

O que a reforma do ensino médio não diz: a aceitação do protagonismo periférico

Reinaldo de Lima Reis Júnior¹
Ramon Marcelino Ribeiro Júnior²

Resumo: A partir da aprovação do Projeto de Lei nº 13.415/2017 que institui a reforma do ensino médio no Brasil e com a aprovação da Reforma Trabalhista, o que se percebe é uma ação direcionada para com vistas ao retrocesso neoliberal na estrutura do emprego que se desenha também na nova formulação da formação dos quase 9 milhões de jovens brasileiros e sobretudo daqueles que estão no ensino médio público, sendo que das 8.300.194 matrículas, 146.613 rede federal, 7.026.734 redes estaduais, 56.489 redes municipais e 1.070.358 rede privada (Censo Escolar/ Inep 2015), demonstra que 84,65% das matrículas estão na rede estadual. A partir da tese central de Caio Prado Jr. sobre os

1 Prof. do Instituto Federal de Goiás,
Doutor em Educação pela UnB.

2 Prof. do Instituto Federal de Goiás,
Doutorando em Educação pela UFG.



sentidos da colonização, o artigo busca demonstrar como o projeto visa instituir uma educação básica pública que reforça a inclusão dos incluídos cristalizando a desigualdade social, agindo assim, contra os interesses nacionais de superação da nossa tradição histórica de aceitação de protagonismo periférico.

Palavras-chaves: reforma do ensino médio; sentidos da colonização, precariado

Produzir e elaborar uma análise sobre a realidade com referência própria de elaboração intelectual de sentido nacional é um esforço de produção política e científica que é de longa data almejado. Por isso que buscar nos fundamentos de método de Caio Prado Jr. para a análise sobre educação e sua contextualização, não é desproporcional ao esforço epistêmico realizado pelo clássico autor da historiografia brasileira. O estranhamento, talvez esteja em sua utilização para o objeto de estudo dessa pesquisa, a reforma do ensino médio como parte de um projeto nacional.

Caio Prado Jr. está entre os pioneiros em reclamar a necessidade de produção própria da realidade brasileira. Apropriou-se do método do materialismo histórico para buscar na sua práxis local a elaboração do entendimento das características essenciais da nossa formação social.

Sua tese, “dos sentidos da colonização” foi duramente criticada, tanto por procedimento de elaboração científica, na análise de mérito, típica dos círculos acadêmicos resultado de esforço de disputa no campo do saber, mas também por inaugurar uma proposta epistêmica de ruptura social, o que deveria ser alvejados pelos tradicionalistas e conservadores.

A formação social brasileira, desde a consolidação do processo da acumulação primitiva de capital, serviu para dar força e capacidade motora ao processo de valorização do valor dos países capitalistas centrais. E por isso, nosso processo não pode ser entendido desvinculado do papel que cumpriu ao emergente desenvolvimento capitalista.

O que também observa a luz de nosso protagonismo como periferia, estando desde a colônia, na monarquia e república, da estrutura social escravocrata ao assalariamento, do antes agora, como forjando um capitalismo que é significado na nossa formação social como alimentador periférico em favor do desenvolvimento do capitalismo central. Assim, seu método é observar as nossas características próprias, integradas no processo de constituição do sistema capitalista global que dá razão à sua tese do sentido da colonização.

Essa perspectiva de análise que irá fundamentar o estudo ao se observar os sentidos e possibilidades imanentes da Reforma do Ensino Médio na Lei nº 13.415/2017, como perspectiva ao reforço desse protagonismo periférico, em contraponto às possibilidades que a educação básica possa vir a cumprir. Pelo menos no salto a ruptura e/ou superação da periferia do capitalismo e de esgotamento do sentido da colonização.

Processo esse candente às políticas de sentido neoliberal que reforçam as desigualdades internas, cristalizando-as e ficando as correntes ao nosso papel no jogo global. Objeto desse estudo.

