



UNIVERSIDADE DE UBERABA – CAMPUS UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO DA UNIVERSIDADE DE UBERABA

FRANCISLEINE MORAIS COSTA

EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO LIMITADA E PRECOCE DA CLASSE
TRABALHADORA NO SÉCULO XXI

Uberlândia-MG

2024

FRANCISLEINE MORAIS COSTA

**EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO LIMITADA E PRECOCE DA CLASSE
TRABALHADORA NO SÉCULO XXI**

Dissertação/produto de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade de Uberaba EDITAL N° 038/2022, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Básica: Fundamentos e Planejamento.

Orientador: Prof. Dr. Cílson César Fagiani.

Área de Concentração: Educação.

Uberlândia-MG

2024

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

C823e Costa, Francisleine Morais.
Educação básica e a formação limitada e precoce da classe trabalhadora no século XXI / Francisleine Morais Costa. – Uberlândia (MG), 2024.
87 f. : il., p&b.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Linha de pesquisa: Educação Básica: Fundamentos e Planejamento.

Orientador: Prof. Dr. Cílson César Fagiani.

1. Educação. 2. Educação básica. 3. Ensino médio. 4. Trabalho. 5. Formação profissional. I. Fagiani, Cílson César. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. III. Título.

CDD 370

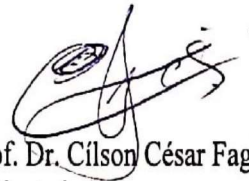
FRANCISLEINE MORAIS COSTA

**EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO LIMITADA E PRECOCE DA CLASSE
TRABALHADORA NO SÉCULO XXI**

Dissertação/Produto apresentada ao Programa de Pós – Graduação Profissional em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 05/07/2024

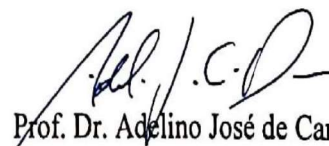
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Cílson César Fagiani
(Orientador)
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Prof. Dr. Tulio Barbosa
Universidade Federal de Uberlândia-
UFU



Prof. Dr. Adelino José de Carvalho
Dias
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Dedico esse trabalho ao meu filho, inspiração maior para a concretização desse sonho!

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer e dedicar esta dissertação às seguintes pessoas:

Minha mãe Francisca Correia, meu pai João Geraldo Ferreira, meu filho Arthur e meu irmão João Carlos, por terem sido minha base de sustentação, assim como meus demais familiares.

Aos avós e pai do meu filho, Roberto Barcelos, Ana Marcia Gomes e Lelis Gomes Barcelos.

Meus amigos, padrinhos do meu filho, Karen Carvalho e Max Coelho.

Meu grande amigo e eterno professor Dr. Carlos Roberto Souza Carmo.

Ao meu orientador e amigo Prof. Dr. Cílon César Fagiani, pela motivação, orientação e compartilhamento de conhecimentos.

Aos educadores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIUBE, pelo apoio no decorrer do curso.

Aos colegas de turma, pelo companheirismo, reflexões e sugestões.

Aos meus colegas de trabalho, pelo incentivo, paciência e compreensão nos momentos ausentes.

Trabalho desenvolvido com o apoio da SEE/MG, no âmbito do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro - Educadores, nos termos da Resolução SEE Nº 4.707, de 17 de fevereiro de 2022.

RESUMO

A inserção dos sujeitos sociais na sociedade exige formação, pois estes não nascem prontos. Quanto mais a sociedade produz conhecimentos mais complexa e exigente fica tal formação. A Educação Básica é de frequência obrigatória e, portanto, o melhor período para formar os sujeitos sociais. A pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Mestrado Profissional da Universidade de Uberaba junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho, Educação e as Transformações Sociais Globais e tem como tema analisar a Educação Básica na determinação da formação profissional dos jovens da classe trabalhadora. Neste sentido, o estudo teve como objetivo analisar a possível influência da Educação Básica na decisão formativa e profissional dos estudantes, considerando a flexibilização do Ensino Médio. Para tanto, o estudo exploratório, descritivo e explicativo de abordagem qualitativa foi desenvolvido com base em pesquisas bibliográfica, como forma de levantar argumentos de autores como Fagiani, Saviani, Frigotto, Ramos, Ciavata, Previtali, Antunes, entre outros, que problematizam a formação do jovem trabalhador com destaque as categorias Trabalho e Educação, e documental, com busca, sistematização e discussão de dados públicos pertinentes ao tema produzindo material voltado para a conscientização tanto dos professores quanto dos estudantes referente ao tema. Ao refletir acerca dos processos educativos e formação para a vida e o mundo do trabalho no Brasil, deve-se também considerar a posição deste no contexto global, como uma economia secundária dependente do sistema capitalista mundial. Portanto, é imprescindível pensar e discutir os possíveis rumos que a formação do jovem trabalhador na Educação Básica deve tomar no Brasil, principalmente no que se refere ao tipo de trabalhador se objetiva formar – neste caso, abordando também a Educação Profissional. Como produto, demonstramos a Importância da Escolaridade de Nível Superior: Um Guia para Alunos do Ensino Fundamental II, sendo que distribuiremos o folder com o objetivo de conscientizar os alunos.

