

AS (IM)POSSIBILIDADES HISTÓRICAS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL¹

GAUDÊNCIO FRIGOTTO²

BRUNO MIRANDA NEVES³

MARCELA CRISTINA MORAES REIS⁴

MICHELLE PINTO PARANHOS⁵

KEROLIN TAINÁ DA SILVA CAMARGO⁶

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo relatar a pesquisa «Ensino Médio no Brasil e suas impossibilidades», que se apresenta como um desdobramento de décadas de pesquisa sobre as relações entre trabalho, ciência, cultura, tecnologia e educação sob as especificidades do capitalismo que foi sendo configurado historicamente no país. Neste sentido, intencionamos analisar as determinações de ordem histórico-cultural e de caráter legal, político e econômico que impedem que a maioria dos jovens brasileiros, em sucessivas gerações, garantam o direito social e subjetivo ao ensino médio. Os jovens que alcançam essa etapa da educação básica, o fazem dentro de uma concepção dual, fragmentária e economicista, em condições materiais objetivas que impedem a sua efetiva qualidade. Para tanto, nos esforçamos para: a) apreender os traços da cultura colonial e escravocrata incorporados pela classe dominante brasileira, a partir dos quais naturalizam-se as desigualdades social e educacional; b) explicitar, no plano da cultura política da classe dominante brasileira, os mecanismos que lhes garantem os privilégios, reafirmando a hegemonia de um pensamento dentro do qual não interessa a universalização da educação básica para que os jovens da classe trabalhadora tenham cidadania política e econômica; c) analisar os embates na produção dos marcos legais que normatizam o ensino médio; d) examinar o teor da

¹ A apresentação deste relatório parcial também cumpre o papel de fortalecer os esforços de Marcelo Ubal, Marcela Moraes Reis e Bruno Miranda Neves para criação de uma Rede de Pesquisa e Pós-Graduação sobre Desenvolvimento e Educação Profissional e Tecnológica envolvendo instituições brasileiras e uruguaias.

² Adscripción institucional: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Cátedra e Rede Unesco em Economia Global e Desenvolvimento Sustentável (REGGEN). Correo electrónico: gfrigotto@globo.com

³ Adscripción institucional: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Cátedra e Rede Unesco em Economia Global e Desenvolvimento Sustentável (REGGEN). Correo electrónico: bmirandaneves@yahoo.com.br

⁴ Adscripción institucional: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Cátedra e Rede Unesco em Economia Global e Desenvolvimento Sustentável (REGGEN). Correo electrónico: cellareis@yahoo.com.br

⁵ Adscripción institucional: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Cátedra e Rede Unesco em Economia Global e Desenvolvimento Sustentável (REGGEN). Correo electrónico: michelle.paranhos@gmail.com

⁶ Adscripción institucional: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Correo electrónico: kerolintainascamargo@gmail.com

proposta em discussão sobre a adequação das leis, que definem a atuação em colaboração entre os sistemas e em que medida esta proposta pode superar um dos entraves básicos para a política nacional unitária do ensino médio; e) efetivar um balanço das condições materiais e das particularidades regionais na oferta do ensino médio.

Palabras clave: Ensino Médio; Economia Política da Educação; História da Educação; Brasil; Educação Profissional e Tecnológica.

INTRODUÇÃO

A pesquisa «Ensino Médio no Brasil e sua impossibilidade histórica» cujo desenvolvimento relatamos, tem como pressuposto a educação como uma prática social de mediação no bojo do modo de produção social da existência. Tal investigação é um desdobramento necessário de décadas de pesquisas sobre as relações entre trabalho, ciência, cultura, tecnologia e educação na formação social brasileira⁷ (Frigotto, 2015).

A educação escolar, neste sentido, é vista como uma prática social marcada por contradições, uma vez que, se dá numa sociedade de classes, sendo atravessada por interesses de classes e frações de classes, sob seus princípios e objetivos, o que inclui a disputa pelo conhecimento através da apropriação do saber historicamente construído pela humanidade.

Para investigar e também atuar no campo educacional, refutamos vieses marcados por julgamentos morais, posturas dogmáticas e conclusões precipitadas. As abordagens metafísicas dos vínculos entre economia e educação desconsideram as lutas e ações que buscam superar o *status quo*, ou seja, suas mediações, contradições e a totalidade nas quais se processam. Nenhuma mudança histórica começa pelo novo, mas pela dialética de superação das velhas estruturas e relações sociais, se quisermos capturar situações concretas, devemos levar em conta o caráter contraditório de toda a realidade histórica.