O PRIVILÉGIO DA EDUCAÇÃO

A educação nos contextos sociais, no caso o brasileiro, sempre cumprir papel central nas análises que visem realizar uma proposta de alteração das condições estruturais da formação social.

Seja com vistas ao controle social, a formação da cordialidade ou à consciência de classe, a educação tem referência estratégica. Os processos de massificação e de popularização da educação tem como objetivo as necessidades criadas pelo capital no seu processo contraditório de sobrevivência.

Ao observar o panorama nacional em que se encontra o ensino médio, um ponto de convergência é a necessidade premente de sua reformulação. Não restam dúvidas de que no atual panorama, há uma crise em que o ensino médio sobressai com maior clarividência, sobretudo se aprofundarmos a análise dos dados.

Ao se analisar os indicadores como por exemplo a relação ano/série, de acordo com os dados da Pnad em 2004, apenas 5% da população de 15 a 17 anos concluiu o ensino médio na relação ano/série. Em uma década houve um grande avanço, chegando em 2014 a 19%, mais um indicador que demonstra a situação dessa etapa da formação básica dos sujeitos e a urgência de sua melhoria.

Se for observada somente a região centro-oeste, em comparação com as Redes Estaduais e Federais, vê-se que nas redes estaduais da região a distorção ano/série atinge 31,8%, enquanto que na Federal no ensino médio a média cai para 12,7% (MEC/INEP, 2014).

Outro indicador: em 2014, 1,3 milhão de jovens de 15 a 17 anos estava fora da escola, o que, observado à luz da pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas em 2009, demonstra que 40,3% dos jovens nessa faixa etária estavam

fora da escola por desinteresse (NERI, 2009).

Esta crise não está somente nos indicadores, mas na função pedagógica que deve cumprir esta etapa básica da formação de um conjunto de 9 milhões de pessoas (Pnad, 2014). Esta crise em torno do ensino médio não considero que seja devido a falta de concepção ou do seu sentido. Muito pelo contrário, o que se tem observado é que no ensino médio há uma gama variada de concepções em disputa, e entre elas e a cada qual, são muito claros os seus fundamentos, objetivos e interesses (REIS, 2017)³.

Na linha disposta por Nosella (2015), o ensino médio compõe etapa estratégica em todo o sistema escolar, “[...] querem saber se um sistema escolar como um todo é de boa qualidade? Perguntem pelo ensino médio.” (NOSELLA, 2015, p.126). O alerta do autor não é que basta o cuidado com o ensino médio, mas sobretudo em observar o lugar próprio que cumpre e a sua relação com um projeto de nação. Não por menos, mais à frente diz: “O ensino médio é a fase escolar estratégica do sistema escolar e do processo de democratização e modernização de uma nação.” (NOSELLA, 2015, p.125).

Essa relação entre o ensino médio e modernização, está no seu peso de etapa formativa dos sujeitos e na importância da escola como local de acesso a determinados conhecimentos que dificilmente os sujeitos teriam sem ela. Neste momento, vive-se a etapa dos indivíduos experimentarem e vivenciarem práticas democráticas no espaço escolar que podem não estar presentes em outras instituições (empresas, família, igreja, etc.), tornando o processo educacional promotor de uma sociedade democrática.

A escola deve ser dotada de função humanística, práticas (teóricas e empíricas) que ensejem pensar e problematizar, tornando o espaço escolar o lugar do mundo como objeto de estudo, objeto de conhecimento. Submeter o ensino médio ao objetivo único de uma etapa transitória, como exemplo formador para o mercado de trabalho, é empobrecedor e muito restritivo das funções possíveis que cabem a este espaço, pois fora do espaço escolar, por exemplo, onde os jovens terão acesso à literatura, à filosofia, à sociologia, às artes e à história? Como serão levados a pensar e a se questionarem sobre a democracia?

