

Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no contexto das ações, políticas e programas para o jovem brasileiro

PACTO NACIONAL POR EL FORTALECIMIENTO DE LA ENSEÑANZA MEDIO EN EL CONTEXTO DE LAS ACCIONES, POLÍTICAS Y PROGRAMAS PARA EL JOVEN BRASILEÑO

Joedson Brito dos Santos¹Angelita Almeida De Oliveira²

Resumo: Objetiva discutir em que medida o redesenho curricular proposto pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio pode ser compreendido como alternativa para pensar as ações, políticas e programas para os jovens no Brasil. Para tanto, foi fundamental levar em consideração as políticas educacionais que se estabeleceram no país desde o final do século XX, quando as políticas e programas direcionados para os jovens foram se configurando apenas como um instrumento para inserção no mercado de trabalho, não garantindo aos jovens das camadas populares uma formação integral condizente com uma emancipação do sujeito total. Para dar conta deste estudo, utilizamos o referencial teórico do materialismo histórico dialético, que tem a teoria sócio - histórica como subsídio para pensar as conexões estabelecidas entre a base material e a realidade em que o fenômeno se articula e se apresenta, bem como tem na educação um viés crítico e transformador. Foi possível compreender que as conexões existentes entre as propostas do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio com as ações, políticas e programas postos pelo Estado para os jovens da sociedade brasileira, preservam a essência formativa na sociedade capitalista, mantendo uma formação que não contempla um aprendizado sistemático e metódico aos jovens, nem articula sistematicamente no currículo de tais programas, a teoria e a prática como condição indispensável para que o jovem se assuma como um sujeito consciente e crítico da realidade.

Resumen: Se pretende discutir en qué medida el rediseño curricular propuesto por el Pacto Nacional por el Fortalecimiento de la Enseñanza Media puede ser comprendido como alternativa para pensar las acciones, políticas y programas para los jóvenes en Brasil. Para ello, fue fundamental tener en cuenta las políticas educativas que se establecieron en el país desde el final del siglo XX, cuando las políticas y programas dirigidos a los jóvenes se fueron configurando apenas como un instrumento para inserción en el mercado de trabajo, no garantizando a los jóvenes de las capas populares una formación integral acorde con una emancipación del sujeto total. Para dar cuenta de este estudio, utilizamos el referencial teórico del materialismo histórico dialético, que tiene la teoría socio - histórica como subsidio para pensar las conexiones establecidas entre la base material y la realidad en que el fenómeno se articula y se presenta, así como tiene en la educación un sesgo crítico y transformador. Posibilitó la comprensión de las conexiones existentes entre las propuestas del Pacto Nacional para el Fortalecimiento de Ensino Médio com como políticas, programas y programas para el Estado para las sociedades de la sociedad brasileña, preservar una esencia formativa de la sociedad capitalista, manteniendo una formación que no contempla un aprendizaje sistemático y metódico a los jóvenes, ni articula sistematicamente en el currículo de tales programas, la teoría y la práctica como condición indispensable para que el joven se asuma como un sujeto consciente y crítico de la realidad.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2015) e professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: <jbsantus@uft.edu.br> ORCID: <<https://orcid.org/0000-0003-4394-9294>>

² Mestre em Educação pela UFMS e professora da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Araguaína. E-mail: <angelita.almeida@mail.uft.edu.br> ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-8773-1126>>

Palavras Chave: Ensino Médio: Juventude: Trabalho: **Palabras clave:** escuela secundaria: Juventud: Educación. Trabajo: Educación.

1 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: AVANÇOS E DESAFIOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO DO JOVEM BRASILEIRO.

Nas últimas décadas o Ensino Médio tem recebido forte atenção por parte do governo e do Estado Brasileiro, sobretudo, considerando um recorte temporal a partir da década de 1990, período em que começa a ampliar, paulatinamente, o quantitativo de matrículas para esse nível de ensino. Esse fato foi influenciado pelo processo de ampliação e universalização do Ensino Fundamental que ocorreu durante a década de 1990, e que impactou tanto na elevação do número de alunos que concluíram o Ensino Fundamental quanto dos que adentraram no Ensino Médio.

Essa atenção se amplia com a Criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (Fundeb), ambos em 2007. O Fundeb promove uma melhor redistribuição e uma elevação dos recursos financeiros para toda a educação básica, e conseqüentemente para esse nível de ensino. Promove ainda a indução da elevação de recursos para o Ensino Médio na medida em que promoveu maior apoio de programas, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programas de Alimentação Escolar (Pnae) e de Transporte Escolar (Pnate) que passam a direcionar recursos para o Ensino Médio, ainda que insuficiente.

Contudo, tem seu ápice em 2009, com a Criação da Emenda Constitucional nº 59, que amplia a obrigatoriedade do Ensino dos 4 aos 17 anos de idade. Com a EC59, o Brasil reconhece não só Ensino Fundamental, mas também a Ensino Médio e a pré-escola com um direito de todos os brasileiros, particularmente, dos jovens, a tonar-se obrigatória a matrícula nesse nível de ensino e amplia a responsabilidade do Estado com o provimento da educação para essa nova faixa etária. Esse acontecimento é, particularmente, muito importante por duas razões: 1) o Brasil havia chegado ao início do século XX sem reconhecer a obrigatoriedade da educação para os jovens com idade para frequentar o Ensino Médio; 2) porque, historicamente, o país negou acesso à educação a sua população e promoveu uma escola para poucos, classista e elitista. Por tal razão legou para o país, para as gerações futuras uma nação estruturada pela desigualdade social, pelo analfabetismo, e baixo crescimento econômico. Agora torna obrigatória a educação dos 4 aos 17 anos de idade.

Não por acaso, o Brasil chega ao ano de 2015, a construir seu Sistema Nacional de Ensino (SNE), agora, previsto para ser instituído a partir do segundo ano após aprovação da Lei 13.005 de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Fato particularmente intrigante, uma vez que a maioria dos países da Europa e da América, incluindo países da América Latina, construíram seus sistemas nacionais de ensino, ainda, no século XX.

Talvez numa tentativa de diminuir essa dívida histórica com a população brasileira, relativa a negação de direitos sociais e, em especial do direito a educação, desde a Constituição Federal de 1988, o Estado brasileiro vem empreendendo ações, estratégias, políticas e reformas, no sentido de garantir a efetivação do acesso à educação aos demais direitos sociais inscritos nos termos da CF/88. O Conjunto das ações e atenção voltada para o Ensino Médio brasileiro recente insere-se nesse processo de ampliação do direito a educação, mas não só. A ampliação de acesso e da obrigatoriedade da educação no país vincula-se, entre outros determinantes, ao movimento e

momento de crise e reestruturação do capitalismo que impacta tanto na educação quanto na reestruturação do trabalho produtivo.