Buscamos apreender as disputas na sociedade e no parlamento na definição da legislação

⁷ Nossas quatro pesquisas mais recentes foram: 1) Educação tecnológica e o ensino médio: concepções, sujeitos e a relação quantidade/qualidade (2004-2007); 2) Sociabilidade do capitalismo dependente no Brasil e as políticas públicas de formação, emprego e renda: a juventude com vida provisória e em suspenso (2008-2011); 3) Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua relação com o ensino médio integrado, o projeto societário e de desenvolvimento (2003-2010) (FRIGOTTO, 2018), e; 4) Ofertas formativas e características regionais: a educação básica de nível médio no Estado do Rio de Janeiro (FRIGOTTO, 2015a).

do ensino médio, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, da Lei Federal n.º 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB), dos Planos Nacionais de Educação (PNEs) e das Diretrizes do Ensino Médio e da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

O principal objetivo da pesquisa é examinar as conexões entre os condicionantes de ordem histórico-cultural e de caráter legal, político e econômico que estão subjacentes à negação do direito social e subjetivo ao ensino médio para, aproximadamente, 50 % dos jovens brasileiros. Aqueles que alcançam a etapa final da educação básica, o fazem dentro de uma estrutura dual e diferenciada, no contexto de uma concepção economicista e em condições materiais objetivas (instalações físicas, laboratórios, biblioteca, espaço para esporte e arte, formação e condições de trabalho docentes, etc.) que impedem a sua efetiva qualidade.

Desde já assumimos a hipótese orientadora da pesquisa: os traços culturais colonizadores escravocratas da classe dominante brasileira e sua cultura política autoritária e golpista conformaram um projeto societário de capitalismo dependente e de desenvolvimento desigual e combinado —concentrador de propriedade, de riqueza e de renda—, para o qual não há necessidade e, portanto, interesse na universalização do ensino médio de qualidade. A não universalização se mantém e se reforça, por um lado, pela manutenção de grande parte da população na miséria e, por outro, pelos subterfúgios legais que protelam ou permitem a negação sistemática dos recursos necessários para oferecer bases materiais adequadas ao trabalho pedagógico. Paralelamente, em especial a partir da década de 1990 e com a orientação dos organismos internacionais, promovem-se políticas de diferenciação dentro dos variados níveis de ensino. Com isto, anula-se a concepção de educação básica universal e unitária.

Nosso recorte temporal vai até 2016, período no qual as atualizações da pesquisa se devem a duas grandes medidas adotadas pelo governo ilegítimo de Michel Temer, que usurpou o poder através de um golpe empresarial-jurídico-midiático: a primeira remete à exclusão das classes subalternizadas do Orçamento da União, ao limitar o «aumento» do investimento público ao crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) do ano anterior; a segunda medida, remete às mudanças no Ensino Médio —cujo escopo destituiu as bases científicas e artísticas do currículo— (Frigotto; Ramos, 2017).

O Brasil é uma República Federativa constituída por 26 Estados e pelo Distrito Federal, além dos 5570 municípios. Para melhor compreensão, descrevemos a estrutura e o funcionamento da educação escolar brasileira, acrescentando que as pessoas que não tiveram acesso e/ou não concluíram o Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II ou Ensino Médio na idade prevista podem cursar estas etapas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) que é uma das modalidades da Educação Básica⁸ (Brasil, 1996):

Idade	Nível, duração e oferta	Dependência Administrativa
0-3	Creche (3 anos), não obrigatória	Prefeituras municipais.
4-5	Pré-escola (2 anos), obrigatória	Prefeituras municipais.
6-11	Ensino Fundamental I (5 anos), obrigatório	Prefeituras municipais.
12-14	Ensino Fundamental II (4 anos), obrigatório	Prefeituras municipais e complementarmente os governos estaduais e do Distrito Federal.
15-17	Ensino Médio e Educação Profissional (3 ou 4 anos), obrigatório	Governos estaduais e do Distrito Federal; Governo Federal.
= ou < 18	Ensino Superior, não obrigatória	Governos estaduais e do Distrito Federal; Governo Federal

O gráfico abaixo nos mostra a evolução da matrícula nos sistemas de ensino de 1970 a 2015 (da Ditadura Civil-Militar ao Governo Dilma Rousseff) segundo grupos de idades (Cunha; Caçalde, 2018):

⁸ As outras duas modalidades são à Educação Profissional Tecnológica —a qual a EJA deve estar preferencialmente articulada— e a Educação Inclusiva.

Quantas crianças estão da escola

Taxa de atendimento escolar por faixa etária no Brasil



Estatísticas sobre o período 2012-2017 (INEP, 2018) revelam que 70 % dos jovens na faixa etária de 14 a 17 anos estão cursando o Ensino Médio, nas escolas urbanas este percentual é de 72 %, já nas zonas rurais cai para 59 %. Em 2015, somente 53,3 % dos mais pobres com 14-17 anos estava cursando ou havia concluído o Ensino Médio. Levando em consideração as «restrições de acesso em múltiplas dimensões», percebe-se que nos 20 % mais pobres da população, apenas 55 % frequenta o colégio em contraposição à 91 % dos mais ricos (IBGE, 2018: 71-77).

Sobre acesso e permanência, no período correspondente à 1995-2006, observamos: o aumento de apenas 1,87 % no ensino fundamental e de 65,71 % no nível médio, «evidenciando que a expansão se concentrou nesta última etapa da educação básica, o que revela ainda uma fatia significativa da população fora da escola neste novo século que se inicia» (Falleiros; Neves, 2015: 109).