Ou considera-se menos relevante que os sujeitos sejam capazes de entender e interpretar os textos em seus matizes narrativos, compreendendo de maneira elementar

³ Sobre o tema. As disputas em torno da concepção de Ensino Médio, fizemos uma pesquisa com análise sobre a Educação Profissional e Tecnológica no ensino médio técnico integrado.

as influências do pensamento filosófico e histórico na interpretação e na formulação do conhecimento? A capacidade de refletirem sobre as instituições a partir de experiências vivenciadas no espaço escolar, pensando sobre as concepções e modelos organizativos, as teorias e possibilidades democráticas e autoritárias, suas manifestações como produto social e objeto de análise.

A possibilidade de entender a complexidade de um esforço de análise da totalidade, correlacionando a sociologia com as questões ambientais com a química, física e biologia? Onde os jovens terão acesso às questões espaciais, aos problemas urbanos pensados de maneira sistemática e reflexiva? Dar ao ensino médio uma única finalidade de transição é que alimentou seu esvaziamento pedagógico.

[...] em que se defende em termos claros a função estratégica do ensino secundário para uma correta filosofia de formação das jovens gerações e, eventualmente, da reforma dos estudos. [...]

A função estratégica do ensino médio justifica-se também pela função estratégica do setor médio da estrutura social da nação. Existe uma íntima relação político-cultural entre a escolarização média e a elevação social desse setor. A atenção dada a essa fase escolar por parte do Estado depende de sua concepção de hegemonia nacional e de sistema escolar. (NOSELLA, 2015, p. 124 – grifos meus).

Contudo, o que se percebe é que a partir das mudanças da LDB nº 9394/96, ao incorporar o ensino secundário como uma etapa da formação básica junto com o ensino fundamental, este último momento da formação básica dos jovens não logrou êxito em atingir seus objetivos de dirimir a tradicional formação dualista, quer seja uma formação que consiga integrar os conhecimentos mais elaborados com a preparação para o mundo do trabalho.

Pelo contrário, o que se observa é um aprofundamento do esvaziamento do sentido pedagógico em si. Seja qual for o foco de análise, aos jovens das elites brasileiras ou da classe trabalhadora, em ambos, embora cumpram objetivos distintos, o resultado é único e exclusivamente o ensino médio como etapa transitória. Aos primeiros, para o ensino superior, aos demais para o mercado de trabalho.

De acordo com Cury (2002), evitar a dicotomia entre uma educação para a cidadania e uma educação para o trabalho foi uma proposta premente dentro da LDB, vinculando-as organicamente, reagindo a uma tradição

de vários setores da sociedade brasileira. O artigo 22 da LDB preceitua que “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, LDB 9.394/96). Entretanto Cury ressalva:

Mas o art. 22 da LDB, a fim de evitar uma interpretação dualista entre cidadania e trabalho e para evitar o tradicional caminho no Brasil de tomar a qualificação do trabalho como uma sala sem janelas que não a do mercado, acrescenta como próprios de uma educação cidadã tanto o trabalho quanto o prosseguimento em estudos posteriores. (CURY, 2002, p.170).

Para isso, conforme o autor, é preciso ter clareza sobre o significado e os objetivos direcionados para a educação básica e, neste caso, do ensino médio técnico em tempo integral. Principalmente pelas características históricas da sociedade brasileira, que naturalizou a desigualdade.

A própria etimologia do termo base nos confirma esta acepção de conceito e etapas conjugadas sob um só todo. Base provém do grego *básiseóse* significa, ao mesmo tempo, pedestal, suporte, fundação e andar, pôr em marcha, avançar. A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. Resulta daí que a educação infantil é a base da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão consequente das partes. (CURY, 2002, p. 170 – grifos meus).

Estabelecidos alguns dos princípios que devem fazer parte do currículo básico do ensino médio, a LDB avançou ao colocar e qualificar o ensino médio como etapa final da educação básica, sendo que nele está a íntima conexão de uma formação cultural mais ampla, com os conhecimentos mais aprofundados para o ensino da educação científica e tecnológica, percebendo o processo de transformação das sociedades.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como

instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; (BRASIL, LDB 9.394/96).