A partir do processo de redemocratização do Estado brasileiro, na década de 1980, com o advento de uma nova Constituição Federal, em 1988, instaurou-se no Brasil um novo ordenamento social voltado para uma consciência de direitos e cidadania. Como consequência, surgiram canais de participação da sociedade civil na esfera do poder executivo, por meio de conselhos responsáveis por formular, gerir e estabelecer as políticas públicas direcionadas para os jovens. Esses ordenamentos legais dispostos na Constituinte de 1988 foram transformados em leis, diretrizes, programas e políticas públicas sociais. Como por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, que veio garantir direitos e proteção às crianças e aos adolescentes, por meio de políticas públicas voltadas para ações de cidadania, qualificação e/ou formação profissional.

Como parte dessas ações, na primeira gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, foi implementada, com abrangência nacional e no âmbito de diversos ministérios, uma infinidade de programas e projetos de formação profissional voltados para o que se denomina educação no e para o trabalho para os jovens pobres com idade entre 14 e 29 anos, a saber: Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano, Projeto Soldado Cidadão, Programa Escola de Fábrica, Programa Nacional de Inclusão de Jovem (Projovem) e Programa do Jovem Aprendiz. Estes foram implementados pelo Estado entre os anos de 1995 a 2005. Já em 2011, no governo Dilma Rousseff, foi implementado pela Lei nº 12.513, o Programa Nacional do Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), do qual trata também da formação profissional para os jovens. Destes programas, convém ressaltar que o Projovem, o Programa do Jovem Aprendiz e o Pronatec continuam ativos na sociedade brasileira.

Nos últimos anos o ensino médio tem recebido uma atenção mais direcionada com a criação de programas importantes como o Mais Educação, o Ensino Médio Inovador e o Pronatec, tais iniciativas em certa medida tentam restabelecer uma dimensão integral do Ensino Médio, bem como a articulação entre Ensino Médio e Educação/Ensino Profissional. Entretanto, esta tentativa ainda não se encontra totalmente fundamentada e articulada com as estruturas curriculares dos projetos e programas de formação profissional que o Estado mantém para os jovens na atual sociedade, mesmo com revogação do Decreto nº 2.208 e a Portaria nº 646- MEC de 1997, que promoveu a separação entre ensino médio e ensino profissional, em 2004 pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva.

Em geral, é possível identificar uma elevação no número de matrículas para o Ensino Médio e afirmar que esse crescimento é relevante. Sobretudo, quando consideramos que nas últimas décadas o país tem vivenciado uma diminuição na taxa de natalidade e uma redução no quantitativo geral das matrículas na Educação Básica. Veja na tabela (Tabela 01) a seguir a evolução da matrícula no Ensino Médio por dependência administrativa considerando os anos de 1991 a 2012.

Tabela 01 - Matrícula do Ensino Médio por Dependência Administrativa

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2012	8.376.852	126.723	7.111.741	72.225	1.066.163
2011	8.400.689	114.939	7.182.888	80.833	1.022.029
2010	8.357.675	101.715	7.177.019	91.103	987.838
2007	8.369.369	68.999	7.239.523	163.779	897.068
2006	8.906.820	67.650	7.584.391	186.045	1.068.734

2005	9.031.302	68.651	7.682.995	182.067	1.097.589
2000	8.192.948	112.343	6.662.727	264.459	1.153.419
1995	5.374.831	113.312	3.808.326	288.708	1.164.485
1991	3.772.330	103.092	2.472.964	177.000	1.019.374

Fonte: INEP/MEC

Contudo, permanecem inúmeros desafios para ampliação e aperfeiçoamento do Ensino Médio. Segundo o Observatório do Plano Nacional de Educação – PNE, atualmente, no Brasil, existem cerca de 1,6 milhões de jovens com idade entre 15 e 17 anos de idade que estão fora da escola e deveriam estar no Ensino Médio. Número desafiador frente às metas do novo PNE (2014-2024), que propõe em sua meta de número 3 “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%” (BRASIL, 2014, meta 3). Além disso, o Ensino Médio, apresenta altas taxas de evasão escolar, um modelo curricular considerado e organizado em elevado número de disciplinas e sobretudo, quando pensado de maneira articulado com a Educação Profissional e como uma etapa de ensino capaz de proporcionar formação emancipatória para os jovens brasileiros. Redesenhar o currículo do Ensino Médio tem se configurando um dos caminhos necessários para reformular o Ensino Médio tornando-o mais atrativo, reduzir a evasão escolar e ampliar a qualidade dos estudantes que concluem essa etapa de ensino (SANTOS; SANTOS, 2016).

A partir destes desafios o presente estudo discute em que medida o redesenho curricular estabelecido pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio pode ser compreendido como alternativa para pensar as ações, políticas e programas para os jovens no Brasil. Isto porque, para discutir sobre o redesenho do Ensino Médio é fundamental levar em consideração as ações educacionais que se estabeleceram no cenário brasileiro desde o final do século XX, quando as políticas e programas direcionados para os jovens foram se configurando apenas como um instrumento para inserção no mercado de trabalho, não garantindo aos jovens das camadas populares uma formação integral condizente com uma emancipação do sujeito total. Pois mantém uma formação unilateral para um determinado segmento mercadológico, e assim, não proporciona aos jovens uma formação articulada com a totalidade social que o sujeito se encontra.

Além disso, a taxa de evasão nesse nível de ensino é muito elevada, os indicadores da qualidade educacional, os resultados da Prova Brasil e do Pisa também revelam necessidade de atenção particular com o ensino médio brasileiro. É nesse cenário que se situa o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Que por sua vez caminha num duplo objetivo: superar os limites e desafios posto para esse nível de ensino e consequentemente para os jovens destinatários deste, como também buscar uma integração curricular para uma formação articulada com as políticas educacionais posta para os jovens. O Fortalecimento do Ensino Médio não pode deixar de ser pensado sobre essas determinantes para elevar os indicadores de desenvolvimento econômico via desenvolvimento educacional.

Contudo é fundamental fazer uma análise ou estudo sobre o conjunto das ações governamentais desenvolvidas no Brasil para entendermos em que medida o redesenho curricular proposto do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio pode ser compreendido como alternativa para pensar as ações, políticas e programas para o jovem brasileiro. Até porque, para pensar e discutir sobre este redesenho do Ensino Médio se torna fundamental levar em consideração a necessidade de tratar as ações educacionais, que se

estabeleceu desde a década de 1990, e vem se configurando e reconfigurando de acordo com que o modo de produção capitalista vai modificando e assumindo novas características determinantes, que se fazem presentes nas diretrizes curriculares do processo de ensino em que os jovens estão inseridos. Ou seja, vem promovendo uma formação que não contempla o desenvolvimento de uma consciência crítica do jovem, no sentido de compreender a hegemonia que o capital tem na sociedade, inclusive no campo educacional. Isto porque as diretrizes educacionais que norteiam o processo de aprendizagem destes indivíduos têm por foco formá-los para serem trabalhadores multifuncionais, que saibam trabalhar em equipe, que se adaptam rapidamente as mudanças ocorridas no processo de trabalho, que sejam flexíveis e que fazem de tudo para poder manter uma boa harmonia no ambiente de trabalho, bem como manter sua empregabilidade.

