de vista da relação trabalho e estudo. As opções foram as de que os alunos tinham perspectivas voltadas: a- para ingresso no mercado de trabalho; b- para a continuidade nos estudos em nível superior; c- para a continuidade nos estudos em nível técnico; d- sem perspectivas definidas.

Dos 16 professores que responderam o instrumento, 13 professores (81,25%) marcaram a letra “d” (alunos sem perspectivas definidas), 03 professores (18,75%) marcaram a opção “a” (alunos voltados para o ingresso no mercado de trabalho) e as demais opções não foram marcadas. É interessante e preocupante esse dado, pois ele aponta para uma realidade em que na ótica dos professores por mais que a escola de ensino médio regular tenha como ênfase o ensino propedêutico com finalidades acadêmicas, não parece ser essa a perspectiva dos alunos pela ótica da maioria dos professores.

Por meio da linguagem de programação investigamos as perspectivas dos alunos que tinham como objetivo ingressar na faculdade ou trabalhar e fazer faculdade. A análise revelou conforme os dados obtidos que 70,45% (62 alunos)

dos alunos que idealizam suas perspectivas tendo como ênfase o ensino superior fizeram a inscrição no ENEM e que 29% (26 alunos) optaram por não se inscreverem.

Consideramos, portanto, que 29% (26 alunos) almejam fazer faculdade ou trabalhar e fazer faculdade, porém não se inscreveram no ENEM. Visando ampliar a compreensão dessa realidade utilizamos o programa de análise de dados para investigar o nível de satisfação desses 26 alunos com o ensino oferecido pela escola e constatamos que dos 26 alunos, 77% (20 alunos) estão satisfeitos com o ensino e 23% (6 alunos) não estão satisfeitos. Dos 26 alunos notamos, também, que 20 alunos apenas estudam, 18 alunos são de família que possuem renda familiar de apenas 01 salário mínimo e que o nível de instrução familiar destes 26 alunos situa-se no ensino fundamental incompleto.

Essa amostra de 26 alunos que manifestaram intenção de fazerem curso superior ou aliarem o estudo em nível superior com a necessidade de trabalhar, porém não se inscreveram no ENEM, está dentro do quantitativo de 45,2% (75 alunos da amostra total de 166) que não se inscreveram no ENEM, embora estudem em uma escola de ensino médio regular de ênfase propedêutica com a finalidade principal de prepará-los para o ingresso no ensino superior.

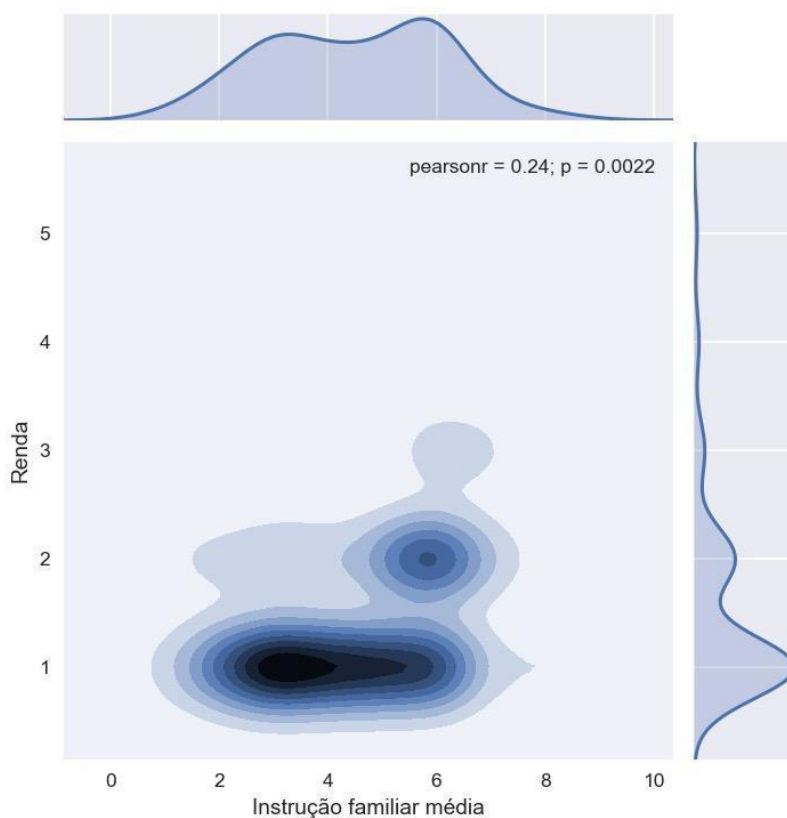
A questão acima nos permite tecer algumas problematizações que podem afetar as perspectivas dos jovens numa postura desacreditada em relação ao prosseguimento dos estudos em nível superior. Um primeiro elemento a ser analisado é o interesse primário dos jovens filhos da classe trabalhadora, em ingressarem no mercado de trabalho por diferentes razões das quais já situamos neste trabalho.

O ideal de ingressar no ensino superior está presente nas projeções futuras dos alunos, porém, em virtude das condições materiais, acabam por priorizar de antemão o alcance de alguma oportunidade de emprego imediato. Como aponta Saes (2005), em seus estudos, a estratégia primária da classe operária é o ingresso no mercado de trabalho e como situam Sousa e Vazquez (2015, p.05) “se a trajetória escolar não se conforma como uma estratégia típica da classe operária, suas expectativas em relação ao prolongamento nos estudos seriam baixas”.

O próprio elemento da cultura familiar educacional pode ser um fator influenciador para que não se tenha por parte dos alunos uma motivação mais consolidada em relação ao percurso em direção ao ensino superior, já que a influência familiar nesse ponto é de sobremaneira significativo para as escolhas futuras dos jovens.

Analisando o gráfico abaixo, podemos evidenciar como a instrução familiar média pode vir a ter esse papel de forte apelo da juventude da classe trabalhadora pelo interesse imediato no mercado de trabalho ao invés de buscar o ingresso no ensino superior.