Palavras-chave: educação básica; flexibilização; Novo Ensino Médio; trabalho.

ABSTRACT

The integration of social subjects into society requires education, as individuals are not born ready. The more society produces knowledge, the more complex and demanding this education becomes. Basic Education is compulsory and, therefore, the best period to educate social subjects. The research was conducted within the Professional Graduate Program in Education at the Professional Master's level, at the University of Uberaba, alongside the Study and Research Group on Work, Education, and Global Social Transformations. Its theme is to analyze Basic Education in determining the professional training of working-class youth. In this context, the study aimed to analyze the potential influence of Basic Education on students' educational and professional decisions, considering the flexibilization of High School. To this end, the exploratory, descriptive, and explanatory study with a qualitative approach was developed based on bibliographic research to gather arguments from authors such as Fagiani, Saviani, Frigotto, Ramos, Ciavata, Previtali, Antunes, among others, who problematize the education of young workers with a focus on the categories of Work and Education. Additionally, the study included documental research, involving the search, systematization, and discussion of public data relevant to the theme, producing material aimed at raising awareness among both teachers and students regarding the subject. When reflecting on educational processes and training for life and the world of work in Brazil, one must also consider its position in the global context as a secondary economy dependent on the global capitalist system. Therefore, it is essential to think about and discuss the possible directions that the education of young workers in Basic Education should take in Brazil, especially concerning the type of worker to be trained, including Professional Education. As a product, we demonstrate the Importance of Higher Education: A Guide for Middle School Students, where we will distribute brochures aimed at raising students' awareness.

Keywords: basic education; flexibilization; New High School; work.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 - Números absolutos e porcentagem dos estudantes do Ensino Superior provenientes dos diferentes tipos de Ensino Médio no período de 2012 até 2021	72
Tabela 2 - Resumo do perfil dos Ingressantes no Vestibular – 2009 a 2020	75
Quadro 1 - Síntese dos estudos selecionados	28

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	11
1 INTRODUÇÃO	22
1.1 Tema	24
1.2 Justificativa	24
1.3 Objetivos.....	24
<i>1.3.1 Objetivo geral.....</i>	<i>25</i>
<i>1.3.2 Objetivos específicos</i>	<i>25</i>
1.4 Procedimentos Metodológicos	25
1.5 Organização da Dissertação	27
2 RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE ACERCA DA FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA	28
2.1 Abordagens de Trabalhos Referentes ao Tema	28
2.2 Trabalho e Educação.....	37
2.3 Educação Básica, Formação da Classe Trabalhadora e Sociedade Capitalista	41
3 DISPOSIÇÕES DO ENSINO MÉDIO RELATIVAS À FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA.....	57
3.1 Histórico do Ensino Médio	57
3.2 Alterações do Novo Ensino Médio: Lei 13.415/2017	63
3.3 Formação da Classe Trabalhadora para o Mercado de Trabalho	67
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS	79
APÊNDICE A - Folder produto	87

MEMORIAL

O presente memorial, além da função de ser parte integrante dos conteúdos exigidos no Mestrado Profissional em Educação, tem o objetivo de relatar experiências marcantes ocorridas na vida estudantil da autora, partindo da Educação Básica para adentrar em sua trajetória formativa, profissional, acadêmica e pessoal, perpassando desde as memórias da sua infância até as experiências profissionais vivenciadas ao longo da carreira de professora da educação.

Mostrei alguns passos e dificuldades para chegar ao final do Curso Superior e, assim, modificar a minha compreensão e a forma de enxergar o mundo que me cercava, bem como as mudanças proporcionadas pela busca do conhecimento iniciado nesta etapa da vida. Tanto nos aspectos educacionais como no profissional, esclareço as relações entre as fases mais marcantes da minha vida desde primeiros anos escolares, destacando momentos significativos da vida profissional e acadêmica, fundamentais para a mudança por um futuro educacional aprimorado. Em cada fase de minha vida, consegui agregar teoria e prática na construção de minha maturidade e equilíbrio como agente transformador e político, consciente de meu papel na sociedade em que vivo.