Por isso, buscamos entender o regime de colaboração entre os sistemas de ensino e explicar as particularidades que constituem suas ofertas nos Estados, visto que, cada uma das Unidades da Federação exerce seus deveres constitucionais mediante arranjos políticos e institucionais próprios.

REFERENCIAL TEÓRICO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Naquilo que se convencionou chamar de bases teóricas, indicamos como perspectiva a compreensão da unidade do diverso e a destruição da pseudoconcretude mediante o reexame do nosso objeto. Nesta pesquisa principal —bem como nas teses, dissertações e monografias a ela vinculadas— nos valemos da tradição marxista, levando em conta suas atualizações por Antonio Gramsci, Karel Kosik, Florestan Fernandes, Barata Moura, Dermeval Saviani e Francisco de Oliveira.

Políticas e práticas educativas só podem ser compreendidas se bem localizadas no âmbito das relações de produção e reprodução social da vida material. Os processos de aprendizagem se confundem com nossa própria existência, porém, sublinhamos a distribuição desigual de oportunidades educativas, condicionadas pelas formas de reprodução do capital. Não se trata de preocupações com a correção de fluxo, índices de alfabetização ou de empregabilidade. As ações de educação política que se desenvolvem tanto na sociedade política quanto na sociedade civil têm o intuito de reorganizar o Bloco Histórico para equilibrar as relações entre estrutura e superestrutura, de modo que o controle da e na produção estejam em sintonia com os objetivos de produtividade e de competitividade do novo regime de produção.

Observamos que a escola é o principal aparelho de hegemonia das sociedades urbano-industriais, pelo fato de formar pessoas em condições de atuar com certa capacidade técnica e dirigente, formando intelectuais de diferentes níveis. No capitalismo monopolista é a instituição escolar que cria um «intelectual urbano de novo tipo» pela elevação das capacidades técnicas e de direção,

segundo os ideais, as ideias e as práticas da classe dominante e dirigente, torna-se importante instrumento de difusão da pedagogia da hegemonia, ou pedagogia da conservação, e, concomitantemente, em veículo que limita e emperra a construção e a veiculação de uma pedagogia da contra-hegemonia (Neves; Sant'Anna, 2005: 28).

As categorias de análise para o exame da formação social brasileira e do Ensino Médio podem ser assim resumidas: cultura histórica colonizadora e escravocrata; cultura autoritária e golpista da classe burguesa brasileira; capitalismo dependente e desenvolvimento desigual e combinado.

Três diagnósticos, desde 1930, sinalizam a negação da dupla cidadania – política e

econômica:

1. Antônio Cândido: sobre as reformas dos anos 1930 —Revolução Burguesa *sui generis*— não modificaram a estrutura e mantiveram o saber como privilégio.

2. Florestan Fernandes: anos 1980 —período da redemocratização e da Constituinte: se não priorizou a educação, mormente, a educação pública e gratuita, deixando muitos pontos para regulamentação posterior—.

3. Demerval Saviani: anos 1990-2000 —a LDB, os PNEs e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) aprofundaram a orientação neoliberal que orienta a administração, os conteúdos e o método do processo pedagógico para a «Pedagogia de resultados»—.

No plano da divisão internacional do trabalho, isto nos condena ao trabalho simples e a ser uma nação sem potencial mais amplo, para produzir ciência e tecnologia de marca original. Constatamos que o Brasil persegue a condição de potência econômica em contraste com o déficit sociocultural, com a tragédia anunciada pela juventude «nem-nem» —nem estuda e nem trabalha!—. Ora, aproximadamente metade dos 18 milhões de jovens (15-24 anos) está fora da escola; 62,2 milhões de brasileiros não concluíram o Ensino Fundamental; 29,3 milhões têm menos de 4 anos de estudos.

No contexto no qual não se fala mais em emprego e a empregabilidade assume a centralidade, os programas educacionais reiteram o foco na preparação da força de trabalho para o trabalho simples e precarizado. Destacamos que os rumos tomados pelos governos Lula da Silva (2003-10) e Dilma Rousseff (2011-16), a despeito de suas diferenças com os governos Fernando Henrique Cardoso (FHC), tais como: transferência de renda aos grupos sociais mais pobres, melhoria do salário mínimo, criação de 16 universidades públicas e ampla expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) não confrontou os interesses da classe burguesa brasileira com reformas estruturais.

Dentro deste âmbito de problematização, assumimos os seguintes procedimentos teórico-metodológicos: reconstruir historicamente as estratégias utilizadas pela classe dominante brasileira para manter seus privilégios e impedir o acesso aos bens econômicos e sociais à classe trabalhadora —em geral— e ao direito universal ao ensino médio —em particular—. Isto vem sendo feito através de intensos levantamento e revisão de bibliografia em

periódicos científicos, teses, dissertações e documentos jurídico-normativos.