**Gráfico 06: relação renda familiar x instrução familiar média**



**Fonte:** Elaborado por Carvalho (2019) a partir das bibliotecas seaborn e matplotlib.

O gráfico 06 traz uma relação entre a renda familiar e a instrução familiar média. A instrução familiar média foi obtida ao atribuímos um valor para cada nível de instrução dos pais numa escala de 0 a 9 como indica a tabela abaixo:

**Quadro 02-** valores para obtenção da instrução familiar média

| VALORES | CATEGORIA DE INSTRUÇÃO |
|---------|------------------------|
|---------|------------------------|



|   |   |
|---|---|
| 0 | Respondente não sabia o nível de instrução dos pais |
| 1 | Sem educação formal                                 |
| 2 | Alfabetizado  |
| 3 | Ensino Fundamental incompleto                       |
| 4 | Ensino fundamental completo                         |
| 5 | Ensino médio incompleto                             |
| 6 | Ensino médio completo                               |
| 7 | Superior incompleto                                 |
| 8 | Superior completo                                   |
| 9 | Pós-graduação                                       |

**Fonte:** Elaborado por Carvalho (2019) a partir de métodos estatísticos

Atribuídos esses valores, realizamos a média aritmética (nível de instrução do pai + nível de instrução da mãe/2) para obtermos uma medida que denominamos de “instrução familiar média” a qual foi distribuída no gráfico 06. O nível de instrução familiar média teve uma maior distribuição entre o nível de alfabetização e o ensino médio completo. Associamos esse indicativo com a renda familiar dos alunos que gira em torno de 1 a 2 salários mínimos em sua maioria.

Esses dois elementos, instrução familiar média e a renda salarial familiar, são indicativos que podem influenciar, em grande medida, a pretensão estudantil pelo ingresso imediato no mercado de trabalho ao invés de almejam prosseguir os estudos em ensino superior, como projeto primário de suas idealizações, o que pode explicar por sua vez, o grande quantitativo de alunos do terceiro ano do ensino médio das Escolas A e B que não realizaram a inscrição no ENEM 2019.

Tal conduta pode ser justificada pelo fato de que ambos os fatores acima (renda familiar e instrução familiar média) afetam diretamente na obtenção de conhecimentos e competências cada vez mais diversificadas e exigidas pelos postos de trabalhos de natureza técnico-científica ou de gestão. A baixa renda salarial familiar incide também na pauperização cultural e social. Como destaca Kuenzer (2002, p.43) o estudante, filho da classe trabalhadora são:

[...] desiguais em relação à propriedade, desde cedo se relacionam com o trabalho, a partir do que elaboram sua própria cultura e produzem saber, no transcurso das relações sociais e produtivas das quais participam; e que essas experiências circunscritas à origem de classe resultarão em limitações à apropriação da ciência oficial e da cultura dominante.

O supracitado confirma a realidade limitadora que cerca os alunos filhos da classe trabalhadora tanto do ponto de vista material como cultural. Essa realidade é desafiadora para os alunos e, também, para a escola que diante dessa conjuntura social deverá encontrar meios para ajudá-los a superarem e transformarem suas realidades, tendo como embasamento além da ênfase propedêutica, possibilidades de aprendizagens por meio do trabalho não limitadas a profissionalização precoce.

Portanto, consideramos que o desafio do Ensino Médio Público é principalmente o de:

Elaborar e disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura é a nova finalidade do Ensino Médio Público: ser geral sem ser genérico e relacionar-se ao trabalho sem ser estreitamente profissional. (KUENZER, 2002, p. 44-45).

Porém, a conjuntura idealizada para o ensino médio brasileiro delineada na primeira seção deste trabalho, ao caracterizarmos a atual reforma do ensino médio, sinaliza para uma apropriação cada vez mais significativa da educação pública pela iniciativa privada que, concebe ao ensino profissionalizante uma possibilidade eficaz de ampliação dos lucros e de formação específica para o trabalho complementada por uma formação geral mínima.

Essa aproximação do setor privado influenciando as reformas educacionais brasileiras é uma realidade a ser considerada e, também, um aspecto a ser tratado nas escolas públicas, pois as atenções do setor privado tem se ampliado para além do ensino técnico e alcançando todos os níveis de ensino, sobretudo na atual conjuntura, quando grandes grupos privados tentam ampliar os seus lucros na esfera educacional. É de interesse da iniciativa privada:

[...] reorganização do ensino médio regular, com a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola e mudanças curriculares e na sua gestão. [...] Outro ponto não menos importante é a preocupação do empresariado em reafirmar a responsabilidade do Estado de assegurar a formação geral básica do aluno: conhecimentos essenciais em matemática, português, língua estrangeira e as competências necessárias para ser exitosa no mundo do trabalho. (KRAWCZYK, 2014, p.29).

Tais tendências incentivadas pela iniciativa privada têm como pano de fundo os princípios neoliberais que fomentam o ensino brasileiro, como também já expomos neste trabalho, e por sua vez incidem na realidade educacional maranhense que, tem implantado projetos específicos que atendem um público reduzido da população jovem, como é o caso dos IEMAS que não atendem a demanda por formação técnica dos jovens maranhenses. Nesse sentido, os projetos pedagógicos e curriculares para a juventude acabam por não serem idealizados tendo em vista a realidade dos alunos, bem como as suas reais pretensões, mas sim o atendimento dos interesses da esfera produtiva conforme a lógica do capital.

Em se tratando das pretensões dos alunos participantes da pesquisa referente ao ensino técnico, identificamos uma parcela significativa que almeja uma formação propedêutica articulada com o ensino técnico. O gráfico 04 traz informações que indicam uma porcentagem de 38% (63 alunos) que marcaram a opção da oferta do ensino médio integrado a fim de atingirem suas perspectivas, sejam elas de continuidade dos estudos ou de inserção no mercado do trabalho.

Identificamos que dos 63 alunos, 32 marcaram a opção do ensino médio integrado, ou seja, a formação geral integrada ao ensino técnico profissionalizante, apesar de suas perspectivas serem voltadas para o ensino superior, o que mostra a importância para eles de terem além do preparo para o ensino superior uma formação técnica que lhes possibilite competir por uma vaga no mercado de trabalho.

Destacamos, ainda, que para a maioria dos professores que responderam o questionário, há uma percepção que os alunos têm pretensões preponderantes para o ingresso no mercado de trabalho, o que reforça a necessidade da oferta do ensino técnico profissionalizante, já que evidenciamos que há forte atrelamento das perspectivas dos alunos com a necessidade de trabalharem. A pesquisa revelou também a incidência dos estudantes que têm perspectivas posteriores à conclusão do ensino médio voltadas para uma formação técnica, e que já fazem algum curso técnico em turno oposto ao escolar.

Nos dados gerais, 41 alunos já fazem algum curso técnico em turno oposto, mas através do programa Python, buscamos quantificar os alunos que marcaram

opções de perspectivas que traziam o ensino técnico como opção e já fazem algum curso técnico. O programa revelou que, dentre estes, apenas 10 alunos que optaram por trabalhar e fazer um curso técnico ou apenas curso técnico pós-conclusão do ensino médio, já fazem algum curso técnico em turno oposto ao escolar e que 47 alunos embora pretendam ter uma formação técnica não fazem curso técnico.