Por isso, para Cury (2002), o ensino médio passa a cumprir um papel nodal dentro do processo de formação do aluno, estando centrado em três funções basilares:

Assim, do ponto de vista jurídico, consideradas as três funções clássicas atribuídas ao ensino médio: a função propedêutica, a função profissionalizante e a função formativa, é esta última que agora, conceitual e legalmente, predomina sobre as outras. Legalmente falando, o ensino médio não é, como etapa formativa, nem porta para o ensino superior e nem chave para o mercado de trabalho. Ele tem uma finalidade em si, embora seja requisito tanto do ensino superior quanto da educação profissional de nível técnico. (CURY, 2002, p. 182, grifos meus).

Entretanto, desde a LDB, é evidente o fracasso da missão teleológica que se investe no ensino médio. Esta etapa da formação humana escolar “desinteressada”, como defendeu Nosella (2015), compõe-se como momento singular da formação geral da juventude brasileira, nos seus sentidos de cidadania, mundo do trabalho⁴, construção da nacionalidade e projeto de país. Passando simplesmente a cumprir uma etapa de mediação, seja para a universidade, seja para o mercado de trabalho, esvaziando-a de sentido para si.

Aqui deve-se ater ao sentido de formação básica que a LDB/1996 passou a incorporar, seu sentido liberal de formação básica comum, constitui função estratégica à formação universal da juventude, que em seu sentido de travessia, seja no propedêutico voltado ao acesso ao mercado de trabalho, a base comum viceja que em sua próxima etapa se destaquem e vão à realização dos seus anseios aqueles que melhor potencializarem sua habilidade, maestria e/ou esforço.

⁴ Faço uso da definição de Marx (2006) sobre mundo do trabalho. Nos cinco primeiros capítulos de Marx (2006), acerca das raízes do capital, o processo de produção, ali surge o trabalho geral, sedimentado no capital, também como mercadoria na sua força de trabalho e na produção de mais valor. As relações históricas dos seres humanos com a natureza estabelecem suas relações sociais desde a libertação das condições impostas pela natureza até sua assimilação ao capital como mercado de trabalho, assim, unicamente como força de trabalho, mercadoria, portanto, trabalho alienado.

O (NOVO) PRECARIADO E A EDUCAÇÃO

Ao se analisar as condições da contemporaneidade, é fundamental observar a mudança que a terceira revolução tecnológica tem possibilitado e como a educação tem passado a emergir com novo protagonismo.

Distintamente da era do taylorismo/fordismo, em que nas próprias palavras de seu arauto Taylor, era necessário ter um trabalhador com as habilidades de um homem e o cérebro de um macaco, onde no ambiente produtivo, e sua extensão como modelo predominante de organização das relações sociais de trabalho, o sujeito era especialista em etapas específicas, sendo controlado no tempo e movimento, não tendo condições de interferir de maneira proativa no seu locus profissional. O atual modelo, inaugurado na confluência da acumulação flexível de capital, consolidação da era tecnológica da informação, práticas de trabalho caracterizadas pela polivalência e das políticas neoliberais de transição à predominância ao setor de serviços, a educação com sua capacidade de atuar no estímulo à ciência e a tecnologia, são essenciais a um projeto que almeje um salto na escala de desenvolvimento, necessitando de participação ativa da base social.

Esse processo tem criado novas bases de formação social, no qual, contraditoriamente, à era das tecnologias é inevitável a necessidade de massificação da ciência ao conjunto social.

A ciência entendida para a formação geral sólida, capacidade de prover aos sujeitos o conjunto do conhecimento para que ampliem e atuem de maneira proativa na sua vida produtiva, através da observação crítica em busca de soluções, a iniciativa, criatividade, capacidade de trabalho coletivo, competência para múltiplas atividades, tem elevado como necessário ao conjunto social a aproximação entre trabalho e educação em favor da reprodução capitalista.