A equipe de pesquisa tem composição multidisciplinar, investigando as diferentes mediações de nosso problema e objeto, além de estabelecer diálogos com movimentos sociais e capacitar profissionais que atuam na Educação Básica, especialmente, nas interfaces das iniciativas de educação profissional e tecnológica, mediante os Projetos de Extensão «Políticas Públicas de Qualificação Profissional para Jovens e Adultos Trabalhadores» (Neves; Frigotto, 2014); «Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Escolar» (Silva, 2017), e; «Pedagogos e a Pedagogia: ciências, saberes pedagógicos e espaços de atuação profissional» (Magalhães; Silva, 2018), desses três projetos derivam nossos principais cursos de extensão e pós-graduação (Neves *et al.*, 2015; 2019).

O que buscamos situar como um problema crônico é que tanto para aquilo que definimos anteriormente, quanto para cidadania política e para a cidadania econômica, sem o ensino médio concluído e de qualidade, os programas e políticas se reiteram na precariedade e se constituem numa espécie de castelos construídos sobre a areia.

UM HISTÓRICO DE PERSISTÊNCIA DA EXCLUSÃO-INCLUDENTE

Considerando que para o tipo de desenvolvimento brasileiro, a burguesia prescinde de um elevado nível de formação técnico-científica, as políticas públicas de qualificação profissional se direcionam no sentido de dotar os segmentos mais precarizados da classe trabalhadora de capital social, acentuando a dualidade socioeducacional e a conformando sob condições predatórias de exploração de sua força de trabalho (Frigotto, 2007). Tal qual Kuenzer (2007), entendemos que

a relação entre trabalho e educação no regime de acumulação flexível se expressa através de uma diferente forma de materialização da dualidade estrutural. Neste regime de acumulação, ao contrário do que afirma o discurso pedagógico, a dualidade se aprofunda a partir da relação que se estabelece entre o mercado, que exclui a força de trabalho formal para incluí-la de novo através de diferentes formas de uso precário ao longo das cadeias produtivas, e um sistema de educação e formação profissional, que inclui para excluir ao longo do processo, seja pela expulsão ou pela precarização dos programas pedagógicos que conduzem a uma certificação desqualificada.

À sistemática negação a sucessivas gerações, especialmente do ensino médio na sua concepção de educação básica, tem correspondido campanhas de alfabetização, programa de elevação de escolaridade, atualmente vinculados à emprego e elevação da renda e programas de formação profissional de curta duração. Em relação às políticas de alfabetização, Ventura (2008) mostra como as campanhas estavam relacionadas a momentos conjunturais e suas marcas expressavam ora o pensamento dominante, ora a disputa pelas forças ligadas às lutas dos trabalhadores na educação e na sociedade.

No contexto dos anos de 1930 até o fim da ditadura Vargas a afirmação era: «ser brasileiro é ser alfabetizado». Uma concepção em coerência daquilo que Antônio Cândido explicitava em relação à educação em geral. Tratava-se, do ponto de vista das lideranças da burguesia industrial nascente, de aumentar o número de votantes, pois os analfabetos não podiam votar. No período que vai do final da ditadura Vargas até o golpe que implanta a ditadura civil-militar em março de 1964, a sociedade brasileira viveu um intenso momento caracterizado pela inclusão na agenda política das reformas estruturais e, dentro destas, o direito à educação pública. Naquele momento, a ideia básica retirada da concepção dos movimentos de educação popular é: «ser educado é ser conscientizado».

A ditadura civil militar foi uma reação aos avanços da tomada de consciência de uma crescente parte da população que se expressava na música popular, no cinema novo, no teatro de rua e nos debates nas universidades. Num sentido oposto, criou-se o movimento Brasileiro de Educação de Adultos (Mobral). A concepção dominante era de que «ser alfabetizado é saber ferrar o nome» (Ventura, 2008).

Ao propagar que o desenvolvimento do país está relacionado diretamente à formação profissional dos indivíduos, a classe detentora do capital quer incutir a ideia de que as desigualdades entre as nações e os indivíduos têm origem no diferencial de escolaridade e saúde da classe trabalhadora, desconsiderando os processos históricos de dominação e as relações de poder inerentes ao capitalismo (Frigotto, 1984).

Na década de 1980 o debate sobre a Educação de Jovens e Adultos busca retomar as teses da educação popular. Entretanto, a conjuntura da década de 1990 de forte domínio das teses do neoliberalismo sob a orientação dos organismos internacionais ligados ao mercado da EJA foi subsumida pela ideia de «educação ao longo da vida» e vinculada ao mundo

produtivo (Ventura, 2008). O quadro atual que indica as estatísticas sobre o analfabetismo absoluto, escolaridade média dos jovens e adultos brasileiros e a negação sistemática para a maioria dos jovens e adultos ao ensino médio como direito social e subjetivo apresenta-se como uma esfinge a ser decifrada pela pesquisa no campo das ciências humanas.