Nesse sentido, constatamos que há um interesse real dos estudantes por uma formação profissional técnica, mesmo que suas pretensões imediatas sejam de adentrar no ensino superior ou mesmo que não tenham condições de aliar os estudos com alguma formação técnica. Como percebemos pelos dados colididos, que a maioria dos alunos é integrante de famílias com renda 1 a 2 salários mínimos e, possivelmente, dependentes de programas assistenciais do governo, logo a ideia de possibilitar uma formação técnica aos seus filhos em turno oposto ao período escolar acaba por ser dispendiosa e pouco provável em razão das condições materiais.

Por conseguinte, entendemos que os dados analisados apontaram para a forte ligação dos alunos com a necessidade de trabalhar. Desse modo, a ampliação da oferta do um ensino médio integrado seria viável para as aspirações e perspectivas dos jovens participantes da pesquisa.

No contexto ribamareense, como já caracterizamos, as possibilidades de uma formação integrada são limitadas ao IEMA e ao IFMA o que limita as chances dos estudantes obterem uma formação que lhes aproxime da realidade do trabalho e ou do ingresso em um curso superior. Para alguns a necessidade de fazerem um curso técnico os impele a buscar tal formação fora do ambiente escolar.

Entendemos que a função social do Ensino Médio remete tanto para a continuidade nos estudos como a preparação geral para o trabalho e a cidadania tão necessária ao fortalecimento da democracia. Além dessas finalidades a LDB 9.394\96 aponta que cabe ao ensino médio oferecer aos alunos a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Consideramos que tal finalidade poderia ser alcançada dentro de um contexto de integralidade como apontado por alguns estudiosos da educação que propõem o ensino médio integrado na perspectiva integral, politécnica e que lidam com o trabalho em sua perspectiva ontológica e educativa não limitado a uma especialização profissional precoce, corroborando somente com os interesses produtivos ao invés de uma verdadeira educação formadora de sujeitos críticos capazes de intervirem em sua realidade transformando-a.

Para Frigotto (2008), uma proposta de formação que integra o ensino médio à educação profissional destinada aos filhos da classe trabalhadora implica conceber a essa etapa da educação básica articulada ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência como um:

[...] direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível de conhecimento estes dos âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela. Este domínio, também, é condição prévia para compreender e poder atuar com as novas bases técnico-científicas do processo produtivo. (FRIGOTTO, 2008, p.12).

Nessa acepção, entende-se que a integralidade entre a educação geral e profissional é fundamental para a formação dos sujeitos com autonomia intelectual e pensamento crítico como aponta a LDB 9.394\96 no inciso III do artigo 35. Ademais, cabe ao ensino médio estabelecer uma relação essencial entre a teoria e a prática ao se integrar os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos no ensino de cada disciplina conforme o inciso IV do referido artigo da LDB.

A ideia fundante da finalidade do ensino médio é de que os jovens sejam capazes de articular os saberes oriundos das diversas ciências com o processo produtivo, a fim de poderem manipular tais saberes que fundamentam a produção. É a concepção de um ensino que articule a teoria e a prática de fato e que não é limitada a:

[...] reproduzir na escola uma especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em

técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. (SAVIANI, 2007, p. 161).

Ainda, segundo Saviani (2007, p. 162), tal concepção de ensino médio é:

[...] radicalmente diferente do que propõe o ensino médio profissionalizante, caso que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo.

Pensar na oferta do ensino médio integrado à educação profissional, como proposta viável aos jovens das escolas públicas requer uma série de investimentos, desde questões de infraestrutura, política de formação e valorização dos professores, condições de trabalho e novas proposições curriculares que atendem a essa proposta formativa ampla e não atrelada ao imediatismo da empregabilidade e dos princípios mercadológicos.

É propor uma formação integral, politécnica que ofereça aos jovens:

[...] formação profissional consistente (seja ela qual for), mas que seja também formação capaz de lhes permitir entender ampla e criticamente tanto a sociedade que vivem quanto a forma pela qual se estrutura o trabalho que realizam, tendo em vista a construção de formas mais humanas e igualitárias de produzir e viver. (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p.40).

Claro que essa proposta choca-se diretamente com a proposição atual de ensino médio pautado na Lei nº 13.415/2017 que, fundamenta-se na fragmentação do conhecimento e na especialização profissional pela via do itinerário formativo, confirmando ainda mais a influência mercadológica no ensino brasileiro, que por sua vez limita a formação dos jovens à perspectiva da empregabilidade e não para a construção de saberes que possibilitem a formação crítica.

No contexto maranhense ainda, não evidenciamos qualquer implementação da referida reforma. Em entrevista com a Secretária Adjunta de Ensino da SEDUC Nádyá Dutra obtivemos a seguinte declaração referente à posição do Estado em relação à reforma do ensino médio vigente:

O Estado aguardou o Ministério da Educação na aprovação das normas referentes ao ensino médio. As novas diretrizes curriculares do ensino médio já foram aprovadas, já tivemos a homologação das bases que irão desdobrar na construção dos documentos de cada unidade federativa a partir de 2020. No Estado só foi feito a adesão ao PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) que fomenta o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Essa adesão vai constituir na participação de 46 escolas ao programa, como escolas protótipos, cujo foco principal será a

ampliação da jornada escolar e não a aplicação dos itinerários formativos, por entendermos que esse tema ainda requer mais debates, sendo assim, iremos focar nas questões referentes ao projeto de vida dos alunos e no protagonismo juvenil nas escolas participantes do programa. Esse será o caminho proposto para 2020. Ainda não focaremos nos itinerários formativos porque essa proposta implica mudanças na estrutura curricular, lotação de professores, reorganização dos espaços escolares e mais discussões precisam ser feitas inclusive no que diz respeito às questões ideológicas que estão por trás da reforma, pois precisamos garantir em nosso Estado a perspectiva de um currículo crítico, reflexivo com os componentes curriculares das áreas de humanas.

Com base na fala da entrevistada acima, identificamos que o Estado do Maranhão analisa com cuidado os fundamentos ideológicos da reforma e as implicações estruturais e pedagógicas da mesma. Entendemos ser essa uma postura importante, pois o que está em jogo é uma concepção de formação que fragmenta o conhecimento e opera com a lógica da empregabilidade visando ao atendimento das demandas do capital no âmbito da acumulação flexível.