Entretanto, ao estabelecer uma reforma do ensino médio que não integra as áreas do conhecimento, que fortalece a fragmentação e a especialização, restringe a formação geral e em conjunto aprova-se uma reforma trabalhista que aprofunda as condições da desigualdade social, através da precarização do trabalho, acaba por induzir ao afastamento dos sujeitos da relação necessária entre o trabalho e educação.

Corbuccio (2011) vai demonstrar como que o aumento do desemprego leva a um afastamento dos sujeitos da escola, entre o princípio emprego e a educação, o primeiro que induz a participação no segundo. Ou seja, é a valorização do trabalho formal, da melhoria da renda é que estimula aos

sujeitos o retorno e a formação continuada, não o seu inverso.

Alves (2014) em seu conceito do (novo) precariado, vai demonstrar como que no período recente a estruturação de um mercado de trabalho no Brasil de aumento da precarização através da alta rotatividade, perda de direitos e renda da massa salarial, tem impactado de maneira estrutural e desarticulando o processo de alavancagem a um projeto de desenvolvimento transformador da estrutura social desigual brasileira.

Os limites dessa modernização situam-se como já argumentava Prado Jr. nos anos 40, na impossibilidade de um desenvolvimento com tendência à ruptura com a dinâmica mundial, que submetia o país à intervenção interna e externa. Outros limites estariam nas necessidades sociais de uma massa populacional numerosa, que deseja sua incorporação na sociedade de consumo de baixo perfil, mas que eleva as demandas do Estado por condições mais dignas de vivência social, educação, saúde, moradia, transporte, trabalho, etc.⁵

Por sua vez, focado em entender o mapa da ocupação no Brasil na década do novo desenvolvimentismo é que Alves (2014) realiza a crítica a uma formação social em que, embora em ritmo acelerado de superação da pobreza⁶, houve um grande contingente populacional que acessou o mercado de trabalho, mas sob condições precárias (rotatividade, terceirização, etc⁷).

5 Tese central pela qual Singer (2012) irá definir o processo como uma “reforma gradual e pacto conservador”.

6 De acordo com o Dieese pobreza é a proporção da população residente com renda domiciliar mensal per capita de até meio salário mínimo, em determinado espaço geográfico, no ano considerado

Fonte: <http://geo.dieese.org.br/supprof/indicadores/indicador_11.php> (acesso 4 de janeiro de 2015).

7 **“O neodesenvolvimentismo como modernização conservadora no Brasil nos projetou historicamente para um novo campo de possibilidade do pensamento crítico** capaz de elaborar um entendimento radical da civilização planetária do capital. O Brasil está hoje no centro das misérias do capitalismo global, articulando, em si e para si, as contradições sociais hipertardias da ordem metabólica do capital. Instigados pelo choque de capitalismo da década de 2000, procuramos exercer a crítica do modo de civilização burguês, que encontra no Brasil do século XXI, sua feição grotesca. **A crítica do neodesenvolvimentismo é**

Ao observar o processo brasileiro, nota-se nesses segmentos o perfil do (novo)preariado sinalizado por Alves (2014): mesmo jovens que possuem boa formação, advindos dos principais centros universitários brasileiros, se inserem em um mercado de trabalho precarizado, informal, fora da sua área de formação e com alta rotatividade.

A persistência do desemprego de jovens altamente escolarizados apenas indica uma nova (e perversa) dinâmica no mercado laboral, que não se restringe ao Brasil, mas que opera hoje nos países capitalistas mais desenvolvidos, onde se tornou perceptível a camada social do precariado, a nova camada social da 'classe' do proletariado. Apesar da tendência de crescimento da desocupação entre pessoas com ensino superior no Brasil, a taxa de emprego de quem possui o ensino superior atinge 85% na população entre 25 e 64 anos, maior que, por exemplo, a média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Na OCDE o percentual é de 84% (aqueles que têm apenas o ensino médio possuem uma taxa de emprego de 70%). Na verdade, o desemprego juvenil é apenas a ponta do iceberg da nova condição de proletariedade na qual está imersa a juventude que trabalha do século XXI. (ALVES, 2014, p. 59).