2 O PACTO PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio é um Programa do Governo Federal gerenciado pelo Ministério da Educação e que tem como objetivo contribuir com a formação e as práticas docentes dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio público de todo país e promover a valorização da Formação Continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que com essa etapa da educação, nas áreas rurais e urbanas, como também visa, ainda, contribuir para o aperfeiçoamento da formação desses sujeitos e rediscutir e atualizar as práticas docentes³.

A estratégia proposta pelo MEC foi de que o curso articulasse a teoria e a prática a conhecimentos científicos e didáticos, bem como rediscutisse e atualizasse as práticas docentes do Ensino Médio à luz das diretrizes curriculares para a formação da juventude do País. Que considerasse a escola como *lócus* de formação e para a (re) construção coletiva do projeto político-pedagógico em consonância com as concepções de juventude e direito à educação, pois considera a escola “como espaço privilegiado de discussão das práticas pedagógicas”. (BRASIL, 2013).

De acordo com o documento orientador da proposta:

O Ministério da Educação dialogando com as Universidades e Secretários de Estado da Educação vem, nos últimos dois anos, estruturando um conjunto de ações para superar os grandes desafios do Ensino Médio brasileiro. Para enfrentá-los, várias propostas estão em elaboração e outras já foram apresentadas à sociedade. Uma das ações mais necessárias é a realização de Curso de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio, em consonância com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007), o Plano Nacional de Educação (Projeto de Lei nº 8.035, de 2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012). [...] Dada à situação de carência de cursos de formação inicial e continuada de professores, que historicamente configura a Educação brasileira, urge definir um programa de formação dos professores do Ensino Médio com propostas viáveis para iniciar um processo de rediscussão das práticas docentes à luz das diretrizes curriculares para a formação da juventude do País. Entende-se que é importante realizar uma ampla reflexão referente à temática “Sujeitos do Ensino Médio e

³Em conformidade com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (Resolução CNE/CEB nº 2, de 2012).

Formação Humana Integral”, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM. (BRASIL, 2013).

Trata-se de um processo de formação que envolve e articula Instituições de Ensino Superior (IES), definidas pelo MEC em articulação com as Secretarias de Estado de Educação (Seduc). Para o desenvolvimento das ações o Programa se organizou em quatro funções centrais com papéis distintos e funções articuladas entre si: o Formador da IES que deveria cuidar do processo de formação dos formadores regionais e do acompanhamento da formação dos orientadores de estudo, dos professores e dos coordenadores pedagógicos. Tinha que estudar os módulos e contribuir com aspectos teóricos, metodológicos e de planejamento. O Formador Regional (profissionais da educação que atuam nas Diretorias ou Delegacias Regionais de Ensino) tinha que participar das formações nas IES, estudar os módulos e contribuir com aspectos teóricos, metodológicos e de planejamento. São responsáveis pela formação de orientadores de estudo. Já os orientadores de estudo (grupo de profissionais da educação da rede de ensino) sendo responsáveis pela formação, na escola, dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio. Os orientadores também tinham um papel de mediar a formação na escola com os professores e planejar suas ações conjuntamente com o formador regional. Toda essa metodologia envolvia estudos individual e exercícios práticos e encontros semanais utilizando-se sempre da hora-atividade e o estudo dos Cadernos de Formação disponibilizados pelo programa aos participantes.

Todo o processo ocorreu na modalidade de ensino presencial e comportou uma carga horária total de 200 horas de estudos para professor e coordenador pedagógico do Ensino Médio. A previsão de duração inicial foi de 10 meses e que participassem todas as escolas que tivessem pelo menos 5 professores do Ensino Médio. Utilizou-se uma metodologia de trabalho de formação que articulava as Universidades, Secretarias Estaduais e a Escolas tendo o professor como “sujeito epistêmico, que elabora e produz conhecimentos com base na compreensão da realidade e nas possibilidades de transformação da sociedade” (BRASIL, 2014, p 05).

O eixo central em todas as etapas do processo formativo foi o desenvolvimento da temática Sujeitos do Ensino Médio e formação Humana Integral. A primeira etapa foi definida como Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral e compreendeu os campos temáticos: Sujeitos do Ensino Médio e formação humana integral; Ensino Médio e formação humana integral; O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; Organização e gestão do trabalho pedagógico; Avaliação no Ensino Médio; e Áreas de conhecimento e integração curricular. A segunda etapa teve como foco as áreas de Conhecimento do Ensino Médio e objetivou estudar e refletir coletivamente sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e sobre a prática docente dos sujeitos que atuam nesse nível de ensino. A segunda etapa teve como temas a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio e Áreas de Conhecimentos do Ensino Médio Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Linguagens, em conformidade com as DCNEM. O quadro a seguir apresenta um panorama até 2010 dos Perfis dos participantes e do número efetivo de participantes do Pacto do Ensino Médio no Brasil.

Quadro 01 - Perfis dos participantes e do número efetivo de participantes do Pacto do Ensino Médio Ensino Médio em 2010.

PERFIS DOS PARTICIPANTES	NÚMERO EFETIVO DE PARTICIPANTES DO PACTO
Coordenador Geral da IES	52
Coordenador Adjunto da IES	80

Formador da IES	373
Supervisor da IES e da Seduc	272
Formador Regional	963
Orientador de Estudo	17.514
Coordenador Pedagógico	8.721
Professor	291.081
Total	319.056

Fonte: Ministério da Educação, 2016

Esse quantitativo de participantes para um total de 495.697 professores de Ensino Médio, distribuídos em 20.317 escolas que atendem a esse nível de ensino, assegurando em torno de mais de 7 milhões de matrículas para o Ensino Médio em todo país, de acordo dados do Censo Escolar de 2012.

No Tocantins/TO, por exemplo, a equipe foi formada por um coordenador geral e dois adjuntos, onze formadores professores da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e dezoito formadores regionais. Foram 291 orientadores de estudos, 327 coordenadores pedagógicos e 3.597 professores envolvidos. As atividades gerais da I e II Etapa do PACTO foram desenvolvidas entre início de 2014 e maio de 2015. O principal direcionamento estava para o processo de formação para professores e coordenadores pedagógicos envolvidos com o Ensino Médio de modo que por meio do processo de formação fosse possível redesenhar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no país.