Por mais que os estudantes filhos da classe trabalhadora elaborem suas perspectivas posteriores ao ensino médio atreladas ao trabalho, defendemos que a educação escolar a eles oferecidas contemplem uma formação ampla, que articule trabalho, ciência, tecnologia, cultura e assim os capacitem para serem sujeitos protagonistas de suas vidas capazes de modificarem a sua realidade, e não uma formação que os condicionam para a empregabilidade, subemprego, uberização orientadas para manutenção das condições de exploração do capital.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto neste trabalho dissertativo, delineamos nosso breve corolário, entendendo que as impressões e desvelamentos apreendidos no decurso da pesquisa estão sempre em movimento e sendo transformados, o que garante a oportunidade de ir além com o processo de descoberta do objeto e das leis que o regem, contribuindo para que a realidade desvelada seja assimilada pelos sujeitos, o que pode levar à transformação da mesma.

Tratar das perspectivas dos jovens do ensino médio da Rede Pública Estadual do Maranhão nos fez percorrer no decurso desta investigação em incursões acerca da relação entre trabalho e educação que, estão intimamente ligadas à função social do ensino médio. Tal relação teve no decorrer da história educacional brasileira, formas diferentes de concepção do ensino médio, a fim de que fosse possível atender as demandas formativas necessárias aos interesses das classes dominantes em detrimento dos interesses das classes dominadas, bem como, aos imperativos econômicos que regem as políticas de um Estado capitalista e dependente como o Brasil.

A dualidade acima, evidenciada nas políticas do ensino médio, serviu de base para o entendimento que há por traz de cada legislação educacional interesses, ideologias e atrelamento às normas do mercado. Nessa acepção, compreendemos que as políticas do ensino médio público por vezes não possui consonância direta com os anseios dos jovens, haja vista que os interesses destes não podem sobrepujar as perspectivas das elites dirigentes que inserem na educação pública interesses mercadológicos, reforçando as contradições entre classes e perpetuando as desigualdades sociais por meio da educação.

Neste sentido, ao analisarmos a atual reforma do ensino médio brasileiro, consolidada por meio da Lei nº 13.415/2017 depreendemos que a mesma corrobora com os interesses da totalidade que cerca o capital que, em meio às crises inerentes à sua natureza, impulsiona mudanças em sua estrutura produtiva, que por sua vez atingem a estrutura dos estados, bem como a educação. Desta forma, as proposições curriculares que são transmitidas aos alunos do ensino médio estão intimamente ligadas com a ideologia do capital fundamentada pelos ideias neoliberais.

Essa fundamentação ideológica, amplamente propagada pelos Organismos Internacionais, atinge a educação com o mesmo princípio norteadores da reestruturação do capital, a saber, o princípio da flexibilização da produção mediada pela demanda, ou seja, pela necessidade de consumo. A flexibilização insere-se no âmbito educacional do ponto de vista da fragmentação curricular que, sob o discurso da redução de conteúdos e aproximação com os interesses reais dos alunos, limita a formação obrigatória com ênfase nas disciplinas de matemática e português, aliadas com os diferentes arranjos curriculares das demais áreas de



conhecimento e, possibilitando ao aluno o aprofundamento apenas em uma área específica de através dos itinerários formativos.

Esse tipo de formação fragmentada permeada por interesses mercadológicos confere à educação pública um caráter pragmático e utilitarista capaz de inviabilizar o acesso dos estudantes a uma formação superior de qualidade e, em se tratando do ingresso no mundo do trabalho permite a eles a possibilidade de serem inseridos em postos de trabalhos que não exigem elevada qualificação para o desempenho das funções, já que uma formação geral mínima associada a cursos específicos de capacitação profissional os tornam aptos para concorrerem as vagas precarizadas, temporárias e informais.

É nesse contexto permeado por interesses e ideologias fundantes do capital que ao ensino médio público é configurado e proposto aos jovens, estes por sua vez, conferem ao ensino médio um momento ideal para delinarem suas perspectivas de vida no que se refere ao trabalho ou a continuidade dos estudos. Com esta pesquisa foi possível analisar alguns elementos das perspectivas dos jovens do terceiro ano do ensino médio de duas escolas localizadas no município de São José de Ribamar.

A referida análise foi desenvolvida tendo como base o entendimento que as condições sociais, econômicas, culturais, e estruturais do ambiente familiar são elementos que corroboram para o desenvolvimento das perspectivas dos alunos. Tais perspectivas foram em sua maioria atreladas à necessidade de coadunarem os estudos em nível superior ou nível técnico com a realidade do trabalho.

O estudo nos possibilitou inferir que o apelo da juventude pela necessidade do trabalho pode está ligado às condições econômicas familiares, bem como, pela responsabilidade que alguns alunos já têm de manterem filhos ou dependentes. Claro que a realidade do trabalho faz parte da necessidade humana de garantir suas condições de subsistência, de intervirem em sua realidade social, cultural e econômica, o que nos leva à compreensão que as perspectivas dos jovens sempre estarão alinhadas ao trabalho.

Nessa acepção, compreendemos que para a realidade dos sujeitos da pesquisa, seria viável propor uma formação que lhes garantisse uma maior

aproximação com o mundo do trabalho por meio do ensino técnico profissionalizante, entendendo que essa modalidade não precisa ser viabilizada apenas a atender as exigências imediatas da demanda do mercado, mas sim que se ofereça aos jovens, como propõe a LDB 9.394\1996, a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, a fim de que através do trabalho e dos conhecimentos das demais áreas do conhecimento eles sejam capazes de desenvolverem o pensamento crítico, exerçam sua cidadania e tenham plenas condições de competirem por qualquer oportunidade de emprego.

Entendemos que as perspectivas dos sujeitos pesquisados chocam-se com a realidade de ensino médio regular a eles oferecido, logo, seria necessário estender a integralidade do ensino médio técnico para que suas aspirações, notadamente voltadas para o trabalho encontrem subsídios para tal concretização. Tal proposição requer mais investimentos na educação pública da Rede Estadual do ponto de vista estrutural, pedagógico, curricular, plano de carreira de professores, e amplos debates sobre as reais necessidades dos estudantes de escola pública maranhense.

Através deste trabalho dissertativo desvelamos que o movimento das perspectivas juvenis está intimamente ligado às suas realidades materiais, uma vez que suas consciências e aspirações são frutos dessa materialidade. Nesse sentido, inferimos que as proposições curriculares e propostas de ensino médio sejam idealizadas levando em conta a realidade dos sujeitos e não o atrelamento da formação estudantil a interesses mercadológicos e privatistas.