As cadeias produtivas globais têm se caracterizado por maior incorporação de tecnologia, não exclusivamente ao setor produtivo, mas a toda a dinâmica de reprodução do capital no processo de valorização do valor. Situando-se em uma maior participação do conhecimento. Contudo, sem uma clara diretriz no sentido do estabelecimento de um projeto nacional que valoriza o emprego formal, que usa da institucionalidade da escola na formação e massificação da elevação da cultura científica, a inserção brasileira estará circunscrita na tradição de reforço do seu sentido periférico em âmbito global.

efetivamente a crítica de um padrão civilizatório capitalista hipertardio que encontrou seus limites históricos. Não devemos nos iludir com possibilidades civilizatórias do capital do século XXI, principalmente na borda periférica como é caso do Brasil; **o que não significa que não haja contradições candentes entre promessas civilizatórias (postas como ideologia) e a efetividades da barbárie social.** Talvez o resgate da crítica radical do metabolismo do capital possa contribuir para a percepção das dimensões da precarização do trabalho como precarização do homem como ser humano-genérico." (ALVES, 2014, p. 108 – grifos meus).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qualquer reforma do Ensino Médio, portanto, deveria ser capaz de se realizar em quatro elementos: o currículo, a estrutura escolar, a formação de professores e o seu financiamento.

Observar a luz do que foi realizado na Lei nº 13.415/2017, ela agiu de maneira célere e sem a devida participação social, como discorre Ferreira et alii (2017). Agiu de maneira a desconsiderar o acúmulo histórico e a tradição em torno dessa etapa formativa. Sua antecipação causou estranhamento por não ser a reforma do ensino médio o resultado do que passaria a definir a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), devendo esta ser a indutora da reforma e não o contrário.

Há um claro descompasso entre a proposta estabelecida na reforma e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação com relação a integração curricular, e como a Lei nº 13.415/2017 passou a fragmentar ainda mais as áreas do conhecimento nos itinerários formativos, não estabelecendo sua possibilidade de integração.

No campo da formação de professores e da atuação docente, aparenta-se para o esvaziamento da figura do professor na escola e sua desprofissionalização, sobretudo na sua mudança do artigo 36 referentes ao itinerário formativo Formação Técnica e Profissional, com o professor de notório saber.

Sobre o financiamento, com a aprovação da lei do gasto do teto, retirando recursos da educação e mesmo estabelecendo seu financiamento somente para 10 anos, a lei não garante às escolas estaduais os recursos necessários para essa medida. Assim como não deve atingir as mais de 30 mil escolas espalhadas no território nacional, responsáveis por mais de 80% das matrículas desses jovens, que estão nas escolas públicas.

Ainda pior, é o total esquecimento em questão da infraestrutura escolar, com nenhuma ponderação sobre a necessidade de estruturação de salas, ambientes, laboratórios, quadras, refeitórios, etc.

Para tal, assegurar a formação ampliada, de sólida formação geral com competente formação profissional que só pode ser atingida se nossa finalidade for prover aos trabalhadores o acesso à cultura crítica de nossa formação sócio histórica e de elaboração sofisticada da ciência e de acesso democrático à tecnologia.

A contradição do capital exige-se que os excluídos tenham acesso à ciência e tecnologia à manutenção da valorização do valor. E como atuar nessa direção em sua íntima relação com o conhecimento sócio-histórico? Como massificar o acesso ao conhecimento científico e tecnológico ao interesse da reprodução capitalista sem forjar os elementos metodológicos e epistêmicos que podem ensejar sua concepção crítica?

O caráter conservador de análises sobre a Educação Profissional e Tecnológica está na ampliação da educação de maneira restrita à vinculação à formação profissional, mas também de caráter que negam as necessidades de formação, por pensarem exclusivamente no horizonte da oferta do mercado de trabalho.