Em plena segunda década do Século XXI, uma das maiores economias em produção do mundo, expõe um quadro em termos de dívida da educação escolar formal inaceitável social, ética e politicamente. Dados oficiais indicam que o Brasil convive ainda hoje com cerca 13 milhões de analfabetos absolutos —o que corresponde a quatro vezes a população do Uruguai. Avançou-se, nas últimas décadas, no acesso quase universal ao ensino fundamental, mas com déficit enorme de oferta de creches públicas em todo o país.

A despeito da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 definir o ensino médio como etapa final da educação básica, somente com a Emenda Constitucional n. 59 de 11 de Novembro de 2009 passou-se a estipular a obrigatoriedade gradativa do ensino médio nos seguintes termos: «Art. 208. I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria».

Diante, contudo, da tradição de não cumprimento ou da burla das leis ou do seu sistemático protelamento, como veremos abaixo, do alarmante número de jovens que deveriam estar cursando o ensino médio e não estão e da multidão de adultos que tem apenas 04 anos de escolaridade, o cumprimento da lei implicará na pressão da sociedade para mudanças profundas na cultura política e jurídica.

Primeiramente, acentuamos que as taxas de desemprego e desocupação são sempre maiores para os brasileiros de 14 a 29 anos. Tomando como exemplo o ano 2017, vê-se que o percentual médio era de 12,5 % contra 22,6 % nessa etapa (IBGE, 2018). Lembrando que no Brasil, o acesso as universidades se dá por concursos públicos (vestibulares ou Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM), sublinhamos que 36 % dos egressos das redes públicas e 79 % da rede privada ingressam no Ensino Superior (IBGE, 2018).

Uma nova categorização de jovens vem sendo incorporada nas estatísticas oficiais, a geração «nem nem», para designar jovens entre 15 e 29 anos que não estudam e nem trabalham. Na verdade, trata-se de uma categorização analiticamente frágil, pois destes a

grande maioria se ocupa em alguma atividade. Não por acaso, como mostra Altvater (2012) diante da crise estrutural do emprego as atividades que mais crescem no mundo ligam-se a trabalhos vinculados à ilegalidade —mundo da droga, de tráfico de armas, exploração sexual, etc.—.

No caso brasileiro, este quadro resulta de um projeto societário de capitalismo dependente de desenvolvimento desigual e combinado construído e mantido por ditaduras e golpes institucionais na manutenção do privilégio dos grupos que detém a propriedade privada dos meios e instrumento de produção e do sistema financeiro. Dentro desse projeto não há necessidade da universalização da educação básica, pública, universal, gratuita, laica e unitária.

A literatura educacional, de um modo geral, aponta a década de 1930 como um marco na expansão da escola pública no Brasil. Antônio Cândido, referindo-se aos ideais educacionais dominantes nesta década, não comunga deste otimismo.

Tratava-se de ampliar e «melhorar» o recrutamento da massa votante e de enriquecer a composição da elite votada. Portanto, não era uma revolução educacional, mas uma reforma ampla, pois o que concerne ao grosso da população a situação pouco se alterou. Nós sabemos que (ao contrário do que pensavam aqueles liberais)⁹ as reformas da educação não geram mudanças essenciais na sociedade, porque não modificam a sua estrutura e o saber continua mais ou menos como privilégio. São as revoluções verdadeiras que possibilitam as reformas de ensino em profundidade, de maneira a torná-lo acessível a todos, promovendo a igualitarização das oportunidades. Na América Latina, até hoje isto só ocorreu em Cuba a partir de 1959 (Cândido, 1984: 28).

Passadas seis décadas, no contexto da redemocratização da sociedade e do processo constituinte, os intensos debates nas instituições científicas e sindicais ligadas à educação demarcaram a defesa da escola pública, gratuita, universal, laica e unitária. Tratava-se de buscar assegurar na nova constituição avanços em termos dos direitos à educação básica, incluindo-se a esta o ensino médio como a sua etapa final. O histórico batalhador em defesa

⁹ Cândido, no artigo em questão, refere-se às reformas propostas por Sampaio Dória, em 1920, Lourenço Filho, no Ceará (1924) e Fernando Azevedo (1928), no Distrito Federal, base para o que se desenvolveria no Governo Provisório após 1930 com a criação do Ministério de Educação e Saúde, confiado a Francisco Campos, que fora o reformador da instrução pública em Minas Gerais.

da escola pública e deputado da constituinte Florestan Fernandes chega setenta anos depois, à conclusão similar a de Antônio Cândido, referindo-se à Constituição de 1988:

A educação nunca foi algo de fundamental no Brasil, e muitos esperavam que isso mudasse com a convocação da Assembléia Nacional Constituinte. Mas a Constituição promulgada em 1988, confirmando que a educação é tida como assunto menor, não alterou a situação (Fernandes, 1992).

O desfecho da aprovação da LDB e o percurso do primeiro PNE (2001), do PDE, e, agora, do PNE (2014) vieram confirmar que permanecem inalteradas (em seus aspectos fundamentais), as conclusões de Antônio Cândido e Florestan Fernandes, agora com o avanço do pensamento neoliberal e neoconservador que orientam do currículo a avaliação (Saviani, 1999; 2008).