A formação dos formadores regionais foi realizada na modalidade presencial da IES e com uma carga horária total de 24 horas, como mais três encontros de acompanhamento cada um com 8 horas de duração, perfazendo 48 horas no total, em cada etapa da formação. O que significa 96 horas na soma da primeira e segunda etapa. Já na escola cada etapa de formação contabilizou 200 horas de atividades conforme o planejamento da formação, 50 horas de atividades coletivas e 50 horas de atividades individuais. Perfazendo ao final das duas etapas 200 horas de formação continuada.

No entanto, apesar do desenho do Programa e de seus objetivos apresentarem uma estrutura articulada envolvendo Ensino Superior e Educação Básica, IES e Seduc, professores e coordenadores e de ter os professores como sujeito epistêmico. Apesar de propor uma formação humana e integral, um novo currículo que seja integral, atrativo e estruturado nas dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

O Programa fica mais no campo ideológico por não conseguir se operacionalizar em virtude de vários aspectos, dentre eles: foi proposto de cima para baixo; teve seu planejamento centralizado numa IES; não levou em consideração a realidade das escolas e a própria estrutura do trabalho docente; o material e a formação foi construído e pensado de forma vertical e fazendo com que os professores recebessem algo pronto para pensar a partir dele; o programa tem uma metodologia aligeirada para tratar de tema e de objetivos tão complexos; não considerou especificidades das redes públicas. Nas redes públicas do Tocantins, por exemplo, durante a execução das formações observou-se uma rotatividade elevada de professores, a existência de professores contratados, dentre outros aspectos que interfere diretamente no alcance dos objetivos de um processo de formação. O processo de formação se desenvolveu de forma acelerada, com tempo de estudos e planejamento limitado, sobretudo, considerando que durante todas as etapas os professores estavam em exercício, muitos trabalham em mais de uma escola, alguns em três turnos, sem contar das muitas atribuições que envolvem o trabalho docente na atualidade.

Alguns desses aspectos foram constatados por Santos e Santos (2016) ao destacar entre as limitações do Pacto no Tocantins a dificuldade de conciliar alta carga horária de trabalho dos professores e a necessidade de mais tempo para a formação continuada, bem como a falta de clareza sobre a operacionalização do processo de redesenho curricular. Tais informações também foram identificados por Santos (2016) em estudo sobre a avaliação do Pacto no Tocantins a partir da percepção dos orientadores de estudo, ao constatar desafios quanto aos processos de planejamento, de garantia de condições objetivas e subjetivas para operacionalização dos objetivos e propostas do programa, na organização e elaboração do horário de estudo e da formação dos professores.

Por fim, trata-se de uma proposta com perspectivas distintas do que se propagam nos diversos programas e ações para os jovens brasileiros nas últimas décadas, por propor formação humana integral, relação teoria e prática, currículo atrativo e estruturado nas dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, no entanto, requer tempo, maturação e problematização, bem como metodologias mais objetivas. É fundamental ultrapassar a subjetividade das ideologias liberais e partir de um ideário do ensino politécnico que possa romper a dicotomia entre a educação básica e técnica e que coloque à frente o princípio da totalidade da formação humana. Ao não fazer isso, o Pacto preserva a essência formativa na sociedade capitalista e mantém uma formação que não contempla o aprendizado sistemático e metódico aos jovens, como também não articula sistematicamente no currículo de tais programas a teoria e a prática.

3 O QUE PENSAR SOBRE AS AÇÕES, POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA O JOVEM NO BRASIL RECENTE.

Em geral o conjunto das iniciativas, políticas e programas desenvolvidos nos últimos anos no Brasil, com o foco em garantir os direitos sociais dos jovens, parecem envolver de uma estratégia compensatória com foco no alívio da pobreza e em responder as demandas e interesses do capital e de sua reestruturação. Sobretudo, aquela com foco na relação entre educação e formação profissional. Sobre esse aspecto, Sposito (2003) afirma que,

[...] a busca por conceber e dirigir programas para jovens considerados carentes ou em situação de risco social, com a delimitação geográfica em municípios de baixo IDH, expressou políticas de focalização no combate à pobreza que predominaram nos governos do presidente Fernando Henrique Cardoso em detrimento das políticas de caráter universal (p. 31).

A maioria destes jovens que foram envolvidos em programas como o Planfor, o Agente Jovem, o Projeto Soldado Cidadão, Programa Escola de Fábrica, e, atualmente, estão envolvidos com Projovem, o Programa do Jovem Aprendiz e o Pronatec, advém de famílias pobres e muitos deles ajudam na renda familiar. Esses programas acabam sendo para eles uma forma ou alternativa de se preparar para o mundo do trabalho, logo que, diante da reestruturação produtiva e das novas formas de relações de produção, o mercado passa a exigir competências dos trabalhadores de formas diversificadas.

Todavia, sabemos que esse discurso engendrado pelo capital, faz com que o Estado tome essas iniciativas de formação profissional para os filhos da classe trabalhadora como forma do governo demonstrar para a sociedade de que está cumprindo com sua função perante a Constituição Federal de 1988 e o ECA de 1990. No entanto, se os jovens não se mantiverem no mercado de trabalho é porque estes é que não conseguiram internalizar o conhecimento adquirido pela aprendizagem que os programas proporcionam. O Estado não deixa transparecer

que não são as competências que fazem garantir a entrada ou a permanência do jovem num posto de trabalho.

Em geral e em virtude dessa falsa assertiva muitos jovens acabam que por opção, necessidade ou imposição entrando muito cedo no mercado de trabalho. Passam a assumir, precocemente, responsabilidades, que acabam por fazer com que estes abdicuem do lazer, dos esportes e de outras atividades essenciais a sua vida, além de prejudicar o rendimento escolar deles. Não estamos aqui afirmando uma separação entre educação e trabalho, ou que os jovens não devem se envolver com o mundo do trabalho. O que nos parece aqui é que o modelo dos programas, as características do modelo educativo, bem como as condições reais que são dadas ou a que estão submetidos os jovens das camadas populares no Brasil, alienam, condicionam e aprisionam os jovens desde cedo a servirem ao capital.

Por estas, dentre outras razões, muitos educadores e pesquisadores da Educação criticam um ensino de caráter ideológico, alienante e limitador do potencial do ser humano. Eles ponderam que há uma inseparável relação entre Educação e trabalho inculcado no ideário da população, uma vez que “os mais altos níveis de escolaridade estão sempre associados a melhores empregos e a profissões mais requisitadas” (MANFREDI, 2002, p. 31). Ou seja, os segmentos da população que não entendem a dinâmica social e nem que há mediações de outros fatores na relação entre a educação e o trabalho, acreditam que quanto mais avançado for o nível de estudo e/ou quanto mais cursos de formação profissional os membros da classe trabalhadora tiverem, mais preparados estarão para conquistar um posto de trabalho. Porém, as estatísticas sobre o desemprego, mesmo as oficiais, contrariam a crença nesta relação direta e causal. Sobretudo, a partir da década de 1980, que o uso da tecnologia se intensificou nos processos de produção e acabou produzindo uma onda de desempregados, caracterizada pelo fenômeno do desemprego estrutural.