Para os trabalhadores a “escola é o único espaço disponível para aprender e compreender o mundo do trabalho, pela mediação do conhecimento [sistematicamente elaborado], como produto e como processo das práxis humana, na perspectiva da produção material e social da existência.” (KUENZER, 2000, p. 34).

Quando na contemporaneidade há a aproximação entre o trabalho e a educação, devido as exigências econômicas que reclamam o uso intensivo do conhecimento e da educação, paradoxalmente vai se esgarçando a especificidade do vínculo formal de emprego.

Contudo, deve-se contar que será no conhecimento elaborado que o fazer político vai reclamar aos trabalhadores sua parcela na distribuição da riqueza.

A escola com formação propedêutica sirva a inclusão dos incluídos. O ensino médio deve ser unificado por sua finalidade que é: igualdade de direitos, não de uma abstração na lei, mas na conquista real da destruição das desigualdades que se dá pela atividade no real.

Para os que vivem do trabalho, a escola pública de qualidade é a única alternativa para a apropriação do conhecimento sócio-histórico, científico e tecnológico. A escola possibilita o acesso ao conhecimento que dificilmente teria fora dela. “É a escola, portanto, que lhe propiciará oportunidades de estabelecer relações com os distintos campos do conhecimento, no sentido de exercer seu direito a escolhas, ao mesmo tempo que supera suas dificuldades em face de suas experiências anteriores.” (KUENZER, 2000, p. 31).

REFERÊNCIAS:

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. (coordenadoras). Ensino médio: múltiplas vozes. Brasília: Unesco, 2003.
- ALVES, Giovanni. O novo (e precário) mundo do trabalho. Reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ALVES, Giovanni. Trabalho e Neodesenvolvimentismo. Choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil. São Paulo: Canal 6 Editora, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Decreto Lei nº 9.934/1996.
- CORBUCCI, Paulo Roberto. Dimensões estratégicas e limites do papel da educação para o desenvolvimento brasileiro. Revista Brasileira de Educação. v. 16, n 48, Rio de Janeiro, set/dez., 2011.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200.
- DIEESE. Qualificação Social e Profissional. Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda. Livro 4. São Paulo, 2015.
- DOURADO Luiz Fernandes (2007). Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. Educação & Sociedade. Campinas-SP. Vol. 28, N. 100 - Especial, p. 921-946, out. <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>
- FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Mônica Ribeiro da. Centralidade do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. Revista Educação & Sociedade, vol. 38, nº 139, p. 287-292, abr.-jun., 2017.
- KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio agora e para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. Revista Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, abril de 2000.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. O Capital. Livro I, vol. 1. Tradução Reginaldo Sant'Anna. – 23ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- MITRULIS, Eleny. Resenhas. Ensino médio: múltiplas vozes. Brasília e Escola e Juventude: o aprender a aprender. Cadernos de Pesquisa, n. 120, novembro, 2003. <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a13n120.pdf>> acesso maio de 2017.
- NERI, Marcelo. (coord.). O Tempo de Permanência na Escola e as Motivações dos Sem-Escola. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, 2009.
- NOSELLA, Paolo. Ensino Médio unitário ou multiforme? Revista Brasileira de Educação. V.20, n.60, jan./mar.2015.
- PRADO JÚNIOR, Caio. História econômica do Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1969.
- REIS Jr, Reinaldo. L.. Ensino Médio Integrado: Correlação de força de uma escola em disputa.. In: Adilson Cesar Araujo e Cláudio Nei Nascimento da Silva. (Org.). Ensino Médio Integrado No Brasil: Fundamentos Práticos e Desafios. 1ed. Brasília: Editora IFB, 2017, v. 1, p. 339-357.
- SINGER, André. Os sentidos do lulismo. Reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- SOUZA, Regina Magalhães de. Escola e Juventude: o aprender a aprender. São Paulo: Educ, Fapesp, Paulus, 2003.
- ZIBAS, Dagmar M. L. (2005). Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. Educação & Sociedade. Vol.26, N.92, pp. 1067-1086. <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a16.pdf>