Nas palavras de Severino (2001, p. 175), “o memorial constitui, pois, uma autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva”. Dourado (2013), por sua vez, compreende o memorial como uma possibilidade de que os protagonistas da escrita, os professores, registrem suas trajetórias de vida e seus percursos de formação, além de realizarem uma reflexão e autorreflexão acerca disso.

Assim, a elaboração de um memorial nos possibilita documentar, de forma descritiva e reflexiva, memórias e fatos que consideramos importantes na nossa vida pessoal, acadêmica e profissional, contribuindo para a formação de um profissional mais consciente e autônomo.

A produção de conhecimento ocorre por meio da contínua troca de experiências, saberes e conhecimentos construídos pelos sujeitos nos distintos contextos em que estão inseridos. Esse compartilhamento, como aponta Ferraroti (2010), viabiliza a construção e reconstrução de saberes e aprendizados, o que levará à alteração do sujeito e de seu contexto.

Para isso, o desenvolvimento da capacidade de reflexão do sujeito é essencial, pois cria condições para questionar, refletir e reconfigurar seus conceitos, valores e práticas, além de oferecer oportunidades para sua formação. Compreende-se, portanto, que não é possível falar

de formação que nada tenha a ver com reflexão, pois é esta capacidade que confere ao sujeito a possibilidade de modificar e transformar o seu estado pessoal, profissional ou social.

Dessa forma, segundo Arroyo (2000, p. 32): “somos o lugar onde nós fizemos, as pessoas com quem convivemos. Somos a história de que participamos. A memória coletiva que carregamos”.

A história se faz no tempo e através das memórias e dos registros buscamos eternizá-la. Assim, o método autobiográfico representa uma importante ferramenta de pesquisa e formação, pois possibilita ao sujeito revelar-se por meio de um olhar sobre suas trajetórias de vida, levando-o à (auto)reflexão e, assim, à transformação, vindo a se tornar ato formativo (Ferraroti, 2010). Dessa forma, o método (auto)biográfico traz experiências de formação únicas e inigualáveis, sendo que as percepções sobre os fatos são subjetivas; Frison e Simão asseguram que:

O centro da pesquisa autobiográfica encontra-se no ser humano que, em diferentes contextos e situações, autobiografa-se, quer narrando fatos de sua vida, quer refletindo sobre seu processo de autoformação. A pessoa, ao narrar, narra-se e, ao fazê-lo, ressignifica experiências, vivências, aprendizagens, dando-lhes novo significado (Frison; Simão, 2011, p. 198).

Esse método coloca a capacidade humana de reflexividade autobiográfica do sujeito no centro do processo, permitindo que ele desenvolva técnicas de emancipação e empoderamento para superar as interpretações culturais excludentes que o afligem. No entanto, conforme Nóvoa e Finger (1988), apropriar-se da própria vida é um método poderoso, principalmente porque não há como pesquisar de forma neutra, afinal as pessoas são determinadas por posições pessoais sobre tudo e isso se reflete com a mesma clareza na forma como elas pesquisam.

Assim sendo, Passeggi (2008) aponta que é necessário compreender que: Autos é a identidade, autoconsciência e início de uma existência autônoma; Bios afirma a continuidade vital desta unidade, seu desenvolvimento histórico, uma variação do tema básico; e a Grafia introduz os meios técnicos típicos dos escritos do eu. Dessa forma, o autor enfatiza que: “a vida pessoal simplesmente vivida, Bios de um Autos, beneficia-se de um novo nascimento pela mediação da Grafia” (Passeggi, 2008, p. 65).

Neste sentido, o método (auto)biográfico configura-se como uma forma de pesquisa em que, segundo Abrahão (2006), o sujeito se expõe, para si, e se revela aos outros, como uma história autorreferencial cheia de sentido. Trata-se de uma necessidade de falar de si como

forma de explicar o invisível, que só se mostra nesse movimento autobiográfico que Delory-Momberger (2008) chama de hermenêutica prática, de dar vida (bios) a si mesmo (auto) e à própria escrita (grafia).

Dessa forma, o relato (auto)biográfico possibilita resgatar a história de vida, pois envolve a memória das experiências vividas, sua manifestação e interpretação por meio de narrativas que ressignificam essas experiências. Assim, segundo Ferraroti (2010), no presente, os acontecimentos do passado lembrados passam por um processo de reconfiguração, pois quando contados em um contexto e período de vida diferente, novos significados são atribuídos a eles, de acordo com as intenções e desejos do momento exato da narração.

A tarefa de escrever um memorial, discorrer sobre mim, sobre minhas trajetórias profissionais e formativas, me coloca em um papel reflexivo de rememorar histórias, vivências e expectativas, de reavaliar atitudes e tomadas de decisões, além de reviver fatos marcantes e, talvez, esquecidos da minha trajetória. Nas palavras de Bosí (1995, p. 55): “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho”.