Com efeito, duas décadas depois do balanço feito por Florestan Fernandes, Dermeval Saviani, referindo-se ao PDE que se superpõe e secundariza o I PNE e à numerologia que o acompanha, sustenta:

Fica-se com a impressão que estamos diante, mais uma vez dos famosos mecanismos protelatários. Nós chegamos ao final do século XX sem resolver um problema que os principais países, inclusive nossos vizinhos Argentina e Uruguai, resolveram na virada do século XIX para o XX: a universalização do ensino fundamental, com a conseqüente erradicação do analfabetismo (Saviani, 2007: 3).

E referindo-se ao conteúdo das políticas conclui:

... do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica, o questionamento ao PDE dirige-se á própria lógica que o embasa. Com efeito, essa lógica poderia ser traduzida como uma espécie de «pedagogia de resultados». Assim, o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos forçando, com isso, que o processo se ajuste a essa demanda. É, pois, uma lógica do mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas «pedagogia das competências e da qualidade total» (Saviani, 2007: 3.).

No início da primeira década do século XXI, com a chegada ao governo federal do ex-operário Luiz Inácio Lula da Silva, com forte base social que retomava as teses das reformas estruturais, iniciou-se uma disputa com a retomada dos direitos dos jovens e adultos não escolarizados à educação básica como direito social e subjetivo.

Como sintetizamos num texto de balanço da primeira década do Século XXI (Frigotto, 2011) e com base em análises deste período destacamos que os rumos tomados pelo governo Lula, a despeito de suas diferenças com o governo anterior na transferência de renda aos grupos sociais mais pobres, melhoria do salário mínimo, criação de 16 Universidades Públicas e ampla expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, não confrontou os interesses da classe burguesa brasileira com reformas estruturais. Como analisa Singer (2009) preferiu buscar a conciliação do inconciliável entre os interesses do capital e dos trabalhadores.

Aos poucos o pensamento empresarial foi se impondo nas políticas educacionais a Ideologia do Capital Humano que marcou o economicismo, o tecnicismo e o pragmatismo nas políticas educacionais em todos os níveis nos vinte anos de ditadura (Frigotto, 1984), num contexto de forte hegemonia do pensamento conservador e de esfacelamento das forças que expressam o pensamento crítico, aprofundou-se mediante novos fetiches que atualizam aquela noção ideológica e apontam que não há mais lugar para todos na integração na sociedade e no emprego pela educação, mas apenas para aqueles que desenvolvem as competências e com qualidade total exigida pelo mercado. Não se fala, por isso, mais em emprego, mas em empregabilidade (Frigotto, 2011).

Ainda que observadas diversas contradições, o conjunto dos projetos e programas para a EJA, que em sua proposta original vincula-se ao direito de completar a educação básica, incluindo-se o ensino médio, ao longo dos últimos anos passa a ser direcionado novamente na ideia de aprendizado ao longo da vida com o foco no mercado, marcadamente no trabalho simples e precarizado.

Ao mesmo tempo em que ao longo de décadas não avançamos significativamente no acesso ao ensino médio, mesmo com qualidade frágil, foram sendo efetivadas políticas de formação profissional para grande massa de jovens e adultos pouco escolarizados na lógica da improvisação, precarização e adestramento. Isso fica evidenciado por um breve retrospecto histórico.

Em 1963, no curto governo João Goulart, face à carência de trabalhadores minimamente qualificados para aquele ciclo de crescimento econômico que vinha do impulso do governo de Juscelino Kubistchek com sua meta de cinquenta anos em cinco, criou-se o Programa

Intensivo de Preparação de Mão-de-obra (PIPMO). Um programa pensado para ser transitório e de curta duração, não mais de um ano. Veio o golpe civil militar e este programa durou 19 anos. Trinta anos depois, na década de 1990, criou-se o Plano Nacional de Qualificação do trabalhador (Planfor). O surpreendente e, ao mesmo tempo social e politicamente espantoso, é que quase cinco décadas depois a grande política do Estado brasileiro, proclamada como prioridade do Ministério da Educação, reedita o PIPMO pela criação, em 2011 do Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e, em seguida, do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo).

As novas formas de controle e racionalização da força de trabalho excluem um número crescente de pessoas do mercado de trabalho formal e desenvolvem a automação, a invenção de novos produtos, as dispersões e fusões de empresas e a aceleração do tempo de circulação de mercadorias. Tudo isso, com a ajuda do uso interessado das ciências e das novas tecnologias em benefício da acumulação.