Outro aspecto a ser considerado é que os jovens envolvidos e participantes desses programas de formação profissional deveriam estar devidamente matriculados no ensino fundamental e médio e após a conclusão deste, prosseguir seus estudos para a educação de nível superior, para posteriormente entrar para o mundo do trabalho. No termo da Constituição Federal de 1988, da LDB de 1996 e do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Em 1990 foi também promulgado pelo Estado o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA). Este, além de garantir direitos e proteção aos jovens, tratou também da educação, em especial da educação profissional, conforme o título I, artigo 4º:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, art. 4º).

Menciona ainda, no parágrafo único, deste artigo, alínea C, que a garantia destas prioridades compreende a preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas. No que se refere à Educação, o Capítulo IV, artigo 53, deste Estatuto, assegura que “a criança e ao adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]”. E no que se refere à idade para o trabalho, o Capítulo V, que trata do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho, art. 60, adverte que “É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz”. De acordo com a análise deste documento, entendemos que o trabalho

dos jovens deveria ter um caráter educativo, conforme destacado no art.68, deste mesmo Capítulo, § 1º, que “entendesse por trabalho educativo a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo”. Assim sendo, percebemos a relevância com que o Estado tratou a Educação, formação profissional e os direitos e proteção dos jovens, enfatizados na Constituição Federal de 1988 e no ECA de 1990.

No entanto, estas legislações ainda foram insuficientes para proporcionar uma educação pelo trabalho, para a vida, direcionada para o desenvolvimento de uma consciência crítica do educando, no sentido de garantir uma formação integral condizente com a emancipação do sujeito total, conforme caracterizado no objetivo deste estudo. Isto, em função desta educação ser estruturada em conformidade com os interesses hegemônicos da classe burguesa detentora dos meios de produção e, portanto, submetida ao ideário neoliberal. Assim, a formação profissional destes, foi sendo erigida de acordo com as novas relações de produção baseada no modelo toyotista, estando em conformidade com o atual modelo produtivo do sistema capitalista. Com relação à hegemonia do capital, Frigotto (2007), destaca que: “A contradição fundamental capital-trabalho, capitalista trabalhador assalariado é um “equilíbrio” que se situa além do alcance e do poder do Estado” (FRIGOTTO, 2007, p.21). Porém, não podemos deixar de considerar, que tanto a Constituição Federal, quanto o ECA, trouxeram contribuições importantes quanto aos direitos dos jovens, bem como à sua proteção no que se refere ao trabalho.

Entretanto, a forma como esta formação profissional vem sendo executada por instituições de ensino tem feito prevalecer uma formação que não contempla pedagógica e sistematicamente o desenvolvimento social do educando. Assim, a reduz a uma formação voltada exclusivamente para o aprendizado sobre como ser um trabalhador multifuncional, flexível, com capacidade de se adaptar rapidamente a qualquer trabalho, devendo procurar sempre novos conhecimentos; características estas do modo de produção nesta fase globalizada da economia capitalista (ANTUNES, 2003). A predominância desses interesses burgueses, não é um fenômeno contemporâneo na atuação política e econômica do Estado, pois historicamente, este sempre atuou a favor da classe detentora dos meios de produção, ou seja, a favor do capital. E, de acordo com o movimento dialético descrito nos ensinamentos marxista: negação, conservação e ascensão, notamos que ainda não houve a completude deste movimento, pois o capitalismo nunca foi negado, estando sempre em processo de conservação, através de seu aprofundamento e sua reorganização, para o que a atuação política e econômica do Estado favorece. Como a base ideológica que permeia a sociedade capitalista foi conservada, pois nada foi alterado na materialidade, o que vimos experimentando são mudanças nos meios e recursos empregados para a expansão do capital.

Assim sendo, a formação para o trabalho continua voltada para treinar e formar o jovem especificamente para atender o mercado de trabalho, no sentido destes aprenderem a lidar com equipamentos e métodos específicos para um posto de trabalho ou uma determinada ocupação.

Esta vem se concretizando sob o novo modelo de Estado neoliberal, que se estabelece reforçando o ideal de competitividade no mercado e, como tal, se limita a conceber medidas essencialmente voltadas para a garantia de direitos individuais. De acordo com Frigotto (1995):

A tese neoliberal postula a retirada do estado da economia – a ideia do Estado Mínimo; a restrição dos ganhos de produtividade e garantias de emprego e estabilidade de emprego; a volta das leis de mercado sem restrições; o aumento das taxas de juros para aumentar a poupança e esfriar o consumo; a diminuição

dos impostos sobre o capital e a diminuição dos gastos com receitas públicas e, conseqüentemente, dos investimentos em políticas sociais. (FRIGOTTO, 1995, p.80-81).

Duarte (2003) destaca, por exemplo, que os fundamentos pedagógicos das reformas educacionais presentes na sociedade se limitam a novas orientações educacionais fundamentadas no princípio liberal do aprender a aprender, que é apresentado como a nova exigência da chamada sociedade do conhecimento, ou sociedade das ilusões. Concordamos com o autor (2003), quando afirma que aparece assim a sua forma mais crua, mostrando seu verdadeiro núcleo fundamental: “trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital” (DUARTE, 2003, p.06). Assim a educação, em especial a educação profissional, passou a refletir esta tendência personalista, reduzindo-se a um instrumento pessoal para que o próprio indivíduo possa competir por um posto de trabalho. Mas, contraditoriamente, acaba por responsabilizar o trabalhador para que busque uma formação contínua, alegando, que se este não se mantiver atualizado sobre o que a sociedade do conhecimento exige, poderá não se manter no mercado de trabalho.

Desta forma, o Estado brasileiro tem assumido, em substituição à iniciativa privada, a promoção de atividades para preparar a classe trabalhadora para o mercado de trabalho. De acordo com Neves (2007) nessa perspectiva, “a política educacional neoliberal focaliza a ação direta do Estado na universalização da escolarização obrigatória para a população da faixa etária requerida por lei, na expansão do ensino médio e no aumento de sua participação nos programas de formação profissional [...]” (NEVES, 2007, p.213). Com base no exposto compreendemos que a relação estabelecida entre Estado e mercado direciona as diretrizes curriculares que se fazem presentes nas ações, políticas e programas educacionais para os jovens no Brasil. E assim, estas não se dialogam entre si, no sentido de contemplar uma formação ampla que promova o desenvolvimento da consciência crítica dos jovens, pois focam a estrutura curricular baseado nas competências que estes devem adquirir para o mercado de trabalho.

Sob tais condições, difunde-se o ideário neoliberal e dificulta-se a busca pela educação geral e sistemática que poderia ampliar as suas consciências sobre o trabalho social e suas relações com a sociedade e as suas vidas particulares.