O que se propõe é um ensino médio capaz de cumprir suas finalidades e promover a formação de sujeitos críticos, com autonomia e capazes de por meio de sua práxis intervierem em sua realidade de forma consciente, mas para tal é necessário que cada vez mais sejamos capazes de confrontar a realidade que é posta aos alunos, entendendo que tal confronto se inicia quando estamos dispostos a compreender o real que nos é apresentado para superar a sua aparência inicial e chegarmos a sua essência.

Chegar á essência é o compromisso epistemológico do pesquisador, na perspectiva de possibilitar a sociedade o conhecimento do que foi apreendido. Se conseguimos alcançar esse intento, já é um passo essencial para lutarmos por uma

educação que atenda os interesses reais dos filhos da classe trabalhadora e garanta-lhes possibilidades reais de acesso, permanência e aprendizagens numa escola pública e de qualidade socialmente referenciada.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Anthonie Mateus Magalhães; GONZALEZ, Wania Regina Coutinho. Educação profissional e tecnológica: análises e perspectivas da LDB/1996 à CONAE 2014. In: Ensaios: avaliação e políticas públicas em educação. v.24, nº 92, jul-set. 2016. p. 719-742.

AMARAL, Nelson Cardoso. O “novo” ensino médio e o PNE: haverá recursos para essa política? In: **Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, n. 20, jun. 2017. Semestral. p.91-108.

ANTUNES, Ricardo. A crise, o desemprego e alguns desafios atuais. Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo, n.104, p-632-636. out-dez 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa. Edições 70, 2011

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos**. Sumário executivo. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos-** Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Estratégia 2020 do grupo Banco Mundial. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>.

BENITE, Anna Maria Canavarro. Considerações sobre o enfoque epistemológica do materialismo histórico-dialético na pesquisa educacional. **Revista Ibero-americano de Educação**. ISSN: 1681-5653 nº 50/4, 25 de setembro de 2009, p. 1-15.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de junho de 2004. Regulamenta o parágrafo do art.36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº7, de 07 de abril de 2010. Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Brasília: CNE/CEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº2, de 30 de Janeiro de 2012. **Define as diretrizes curriculares nacionais do ensino médio**. Brasília: CNE/CEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, Etapa I – Caderno II : o jovem como sujeito do ensino médio**. Organizadores: Paulo Carrano e Juarez Dayrell. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. **Lei 13415 de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em 20 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília: CNE/CEB, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2017**: divulgação dos principais resultados. Brasília: setembro, 2018.

BRASIL. **Censo Escolar 2018**. Disponível em: <http://qedu.org.br/estado/110/maranhao/censo-escolar>. Acesso em 12 dez. 2019.

CARDOZO, Maria José P. Barros. **A reforma do ensino médio e a formação dos estudantes**: desvelando as ideologias das competências e da empregabilidade. São Luís: Edefma, 2009.

CEPAL. **Transformación productiva com equidad**. Santiago do Chile: CEPAL, 1990

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CIAVATTA, Ramos; RAMOS, Marise. A era das diretrizes: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. In: **Revista Brasileira de Educação**.v17, nº49, p. 27-41 jan-abr. 2012.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens do ensino médio: qual o lugar do trabalho? In: **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. CERRANO, Paulo. MAIA, Carlos Linhares. (orgs.) Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 205-228.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v.38, nº 139, p. 373-384 abr-jun 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Alguns apontamentos em torno da expansão da qualidade do ensino médio no Brasil. In: **Ensino Médio como Educação**. Brasília: Cortez, 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola.. In: **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. CERRANO, Paulo. MAIA, Carlos Linhares. (orgs.) Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-133.

Dos SANTOS, Paulo Roberto Félix. A intensificação da exploração da força de trabalho com a produção flexível: elementos para o debate. **O Social em Questão**. Ano 14, n.25/26, 2011.

Da SILVA, Maria Zélia Pinto; LOPES, Fátima Maria Nobre. O trabalho como princípio educativo: destacando a teleologia da educação profissional. In: **Ontologia, trabalho e formação humana**. FILHO, Adauto Lopes da Silva; LOPES, Fátima Maria Nobre; SALES, Francisco José lima. (orgs.). Curitiba: CRV, 2017. p. 89-100.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: **Metodologia da pesquisa educacional**. FAZENDA, Ivani (org.). São Paulo: Cortez, 2001. p. 69-79

FRIGOTTO. G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. Disponível em <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/2-Frigotto2008.pdf>: Acessado em 18/12/2019

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. In: **Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, n. 20, jun. 2017. Semestral. p.131-145

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1993.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD-2017**. Brasília: IBGE, 2017. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2019.

JUNIOR, Gilberto Nogara. Articulações entre o banco mundial e a reforma do ensino médio. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v.20, n. 56, jan-mar 2019, p. 346-361.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KRAWCZYK, Nora; FERRETI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. In: **Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, n. 20, jun. 2017. Semestral. p.33-44.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. In: *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. CERRANO, Paulo. MAIA, Carlos Linhares. (orgs.) Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 75-98.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v.38, nº139, abr-jun. 2017. p. 331-354.

KUENZER, Acácia. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para gestão. In: *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, Francisca das Chagas Silva. **A formação técnico-profissional face aos processos de reestruturação produtiva maranhense e às diretrizes educacionais**. 2008. 214 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

LINO, Lucília Augusta. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. In: **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, jun. 2017. Semestral. p.75-90.

LOWY, Michael. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LOPES, Christiani Bortoloto; BORTOLOTO, Claudimara Cassoli; ALMEIDA, Shiderlene Vieira. Ensino médio: trajetória e a dualidade educacional presente nas diferentes reformas. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 34, n.2, maio-ago. 2016. p. 555-581.

MANDEL, Ernest. **Tratando de economia marxista**. México: Serie popular Era, 1977.

MARANHÃO. **Lei Estadual nº 10.099 de 11 de Junho de 2014**. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/plano-estadual-de-educacao>. Acesso em 12 dez. 2019.

MARANHÃO. Secretária de Educação. **Programa Escola Digna**. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/escola-digna/>. Acesso em 12 dez.2019.

MARANHÃO. Secretária de Educação. **Programa Educa Mais**. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/educamais>. Acesso em 12 dez.2019.

MARANHÃO. Secretária de Educação. **Programa Mais Ideb**. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/mais-ideb-2>. Acesso em 12 dez.2019.