Ainda que os governos tentem apresentar como consensual a elevação da escolaridade básica da população, ao mesmo tempo em que desenvolvem uma política massiva de formação e qualificação profissionais. A realidade demonstra que, no processo de «distribuição desigual e diferenciada de educação [básica]», o disciplinamento do produtor/consumidor feito na Educação Básica para os trabalhadores que desenvolvem ou desenvolverão o trabalho simples em condições precárias prescinde do «desenvolvimento da competência de trabalhar intelectualmente» (Kuenzer, 2007: 495). O órgão do governo central responsável por monitorar as metas do PNE 2014 para o Ensino Médio apresenta o seguinte diagnóstico:

1. O atendimento escolar da população de 15 a 17 anos de idade apresenta uma trajetória de crescimento no período analisado, chegando a 91,3 % em 2017. Não obstante, a meta de universalização do atendimento dessa população até o ano de 2016 prevista no PNE não foi alcançada.
2. O desafio da Meta 3 quanto à universalização do atendimento dos adolescentes de 15 a 17 anos recai sobre a evasão escolar. Cerca de 900 mil adolescentes que estão fora da escola e não concluíram o ensino médio foram matriculados no início de sua trajetória escolar na idade adequada, mas sofreram percalços nessa trajetória que os impediram de permanecer até a conclusão.

3. A um ritmo de crescimento de apenas 0,4 pontos percentuais ao ano, o Indicador 3A não deverá passar de 94 % em 2024, portanto, aquém ainda do que a Meta 3 estabeleceu para o ano de 2016.

4. Há diferenças significativas na frequência à escola dos adolescentes de 15 a 17 anos segundo sua cor/raça e renda familiar. Enquanto 93,2 % dos adolescentes autodeclarados brancos frequentavam a escola em 2017, eram 90,2 % os autodeclarados negros que o faziam. Entre os 25 % mais ricos, 94,9 % frequentavam ou haviam concluído a educação básica até 2015 e, entre os 25 % mais pobres, apenas 80,7 %. As diferenças relacionadas à renda e raça não apresentaram redução no período mais recente, havendo risco de permanecerem até o fim da vigência do PNE.

5. Em 2017, a matrícula líquida ajustada no ensino médio de adolescentes de 15 a 17 anos foi de 70,1 %, estando ainda distante da meta de 85 %. O ritmo de crescimento médio desse indicador sofreu uma queda de 1,57 p.p. para 1,24 p.p. ao ano, quando se comparam os períodos de 2004 a 2015 e 2012 a 2017. Assim, o Brasil chegará, no máximo, ao patamar de 80 % até 2024, caso não se aumente o esforço de combate à evasão e repetência escolar.

6. As desigualdades regionais, de sexo, local de residência, cor/raça e renda são acentuadas no indicador de matrícula líquida ajustada, refletindo as diferenças de oportunidade de sucesso na trajetória escolar entre grupos sociais e regiões. No Nordeste, em 2017, apenas 62,7 % dos jovens de 15 a 17 anos estão no ensino médio ou já o concluíram, enquanto no Sudeste esse indicador chega a 77,7 %. Os meninos com 65,2 % de taxa de matrícula líquida ajustada estão em desvantagem em relação às meninas, com 75,2 %. Há desigualdade, ainda, entre os adolescentes que residem em áreas rurais (58,9 %) em relação aos que residem em áreas urbanas (72,2 %); os negros (65,2 %) em relação aos brancos (78,1 %); os 25 % mais pobres (53,3 %) em relação aos 25 % mais ricos (88,4 %), segundo dados de 2015. Para os grupos e as regiões em desvantagem, deve-se voltar as atenções dos gestores públicos para que a Meta 3 do PNE possa ser alcançada (INEP, 2018: 72).

A revisão da literatura sobre o direito ao Ensino Médio desvela que suas vinculações mediatas e imediatas com o mundo do trabalho (através da articulação com a Educação Profissional), com a vida adulta e com a passagem para o nível superior fazem com que a maioria dos pesquisadores envolvidos neste projeto se dediquem a estudar a Educação

Profissional Técnica de Nível Médio.

Em levantamento preliminar, realizado em março de 2019, identificamos trabalhos de conclusões de cursos de graduação; dissertações de pós-graduação e artigos científicos do período 2006-2018. Material sobre o qual estamos debruçados para aprofundar nossas análises acerca do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica Integrada à Educação Básica, nesse subgrupo, encontramos: 80 teses, 352 teses de mestrado, 125 teses de mestrado profissional e 32 artigos publicados em revistas indexadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para uma leitura autônoma e inserção crítica na vida social, política, econômica e cultural e para dominar as bases da ciência que estão em todos os processos produtivos no âmbito industrial, dos serviços e do setor agrário, o ensino médio oferecido no Brasil nos padrões da Rede de Educação Profissional e Tecnológica é uma condição necessária. O dramático é que esta rede atende não mais que 2 % dos aproximadamente 50 % dos jovens que frequentam este nível de ensino.

As conseqüências no âmbito político são a manutenção, pela negação, de um enorme contingente de jovens e adultos objeto das mais diferentes manipulações pela mídia empresarial, máquina de moer cérebros, pelo oportunismo e clientelismo político, pelo avanço do fanatismo e alienação de diferentes seitas que mercantilizam a religião e pela exploração econômica.