Frigotto (2008) destaca que, esse tipo de educação desenvolve habilidades básicas no plano do conhecimento para a produtividade, competitividade, e conseqüentemente, a empregabilidade, formando cidadãos passivos e déspotas de si mesmo. Estas concepções políticas escondem profundas ideologias, pois dão a impressão de que o Estado e os donos do capital estariam cumprindo seu dever de oferecer escolas de qualidade para todos. Em conformidade com Mészáros (2002), podemos observar que a crise estrutural do sistema capitalista não atingiu somente a esfera socioeconômica, mas sim todas as suas demais dimensões, em especial a Educação. Isto porque “o capital não pode ter outro objetivo que não sua própria auto reprodução, à qual tudo, da natureza a todas as necessidades e aspirações humanas, deve-se subordinar absolutamente” (MESZAROS, 2002, p.800).

No entanto, foi baseado nesta concepção que a LDB nº 9.394 de 1996, foi estruturada, e assim, as ações, políticas e programas de formação profissional, também seguiu nesta direção, voltado para a denominada sociedade da informação e do conhecimento. Saviani (2006) nos diz que, na verdade o que verificamos é a transposição dos princípios empresariais para a Educação. Assim sendo, as reformas curriculares educacionais que se sucederam a partir de 1996 e se fazem presentes no atual contexto educacional, vão se configurando para formar o futuro jovem

trabalhador de acordo com as características do atual modelo de produção toyotista, levando em consideração as suas exigências de eficiência, competência, profissionalização, produtividade, racionalidade e a multifuncionalidade do trabalhador. Desta forma, entendemos que as características que norteiam a formação do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, apesar de ter a formação humana integral presente nas diretrizes curriculares do programa, estas não conseguem sobressair devido à forte relação assumida do Estado com o capital.

4 ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA SE REPENSAR ESSE PROCESSO

Na dinâmica da interpretação desse atrito de contrários existem elementos que criam e reproduzem as ideologias dominantes, mas há também reações contrárias a este, que avançam em projetos de maior alcance, na perspectiva da emancipação social. Ressaltamos que a emancipação social, antítese da alienação social, deve ser entendida enquanto questão objetiva, e não apenas subjetiva. Assim, não se pode falar em emancipação social fora do mundo do trabalho, ou seja, da reprodução material da vida humana. Nesse processo, é a ação que gera a consciência, sendo esta uma consciência de classe fruto do movimento da reprodução material. No que se refere à consciência de classe, Mészáros (2006), destaca que: A ideologia, como forma específica de consciência social, é inseparável das sociedades de classe. “Ela se constitui como consciência prática inescapável de tais sociedades, vinculada à articulação dos conjuntos de valores e estratégias rivais que visam ao controle do metabolismo social sob todos os seus principais aspectos” (MÉSZÁROS, 2006, p.9).

No que se refere à educação, como condição de emancipação social, Nosella (2008) analisa que as medidas educacionais têm servido mais para disfarçar, pela equivalência burocrática, a dicotomia entre a modalidade propedêutica, que é a educação preparatória que introduz o acadêmico em determinada área do conhecimento; e a profissionalizante, que pretensamente busca atender às aspirações dos jovens e trabalhadores por uma melhor formação profissional para poder obter ou se garantir no emprego. Para esse autor (2008) esta política educacional:

[...] democratizou a clientela escolar, mas deformou o método rebaixando a qualidade, ensinou ao povo o caminho da escola, porém não lhe deu uma verdadeira escola. Criou pobres cursos supletivos, cursos noturnos de “faz de conta”, faculdades de beira de estrada, quatro ou até cinco turnos diários, superlotação de salas, sobrecarga da jornada de trabalho de professores, má formação profissional [...] tudo para “cicatrizsar” a doloridíssima ferida de uma sociedade desigual, que para uns oferece a escola, e para outros “faz de conta” que oferece. (NOSELLA, 2008, p.179).

No que diz respeito à possibilidade de integração da educação e a Educação Profissional superando a clássica dicotomia que se mantém historicamente entre conhecimentos específicos e gerais, apontava-se na direção de uma formação politécnica. Para Saviani (2003) a educação politécnica, “[...] diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”. Está relacionada aos fundamentos das “diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica”. Por quê? “Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, sua essência” (SAVIANI, 2003, p.140). Entretanto, esta é uma concepção radicalmente diferente do segundo grau profissionalizante, como ainda posto hoje na Educação Profissional. Saviani (2007) salienta que, até os dias atuais: “[...] a profissionalização é entendida como um adestramento a uma

determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo” (SAVIANI, 2007, p.40).

Portanto, o ideário do ensino politécnico busca romper com a dicotomia entre a educação básica e técnica, colocando à frente o princípio da totalidade da formação humana, resgatando um ensino que integre ciência e cultura humanística, visando ao desenvolvimento das diversas potencialidades do ser humano. Diante desta perspectiva a profissionalização não seria um fim em si mesmo e nem atenderia aos objetivos imediatistas da reprodução ampliada do capital, mas sim, possibilitaria aos estudantes uma formação integral.

Enquanto esta proposta educativa, fundamentada nos princípios politécnicos não se materializou, assistimos no governo de Fernando Henrique Cardoso, com continuidade no governo Lula, a implementação dos programas e projetos focais relacionados à qualificação, requalificação e formação profissional de jovens e adultos trabalhadores, consolidando-se no cenário brasileiro. Com relação a esta política do Estado, abarcando ações essencialmente formativas, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), destacam que: A política de educação profissional do governo de FHC não se resumiu ao ensino técnico. Ela abrangeu ações voltadas para a qualificação e a requalificação profissional, desviando a atenção da sociedade das causas reais do desemprego para a responsabilidade dos próprios trabalhadores pela condição de desempregados ou vulneráveis ao desemprego.

Gramsci (1982) nos oferece condições para pensarmos e repensar esse modelo de educação e sua relação com o trabalho, na medida em que criticou a discriminação no acesso à escola, à cultura e a organização do saber científico para as massas e para os filhos das camadas populares e defendeu a independência das massas em relação aos intelectuais por meio da escola, reivindicando assim mais autonomia para às camadas sociais subalternas.

Para Gramsci (1982) as escolas clássicas de caráter formativo, desinteressada, de cultura geral e de formação humanística, restrita a uma elite, que se julgava não precisar se preocupar com o desenvolvimento, nem da cidade nem do campo. E as escolas profissionais, escola técnicas, de diversos níveis e para as diversas modalidades de trabalhos mecânicos e destinada as camadas populares. Por isso, afirma criticamente que a divisão da escola era algo racional. Para esse autor (1982, p. 118):

A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, provocava uma crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional, mas não manual), o que colocou em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista da cultura geral fundada sobre a tradição greco-romana. Esta orientação, uma vez posta em discussão, foi destruída, pode-se dizer, já que sua capacidade formativa era em grande parte baseada sobre o prestígio geral e tradicionalmente indiscutido de uma determinada forma de civilização.