MARANHÃO. Secretária de Educação. **Programa Partiu Enem**. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/enem-2019>. Acesso em 12 dez. 2019.

MARANHÃO. Secretária de Educação. Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. Disponível em: <http://www.iema.ma.gov.br/institucional/o-iema>. Acesso em 12 dez. de 2019.]

MARANHÃO. Secretária de Educação. Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. UP. São José de Ribamar. Disponível em: <http://www.iema.ma.gov.br/unidades-pletas/saojosederibamar>. Acesso em: 18 dez. 2019.

MARANHÃO. Instituto Federal do Maranhão. Campos São José de Ribamar. Disponível em: <https://sjribamar.ifma.edu.br/cursosofertados>. Acesso em: 18 dez. 2019.

MARCONSIN, Cleier; FORTI, Valeria; MARCONSIN, Adauto F.. Neoliberalismo e reestruturação produtiva: debatendo a flexibilização dos direitos trabalhistas no Brasil. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 14, n. 2, p.23-46, jan./jun. 2012.

MARX, K. Contribuição à crítica da economia política. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, K. O Capital. Volume I. São Paulo, Abril, Cultural, 1983.

MARX, K. Grundrisse. São Paulo: Boi tempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MASSON, Gisele. Orientações para o desenvolvimento de investigação em políticas educativas a partir da teoria marxista. In: TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. Cap. 2. p. 55-76.

MÉZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo; Campinas: UNICAMP, 2002.

MOLL, Jaqueline. Reforma para retardar: a lógica da mudança no ensino médio. In: **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, jun. 2017. Semestral. p.61-74

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.



MOTA JÚNIOR, William Passos da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O banco mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p.1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade/](http://www.ufrgs.br/edu_realidade/)>.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 39, núm. 3, jul-set, 2013, p. 705-720

MULLER, Marcos Lutz. Exposição do método dialético em “o Capital”. In: **Boletim SEAF**. Belo Horizonte, n.2, 1982. p. 17-41.

NASCIMENTO, Manuel Nelito M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Revista UEPG – Ciências, Humanas, linguística, letras e artes**. Ponta Grossa, v.15, jun 2017, p. 77-87

NETTO, J. P. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2001. v. 20. (Coleção Questões de Nossa Época).

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 6. ed. São Pulo: Cortez, 2010.

OHNO, Taichi. **O sistema toyota de produção: além da produção em larga escala**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PEDROSO, Márcia Naiar Cerdote. **A crise do modelo de produção taylorista/fordista e a emergência do toyotismo**. Trabalho apresentado como requisito de avaliação da Disciplina “Globalização e Política”, no curso de especialização em Pensamento Político Brasileiro da UFSM, no 2º semestre de 2004.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, 5/6, p. 15-17, 1997.

ROSA, Karyanne Moreira da Silva Nogueira. **Currículo Integrado no Ensino Médio: a percepção dos alunos do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA**. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAES, Décio Azevedo Marques de. Classe média e escola capitalista. *Crítica Marxista*, São Paulo, v.1, n. 21, p. 97-112, 2005.

SAVIANI, Dermeval. História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação)

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007, p. 152-180.

SILVA, Ana Lucia Ferreira da; CZERNISZ, Eliene Cleide da Silva; PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva. **Orientações da unesco para a educação braileira: educar para o consenso?**. Disponível em: <[www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/orientacoes\\_da\\_unesco.pdf](http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/orientacoes_da_unesco.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro da; SHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. In: Retratos da Escola. Brasília, v11, n.20 jun. 2017. Semestral. p. 19-31

SIMÕES, Willian. O lugar das ciências humanas na reforma do ensino médio. In: **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, jun. 2017. Semestral. p. 45-59

SOUSA, Antonia de Abreu. **As recomendações do banco mundial para a educação profissional e o vigor da teoria do capital humano no contexto do neoliberalismo**. In: SOUSA, A, A; OLIVEIRA, E, G.(orgs). *Educação profissional: análise contextualizada*. Fortaleza: Edições UFC, 2014. p. 99-113.

SOUZA, Davisson Charles Cangussu; VAZQUEZ, Daniel Arias. Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 02, p. 409-426, abr./jun. 2015.

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 75, jul. 2016, p.1-17

WARDE, Miriam Jorge. Educação e estrutura social: a profissionalização em questão. São Paulo: Cortez & Moraes, 1977.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n.32, maio/ago. 2006, p. 226-370.

## APÊNDICES

## APÊNDICE 01 – QUESTIONÁRIO – ALUNOS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**ORIENTADOR (A): FRANCISCA DAS CHAGAS SILVA LIMA**  
**MESTRANDO: DAVID BRENO BARROS CARDOZO**

**PESQUISA: Ensino médio: um estudo sobre a continuidade dos estudos e a inserção no mundo do trabalho na perspectiva dos alunos da Rede Pública Estadual do Maranhão.**

### QUESTIONÁRIO SEMI-ABERTO AOS ALUNOS

|   |
|---|
| <p><b>I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO</b></p> <p>A-Sexo: ( ) Masculino      ( ) Feminino</p> <p>B-Idade:.....</p> <p>C-Turno escolar: ( ) matutino      ( ) vespertino      ( ) noturno</p> <p>D- Estado Civil: ( ) solteiro/a      ( ) casado/a      ( ) divorciado/a<br/> ( ) união estável      ( ) outro</p>   |
| <p><b>II – CONDIÇÃO SÓCIO ECONÔMICA</b></p> <p>Renda familiar:</p> <p>A) 0 a 1 salário mínimo ( r\$ 998 reais)<br/> B) 1 a 2 salários mínimos ( r\$ 1.996 reais)<br/> C) 2 a 3 salários mínimos ( r\$ 2.994 reais)<br/> D) 3 a 4 salários mínimos (r\$ 3.992 reais)<br/> E) acima de 5 salários mínimos (mais de r\$ 4.990 reais)</p> <hr/> <p>Nível de instrução do pai:</p> <p>Sem escolarização ( )<br/> Alfabetizado ( )<br/> Fundamental incompleto ( )<br/> Fundamental completo ( )<br/> Ensino médio incompleto ( )<br/> Ensino médio completo ( )<br/> Ensino superior incompleto ( )<br/> Superior completo ( )</p> |

Pós-graduação ( )

---

Nível instrução da mãe:

Sem escolarização ( )  
 Alfabetizado ( )  
 Fundamental incompleto ( )  
 Fundamental completo ( )  
 Ensino médio incompleto ( )  
 Ensino médio completo ( )  
 Ensino superior incompleto ( )  
 Superior completo ( )  
 Pós-graduação ( )

Possui filhos ou dependentes? ( ) sim ( ) não

---

### III – relação trabalho e estudo

( ) trabalha e estuda ( ) apenas estuda

---

Razões para trabalhar e estudar (responda caso tenha vínculo empregatício)

Manter a família ( ) complementar a renda familiar ( )  
 Gastos pessoais ( ) adquirir experiência ( ) outros motivos ( )

---

Faz algum curso técnico em turno oposto ao do período escolar?