O Estado brasileiro, ao responder as supostas necessidades de contenção dos gastos públicos e melhor definição dos destinatários das políticas sociais, avança na focalização das políticas sociais em setores que ameaçariam a estabilidade política, em lugar de universalizar os direitos consagrados na Constituição. Para os trabalhadores menos escolarizados e mais precarizados, resta a inclusão em cursos voltados para o trabalho no setor de serviços (qualificações de baixa e média complexidade, alta rotatividade e ascendência das lógicas do empreendedorismo e da empregabilidade). Nos últimos vinte anos, o Brasil universalizou Ensino Fundamental, ampliou o ensino médio e a Educação Profissional e Tecnológica como resultado do avanço das forças produtivas e da própria luta de classes (Neves, 2015).

Ao que parece, a própria improdutividade da escola é o que gera sua produtividade, quer dizer, a ausência de igualdade no atendimento é precisamente o elemento que colabora para que a desigualdade seja compreendida como consequência da falta de mérito da maior parte das classes subalternas, o que leva seus membros a se conformarem com essa condição, assumindo a responsabilidade pela própria exclusão.

REFERÊNCIAS

- ALTVATER, Elmar. As mudanças do mundo do trabalho: desemprego, novas formas de trabalho, informatização e precariedade. In: A crise econômica internacional o «desenvolvimento sustentável»: Brasil e América Latina. Rio de Janeiro, DVD n.º 7 Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.
- CÂNDIDO, Antônio. A revolução de 1930 e a cultura. *Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo, v.2,4, p. 27-36, 1984
- CUNHA, Ana Rita; CAÇALDE, Paula. A educação era melhor na época da ditadura? *Revista Nova Escola*, 23 de setembro de 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/12558/a-educacao-era-melhor-na-epoca-da-ditadura>> [Acesso em 15 mar 2019].
- FALLEIROS, Ialê; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Mudanças na natureza da educação básica. In: MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *Educação básica: uma tragédia anunciada?* São Paulo: Xamã, 2015: 103-158.
- FERNANDES, Florestan. Diretrizes e Bases: Conciliação aberta. *Revista Sociedade e Universidade*. São Paulo, ANDES, 1992.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (Coord.). *O Ensino Médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica: determinações culturais, políticas, econômicas e legais*. [Projeto de Pesquisa]. Rio de Janeiro, 2015.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua relação com o ensino médio integrado e o projeto societário e de desenvolvimento (2003-2010)*. Rio de Janeiro: LPP; EdUERJ, 2018.
- FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. (orgs). *A formação do cidadão produtivo. A cultura do mercado no ensino médio técnico*. Brasília, INEP, 2006.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo, Editora Cortez, 1984.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Novos fetiches mercantis da pseudo teoria do capital humano. No contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, Juarez de e PAIVA Lauriana, G de (orgs). *As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo*. Niteroi: EdUFF, 2011, pp.18-35.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Ofertas formativas e características regionais: a Educação Básica de nível Médio no Estado do Rio de Janeiro*. [Relatório de Pesquisa]. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015. [mimeografado]
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Políticas Públicas de Qualificação Profissional, Emprego e Renda para Jovens e Adultos Trabalhadores*. [Projeto de Extensão]. Rio de Janeiro: UERJ, 2014.

- FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, M. N. Resistir é preciso, fazer não é preciso: as contrarreformas do Ensino Médio no Brasil. *Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE.UFES.*, v.1, pp. 26-47, 2017.
- IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.
- INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação-2018. Brasília, DF: INEP, 2018.
- KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educ. Soc.* [online]. 2007, vol.28, n.100, pp.1153-1178.
- MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto; SILVA, Livaldo Teixeira da. *Pedagogos e a Pedagogia: ciências, saberes pedagógicos e espaços de atuação profissional [Projeto de Extensão]*. Rio de Janeiro: UERJ, 2018.
- NEVES, Bruno Miranda FRIGOTTO, Gaudêncio; REIS, Marcela Cristina Moraes; DA SILVA, Livaldo Teixeira; NAZAR, Terezinha Regina Nogueira. *Políticas Públicas de qualificação Profissional & Eja: Dilemas e perspectivas, volume 2*. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.
- NEVES, Bruno Miranda; FRIGOTTO, Gaudêncio; REIS, Marcela Cristina Moraes; DA SILVA, Livaldo Teixeira; NAZAR, Terezinha Regina Nogueira. *Políticas Públicas de qualificação Profissional & Eja: Dilemas e perspectivas, volume 1*. Rio de Janeiro : RPC Editora, 2015.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. Rio de Janeiro, 2005 (mimeografiado).
- SAVIANI, Dermeval. *Da Nova LDB ao FUNDEB. Por uma Outra Política Educacional*, Campinas, Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. *Jornal Folha de São Paulo*, 26 de abril de 2007. Entrevista concedida por e-mail à reporter Juliana Monachesi.
- SAVIANI, Dermeval. *Nova Lei da Educação-Trajetoária, Limites e Perspectivas*, Campinas: Autores Associados, 1999.
- SILVA, Livaldo Teixeira da. *Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Escolar [Projeto de Extensão]*. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.
- SINGER, André. Raízes sociais e ideológicas do Lulismo. *Estudos CEBRAP*. São Paulo, Novembro de 2009, pp. 83-102.