As alterações no campo do desenvolvimento da indústria, das necessidades e exigência de especializações e de uma escola voltada para preparar pessoas para trabalhar nas indústrias foram frutos da modernidade e da revolução industrial que estabeleceu novas bases produtivas e elevou a necessidade de especialistas e técnicos. Atento a tais expertises que se tonaram

consenso, Gramsci (1982) denuncia a escola profissionalizante por sua capacidade formativa, discriminatória, fragmentada, despolitizada e não hegemônica.

Em contrapartida defendeu e propagou uma escola desinteressada, que não predestinasse o futuro de seu aluno, uma escola humanística e de formação geral, que não tenha um interesse já definido, sobretudo, para as camadas populares. Nesse cenário, criticou a escola profissionalizante, que além de estar destinada às classes subalternas, estavam voltadas para preparar mão de obra para a indústria. Sobre esses aspectos destaca ainda que:

A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola "desinteressada" (não imediatamente interessada) e "formativa", ou conservar delas tão somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (GRAMSCI, 1982, p. 118).

Como contraponto ou enfrentamento a esse processo, propõe sua concepção de escola única. A escola única de Gramsci, foi inspirada no modelo soviético, defendia instrução gratuita, integral com ligação estreita entre trabalho e educação. É uma escola baseada na concepção de homem e de educação omnilateral em Marx, que pensa o homem enquanto sujeito completo, que propõe o desenvolvimento do homem total, ao contrário da escola profissionalizante, que separa trabalho intelectual de trabalho mecânico. A escola, mediante ao que ensina, estava desde o seu princípio, preocupada com o fato de tornar mais fácil a vida do homem, por meio de sua participação ativa na vida da natureza no sentido de transformá-la e socializá-la, sendo assim, com o trabalho. Ela, no intuito de lutar contra o folclore, de ensinar as leis naturais, civis e estatais, tende a organizar os homens, historicamente, do modo mais adequado à dominação das leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho (GRAMSCI, 1982).

Não se podem separar as condições materiais das condições imateriais do fazer educativo, do fazer pedagógico, e do fazer humano e social. Ao mesmo tempo o trabalho é condição fundamental do desenvolvimento e das relações humanas e não um momento ou etapa de seu agir no mundo, por essas razões Gramsci reivindica uma educação que não separe atividade técnicas de atividade formativa. Todavia, é bom lembrar, que o trabalho como princípio educativo não se restringe a uma vinculação a uma realidade teórica - prática. É mais que introduzir uma atividade prática na escola tradicional. É ter o trabalho como fundamento para constituição da escola e da educação enquanto teoria e prática.

Em sua concepção de escola unitária Gramsci propõe a superação da dicotomia na divisão da escola, como também da divisão entre trabalho mecânico e trabalho intelectual e chama a responsabilidade para a escola como o *locus* primeiro para a formação da autonomia, para o estímulo da criação e o desenvolvimento. Na escola unitária o sujeito tem condições, de desde muito cedo, acessar a cultura por meio de sua natureza formativa integral.

No entanto, Gramsci (1982) reconhece que é preciso superar dificuldades, uma vez que existem limitações e carências a serem superadas das quais os alunos filhos das classes de intelectuais encontraram menos dificuldades que os alunos, filhos, das camadas mais simples. Entre estes últimos, os alunos do meio urbano sentem, mas facilidade do que os do meio rural. Porém, nem por isso, deva-se ter uma escola mais fácil, flexível, mediana, ou medíocre para estes.

Na proposta apresentada e desenvolvida no Pacto do Ensino Médio é possível perceber alguns avanços na medida que apresenta como estratégia conhecer e pensar sobre o sujeito jovem, o que pensa sobre o mundo, bem como sobre seus processos educativos. Avançou ao envolver todos os atores do processo educativo da educação pública e particularmente do ensino médio para pensar os rumos dessa etapa da educação, como também em convidar Universidades e Secretarias Estaduais de Educação como parceiras e colaboradoras na construção de um pacto que também articulasse o Ensino Superior e Educação Básica para repensar o desenho do ensino médio. Promoveu e envolveu os profissionais do Ensino Médio brasileiro e os alunos desse nível de ensino em estudos sobre o sujeito jovem e sua formação integral, as áreas do conhecimento e integração do currículo, bem como sobre organização do trabalho pedagógico e da gestão democrática no ensino médio.

Contudo permanecem características e motivações do contexto e da conjuntura discutida, anteriormente, além disso, o processo aligeirado do desenvolvimento da proposta (típico da elaboração e implementação dos programas, políticas e ações educacionais no Brasil), o foco do problema central ainda permanece na qualidade das formações do processo, formação em larga escala e aligeirada que não considera as condições materiais de trabalho, como tempo e quantidade de demandas.

Esses aspectos evidenciam uma conexão entre as propostas do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio com as ações, políticas e programas postos pelo Estado para os jovens da sociedade brasileira, haja vista preservam a essência formativa na sociedade capitalista, mantendo uma formação que não contempla um aprendizado sistemático e metódico aos jovens, que não consegue articular ordenadamente no currículo de tais programas, a teoria e a prática como condição indispensável para que o jovem se assuma como um sujeito consciente e crítico da realidade.

O que prevalece é um caráter ideológico e instrumental, que se operacionaliza via fetichismos da modernização e da inovação tecnológica, tendo como eixo orientador os pressupostos da Teoria do Capital Humano que tem como foco principal o viés economicista. Esse aspecto que perpassa a DNCEM como podemos perceber em trecho do documento sobre as DCNEM (BRASIL, 2013) que para o País alcançar o pleno desenvolvimento, será preciso investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior. O documento destaca que,

Hoje, vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade e ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial, por se ressentirem da falta desses profissionais. Sem uma sólida expansão do Ensino Médio com qualidade, por outro lado, não se conseguirá que nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário para que o País dê o grande salto para o futuro (BRASIL, 2013, p. 146).

Segundo Ferreira e Silva (2017) a discussão sobre Ensino Médio pode ser entendida como uma disputa histórica de um projeto societário, uma disputa por hegemonia que perpassa o currículo, dentre outros aspectos do campo educacional. Tese que é reafirmada em Motta e Frigotto (2017) e Ferreti e Silva (2017). Para Ferreira e Silva (2017, p.287) a

“Grosso modo, os liberais-conservadores insistem em aplicar os princípios que lembram a Teoria do Capital Humano. Em contraposição, segmentos da sociedade acadêmica e educacional propõem um projeto que garanta uma formação ampla e integrada na perspectiva da emancipação política e social dos jovens”.