Sim ( ) não ( )

Se sim, qual?

---

Você fez a sua inscrição para o enem 2019?

Sim ( ) não ( )

### IV- PERSPECTIVAS APÓS CONCLUIR O ENSINO MÉDIO

Ingressar no mercado de trabalho ( )  
 Ingressar no mercado de trabalho e fazer um curso superior ( )  
 Fazer um curso superior ( )  
 Trabalhar e fazer um curso técnico profissionalizante ( )  
 Fazer um curso técnico profissionalizante ( )  
 Outros objetivos ( )

O ensino oferecido pela escola contribui para que você possa alcançar seus objetivos de continuidade nos estudos ou de ingresso no mercado de trabalho.

SIM ( )      NÃO ( )

Marque abaixo as opções que poderiam ser oferecidas pela escola para melhor aproximar você dos seus objetivos de continuidade nos estudos ou para ingresso no mercado de trabalho:

- a) Laboratórios e biblioteca ( )
- b) Quadra poliesportiva ( )
- c) Palestras e projetos sobre profissões ( )
- d) Ensino médio integrado a um curso técnico profissionalizante ( )
- e) Cursos preparatórios para o ENEM ( )
- f) Palestras sobre o mercado de trabalho ( )
- g) Quadro completo de professores para todas as disciplinas ( )
- h) Outros \_\_\_\_\_

## APÊNDICE 02 – QUESTIONÁRIO – PROFESSORES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**ORIENTADOR (A): FRANCISCA DAS CHAGAS SILVA LIMA**  
**MESTRANDO: DAVID BRENO BARROS CARDOZO**

**PESQUISA: Ensino médio: um estudo sobre a continuidade dos estudos e a inserção no mundo do trabalho na perspectiva dos alunos da Rede Pública Estadual do Maranhão.**

### QUESTIONÁRIO SEMI-ABERTO PARA PROFESSORES

#### I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Sexo: ( ) Mas.      ( ) Fem

Idade:.....

Tempo de serviço: ( ) acima de 03 anos                      ( ) abaixo de 03 anos

Qual disciplina leciona: .....

Carga horária de trabalho nessa escola: ( ) 20 horas ( ) 40 horas

#### II – CONTINUIDADE NOS ESTUDOS E INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

1- Considerando a relação trabalho e educação o que você percebe nos seus alunos do terceiro ano do ensino médio:

- a) Voltados para ingresso no mercado de trabalho ( )
- b) Voltados para a continuidade dos estudos em nível superior ( )
- c) Voltados para a continuidade dos estudos em nível técnico profissionalizante ( )
- d) Sem perspectivas definidas ( )

Justifique suas alternativas:

---



---

|  |
|--|
| <hr/> <hr/>  |
| 2-Você relaciona as suas aulas com questões voltadas para o mercado de trabalho?<br>SIM ( ) NÃO ( )<br>Justifique sua resposta:<br><hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>   |
| 3-A escola na qual você trabalha desenvolve alguma ação ou projeto voltados para o mercado de trabalho com os alunos do terceiro ano do ensino médio?<br>SIM ( ) ( ) NÃO<br><br>Se SIM indique quais:<br><hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/><br>Se NÃO, quais ações poderiam ser implementadas?<br><hr/> <hr/> <hr/> <hr/> |
| 4-A escola na qual você trabalha desenvolve alguma ação ou projeto voltados para a continuidade dos estudos em nível superior com os alunos do terceiro ano do ensino médio?<br>SIM ( ) NÃO ( )<br>Se SIM indique quais:<br><hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/><br>Se NÃO, quais ações poderiam ser implementadas?         |



|   |
|---|
| <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>   |
| <p>5-As condições de infraestrutura da escola são adequadas para a formação dos alunos tanto na perspectiva da continuidade dos estudos como para a formação para o mundo do trabalho?<br/>Justifique sua resposta:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> |

## APÊNDICE 03 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 ORIENTADOR (A): FRANCISCA DAS CHAGAS SILVA LIMA  
 MESTRANDO: DAVID BRENO BARROS CARDOZO

PESQUISA: Ensino médio: um estudo sobre a continuidade dos estudos e a inserção no mundo do trabalho na perspectiva dos alunos da Rede Pública Estadual do Maranhão.

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado Sr. (a).....

O Sr. (a) está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Ensino médio: um estudo sobre a continuidade dos estudos e a inserção no mundo do trabalho na perspectiva dos alunos da Rede Pública Estadual do Maranhão” que tem como objetivo investigar as perspectivas dos alunos do terceiro ano do ensino médio referentes à inserção no mundo do trabalho ou continuidade nos estudos. Tendo como bases as informações prestadas a seguir solicitamos, caso aceite participar do referido estudo, a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A pesquisa está sob a responsabilidade do aluno/mestrando David Breno Barros Cardozo seguido pela orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr. Francisca das Chagas Silva Lima do Programa de Pós-graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão – Centro de Ciências Sociais, Campos São Luís.

Os participantes da pesquisa serão alunos do terceiro ano do ensino médio que terão liberdade para responderem ou não ao instrumento de coleta de dados prestando informações necessárias que subsidiaram a análise com vistas a alcançarmos os objetivos estabelecidos no trabalho dissertativo proposto. A aplicação do questionário será realizada no próprio recinto escolar em comum acordo com a direção das escolas fazendo o possível para não interferir no andamento das aulas.

Essa pesquisa não gerará nenhum prejuízo ou lucro financeiro para ninguém. Sua importância é acadêmica e poderá auxiliar na elaboração de políticas educacionais voltadas para os alunos do ensino médio, o que poderá contribuir para a melhoria na qualidade do ensino, bem como na realidade dos jovens dependentes do ensino público.

Sobre os riscos ou desconfortos relacionados a essa pesquisa, entendemos que serão mínimos, por isso esclarecemos que é conferida total liberdade para responderem ou não às questões ou até mesmo se retirar do local de aplicação do questionário sem que haja qualquer tipo de penalidade.