Contudo, no geral há uma investida neoliberal em todo mundo em buscar manter o poder político e a riqueza econômica de forma cada vez mais concentrados nas tradicionais elites. As reformas que vêm sendo empreendidas em vários segmentos da sociedade globalizada, na qual o binômio economia de mercado e democracia ditam os rumos da política. É nessa perspectiva também que se insere a Reforma do Ensino Médio em discussão e imposta por meio da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 e da Lei 13.415/2017.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordarmos a inter-relação entre educação e trabalho, especialmente na educação profissional, porém com o foco de pensar sua articulação com o Ensino Médio. Mas no fundo o que discutimos foram as propostas de formação profissional para os jovens e como elas são determinadas pelo contexto do capital. Tratamos da educação como uma instituição social que no capitalismo constitui um conjunto de determinações e funcionalidades vitais que medeiam à reprodução do capital, ao preparar os indivíduos para as relações sociais de trabalho que vão sendo estabelecidas entre a classe que vende sua força de trabalho e a que compra o trabalho desses indivíduos. No fundo entendemos que pensar o PACTO Nacional pelo Ensino Médio traz à tona a necessidade de se discutir o modelo de formação forjado para os jovens brasileiros e em que medida isto contempla a formação integral e total do jovem.

Discutir sobre os sujeitos que frequentam o Ensino Médio, a sua formação, seus processos educacionais e um desenho curricular é uma tarefa complexa, pois os jovens que frequentam esse nível de ensino pertencem aos mais variados extratos sociais, possuem os mais diversos valores e experiências culturais, religiosas, políticas dentre outros. São pensados a partir de um conjunto de representações sociais relativos à juventude que a estigmatiza. Em sua maioria, sujeitos que tiveram negado, historicamente, o direito à educação básica.

O enfrentamento dos desafios para ampliação e melhoria do Ensino Médio, bem como para o redesenho de seu currículo tem que prever garantia mínima de condições para acolher e trabalhar com os jovens. Espaços adequados com recursos diversos, como por exemplo, a biblioteca, laboratórios, quadras poliesportivas, dentre outras. Uma formação omnilateral e que seja feita levando-se em consideração os determinantes do capital econômico que impõe alterações no modo de vida e social dos sujeitos.

Não podemos continuar separando as condições materiais das condições imateriais do fazer educativo, do fazer pedagógico, e do fazer humano e social, o trabalho mecânico e trabalho intelectual. Nem podemos deixar prevalecer uma educação que separa atividade técnica de atividade formativa. O trabalho é condição fundamental do desenvolvimento humano e das relações sociais, bem como é fundamental para constituição da escola e da educação enquanto teoria e prática.

A educação como um todo tem o papel importante na construção e elaboração de uma nova cultura, de uma nova concepção de mundo, sociedade e de comportamento, que pode, também, vir a ser contra hegemônica. Tem papel significativo no processo de reprodução social, na medida em que ocupa espaço social de decisão prática e teórica. Nesse sentido, a organicidade dos intelectuais, não está voltada para a construção de uma vontade coletiva, submissa à vontade do Estado, mas à disseminação de uma nova concepção de mundo. Tal processo requer dos mesmos uma postura de rompimento com uma posição tradicional e a criação de mecanismos que permitam se contrapor as classes dominantes. É urgente a construção de uma visão organizada de mundo que seja articulada com um ato pedagógico e político. Não é uma

construção imediata, impositiva, arbitrária. Nesse sentido, o acesso a uma educação formativa, humanista e criadora para às massas é passo fundamental para elaboração de uma nova cultura, de uma nova hegemonia e de uma nova ordem social.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 9. ed. Campinas - SP: Cortez/ Unicamp, 2003.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Executivo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm Acesso em: 11 de novembro de 2016.

BRASIL. Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm Acesso em: 13 de novembro de 2016.

BRASIL. Decreto n.º 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Executivo, DF, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm 12 de novembro de 2016.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Executivo, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm Acesso em: 15 de novembro de 2016.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Executivo, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 14 de novembro de 2016.

BRASIL. *Pacto Nacional Pelo Ensino Médio: Formação de Professores – Documento Orientador Preliminar*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <http://www.dpe.ufv.br/wp-content/uploads/Documento-Orientador.pdf> Acesso em: 25 de outubro de 2016.

BRASIL. *Pacto Nacional Pelo Ensino Médio: Documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio em 2014*. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO Secretaria de Educação Básica Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Disponível em http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/documento_orientador.pdf. Acesso em 30 de setembro de 2016

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas-SP, Autores Associados, 2003.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; Monica Ribeiro da. Apresentação do Dossiê Centralidade do ensino médio no contexto da nova “ordem e progresso”. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n.º. 139, p.287-292, abr.-jun., 2017

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória no 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n.º. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org) *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 9ª ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. *A Gênese do Decreto Nº 5.514/2004: um debate do contexto controverso da democracia restrita*. In: Trabalho necessário. Revista Eletrônica do neddate, Disponível em <http://www.uff.br/trabalhonecessario/MMGTN3.htm>, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. 8ª ed. São Paulo, Cortez, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez, 1995.

GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1982.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

IANNI, Octavio. *A Era do Globalismo*. 10ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2010.

MANFREDI, Sílvia Maira. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. Trad. Isa. Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

NEVES, Lucia Maria Wanderlei. *Liberalismo e Educação em Debate: “Brasil Século XXI: Propostas Educacionais em Disputa*. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2007.

NOSELLA, Paolo. *A escola brasileira no final do século: Um balanço* – In: FRIGOTTO,

GAUDÊNCIO (org.). *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de final de século*. 9ª ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2008.

SANTOS, Joedson Brito dos. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Estado do Tocantins: uma avaliação a partir dos orientadores de Estudos. In: FERRARO, Juliana, Ricarte; AIRES, Berenice Feitosa da Costa; EDDINI, Eder Ahmad Charaf (Orgs). *Reflexões: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Tocantins*. Palmas - TO: Provisão, 2016.

SANTOS, Joedson Brito dos; SANTOS. Vilson Pereira dos. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: Alguns aspectos para pensar o (re)desenho curricular. In: FERRARO, Juliana, Ricarte; AIRES, Berenice Feitosa da Costa; EDDINI, Eder Ahmad Charaf (Orgs). *Reflexões: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Tocantins*. Palmas - TO: Provisão, 2016.

SAVIANI, Dermerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2ª ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermerval. *O Choque Teórico da Politecnia*. Trabalho, Educação e Saúde – Revista da EPSJV/FIOCRUZ. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, N. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, Dermerval. *O Legado Educacional do Século XX no Brasil*. [et al.]. 2ª ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2006.

ISSN 1983-1579
Doi: 10.15687/rec.v10i3.31618
<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

SPOSITO. Pontes Marília. *Os jovens no Brasil: desigualdades múltiplas e novas demandas políticas*. São Paulo. Ação Educativa; 2003.

Recebido em: 21/11/2016

Alterações recebidas em: 09/12/2017

Aceito em: 10/12/2017

Publicado em: 31/12/2017