As informações adquiridas durante e após a pesquisa serão utilizadas em relatórios e artigos científicos para divulgação dos resultados, porém os nomes e informações pessoais serão preservados e jamais serão divulgados. Caso tenha necessidade de se informar sobre este trabalho basta entrar em contato via email com o pesquisador responsável pela pesquisa pelo email : [dbc\\_23@outlook.com](mailto:dbc_23@outlook.com).

Este Termo de Consentimento Esclarecido terá duas vias, sendo que uma ficará em seu poder e a segunda será arquivada pelo pesquisador. Estamos à disposição para prestação de maiores esclarecimentos.

---

David Breno Barros Cardozo

---

Francisca das Chagas da Silva Lima

---

Assinatura do Aluno

---

Assinatura do Responsável

## APÊNDICE 04 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 ORIENTADOR (A): FRANCISCA DAS CHAGAS SILVA LIMA  
 MESTRANDO: DAVID BRENO BARROS CARDOZO

PESQUISA: Ensino médio: um estudo sobre a continuidade dos estudos e a inserção no mundo do trabalho na perspectiva dos alunos da Rede Pública Estadual do Maranhão.

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado Sr. (a).....

O Sr. (a) está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Ensino médio: um estudo sobre a continuidade dos estudos e a inserção no mundo do trabalho na perspectiva dos alunos da Rede Pública Estadual do Maranhão” que tem como objetivo investigar as perspectivas dos alunos do terceiro ano do ensino médio referentes à inserção no mundo do trabalho ou continuidade nos estudos. Tendo como bases as informações prestadas a seguir solicitamos, caso aceite participar do referido estudo, a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A pesquisa está sob a responsabilidade do aluno/mestrando David Breno Barros Cardozo seguido pela orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr. Francisca das Chagas Silva Lima do Programa de Pós-graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão – Centro de Ciências Sociais, Campos São Luís.

Os participantes da pesquisa serão professores que lecionam ao terceiro ano do ensino médio com 03 anos de exercício efetivo. Os professores terão liberdade para responderem ou não ao instrumento de coleta de dados prestando informações necessárias que subsidiaram a análise com vistas a alcançarmos os objetivos estabelecidos no trabalho dissertativo proposto. A aplicação do questionário será realizada no próprio recinto escolar em comum acordo com a direção das escolas fazendo o possível para não interferir no andamento das aulas.

Essa pesquisa não gerará nenhum prejuízo ou lucro financeiro para ninguém. Sua importância é acadêmica e poderá auxiliar na elaboração de políticas educacionais voltadas para os alunos do ensino médio, o que poderá contribuir para a melhoria na qualidade do ensino, bem como na realidade dos jovens dependentes do ensino público.

Sobre os riscos ou desconfortos relacionados a essa pesquisa, entendemos que serão mínimos, por isso esclarecemos que é conferida total liberdade para responderem ou não às questões ou até mesmo se retirar do local de aplicação do questionário sem que haja qualquer tipo de penalidade.

As informações adquiridas durante e após a pesquisa serão utilizadas em relatórios e artigos científicos para divulgação dos resultados, porém os nomes e informações pessoais serão preservados e jamais serão divulgados. Caso tenha necessidade de se informar sobre este trabalho basta entrar em contato via email com o pesquisador responsável pela pesquisa pelo email : [dbc\\_23@outlook.com](mailto:dbc_23@outlook.com).

Este Termo de Consentimento Esclarecido terá duas vias, sendo que uma ficará em seu poder e a segunda será arquivada pelo pesquisador. Estamos à disposição para prestação de maiores esclarecimentos.

---

David Breno Barros Cardozo

---

Francisca das Chagas da Silva Lima

---

Assinatura do Aluno

---

Assinatura do Responsável

## APÊNDICE 05 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 ORIENTADOR (A): FRANCISCA DAS CHAGAS SILVA LIMA  
 MESTRANDO: DAVID BRENO BARROS CARDOZO

PESQUISA: Ensino médio: um estudo sobre a continuidade dos estudos e a inserção no mundo do trabalho na perspectiva dos alunos da Rede Pública Estadual do Maranhão.

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado Sr. (a).....

O Sr. (a) está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Ensino médio: um estudo sobre a continuidade dos estudos e a inserção no mundo do trabalho na perspectiva dos alunos da Rede Pública Estadual do Maranhão” que tem como objetivo investigar as perspectivas dos alunos do terceiro ano do ensino médio referentes à inserção no mundo do trabalho ou continuidade nos estudos. Tendo como bases as informações prestadas a seguir solicitamos, caso aceite participar do referido estudo, a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A pesquisa está sob a responsabilidade do aluno/mestrando David Breno Barros Cardozo seguido pela orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr. Francisca das Chagas Silva Lima do Programa de Pós-graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão – Centro de Ciências Sociais, Campos São Luís.

O participante da pesquisa será um membro da Secretária Estadual de Educação do Maranhão que terá a liberdade para responder ou não ao instrumento de coleta de dados prestando informações necessárias que subsidiaram a análise com vistas a alcançarmos os objetivos estabelecidos no trabalho dissertativo proposto. A realização da entrevista não estruturada será feita no programa de pós-graduação em educação..

Essa pesquisa não gerará nenhum prejuízo ou lucro financeiro para ninguém. Sua importância é acadêmica e poderá auxiliar na elaboração de políticas educacionais voltadas para os alunos do ensino médio, o que poderá contribuir para a melhoria na qualidade do ensino, bem como na realidade dos jovens dependentes do ensino público.

Sobre os riscos ou desconfortos relacionados a essa pesquisa, entendemos que serão mínimos, por isso esclarecemos que é conferida total liberdade para responderem ou não às questões ou até mesmo se retirar do local de aplicação do questionário sem que haja qualquer tipo de penalidade.

As informações adquiridas durante e após a pesquisa serão utilizadas em relatórios e artigos científicos para divulgação dos resultados, porém os nomes e informações pessoais serão preservados e jamais serão divulgados. Caso tenha necessidade de se informar sobre este trabalho basta entrar em contato via email com o pesquisador responsável pela pesquisa pelo email : [dbc\\_23@outlook.com](mailto:dbc_23@outlook.com).

Este Termo de Consentimento Esclarecido terá duas vias, sendo que uma ficará em seu poder e a segunda será arquivada pelo pesquisador. Estamos à disposição para prestação de maiores esclarecimentos.

---

David Breno Barros Cardozo

---

Francisca das Chagas da Silva Lima

---

Assinatura do Aluno

---

Assinatura do Responsável