Para Nóvoa (1995), o memorial desnuda as estruturas e evidencia os personagens que encontram-se encobertos no meio dos processos vividos, na busca de um profissional reflexivo. O memorial de formação é um gênero inscrito no conjunto de trabalhos das Ciências Sociais que elegeu as “histórias de vida” como objeto de investigação de várias áreas a partir dos anos 1970. É a expressão de um movimento mais amplo, que “faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído” (Nóvoa, 1995, p. 18).

Nesse sentido, Ferraroti (2010) destaca que todo ser humano carrega dentro de si uma história composta por uma série de interações definidas no meio familiar, social e cultural que intervêm em seu processo de construção como pessoa. Dessa forma, valores, costumes, ideias, comportamentos e práticas, sejam sociais, pessoais ou profissionais, são tidas como referências do contexto e das relações vividas e construídas.

Dessa forma, o ato de viver apresenta-se como uma aventura contínua que perdura na infância, na escola, na adolescência e em outros momentos da vida, incluindo os de tomada de decisão, que nos fazem passar por diversas situações.

Tais processos, juntamente com a escola, atuam efetivamente no processo de aquisição do conhecimento, mas não refletem o processo de sua natureza, que neste caso inclui tanto o

erro quanto a ilusão, pois o conhecimento é um processo contínuo que requer muitos entendimentos, conforme Morin (2015). Com isso, o ato de escrever sobre si mesmo é sempre permeado por grandes desafios.

As histórias de vida representam um meio de conhecimento e reflexão sobre as vivências do sujeito, sobre os aspectos históricos, sociais, econômicos e educacionais por ele vivenciados, que são de grande importância para seu processo formativo e para constituição de sua identidade (Ferraroti, 2010). Nóvoa e Finger (1988) mostram que as histórias de vida, as vivências, as experiências e os contextos sociais, culturais e institucionais em que o sujeito esteve/será inserido são fundamentais para o seu processo de formação e, conseqüentemente, para a produção de conhecimento.

Sob essa perspectiva, passei a buscar na memória a origem pelo gosto de aprender desde a mais remota lembrança.

[...] o fato de reconhecemos e aceitarmos a reconstrutividade da memória como percepções pessoais da “realidade”, que é ressignificada ao longo das trajetórias de vida, em virtude de novas vivências e, mesmo, da perspectiva tridimensional do tempo narrativo, a que já nos referimos, não elide que, na interpretação das informações, também lhes imprimimos sentido, fundamentadas no todo dos elementos de que dispomos, pela triangulação do conteúdo das narrativas com o de outras fontes: documentos, narrativas de outras pessoas, etc. (Menna, 2003, p. 93).

A memória, segundo essa perspectiva, não pode ser considerada como um registro estático de fatos, mas como um fenômeno dinâmico que é constantemente reavaliado. Dessa forma, o conhecimento é ampliado à medida que novas interpretações e significados são atribuídos ao conteúdo memorizado, resultando em um aprendizado que se expande com o tempo. Assim, a ressignificação das experiências revela-se essencial para a construção de sentido e para o desenvolvimento contínuo do indivíduo e da sociedade.

Nasci na pequena cidade de Campina Verde no estado de Minas Gerais; sempre moramos na zona rural, onde o acesso à cidade era difícil e, à escola, nem se fala. Tive o acesso à escola com meus 7 anos de idade no ano de 1992. Me lembro bem que era uma criança muito tímida, vergonhosa e não conseguia aprender a ler. Não gostava de ir para a escola pois meus colegas todos sabiam ler, e eu não. Não tínhamos sapatos na época, então íamos de chinelo havaianas; às vezes, as correias eram de cores trocadas. Sentia vergonha de tudo, mas sabia que meus pais não conseguiam comprar sapatos para nós. Penso que isso atrapalhava meu desenvolvimento na escola.

A professora tinha uma sequência didática “diferenciada”: me colocava de castigo em pé na sala de aula, bem na frente do quadro ou atrás da porta, sempre que tinha ditado, pois eu nunca acertava, e a professora agia de uma forma que me angustiava muito. No fim, eu não queria ir para a escola mais. Acabei ficando de recuperação. Me lembro que somente eu fiquei no final do ano, mas a recuperação me fez bem. Com a professora que me deu aulas de reforço aprendi a ler: foi maravilhoso entender a palavra “laranja”, saber o que estava escrito ali; foi a maior alegria que tive na infância.

Depois, vieram os próximos anos e comecei a entender a matemática, era apaixonada pelos números e a professora era maravilhosa. Até dançar nas apresentações da escola eu já dançava. Levei um bolo na minha primeira quadrilha. A dança estava marcada e meu parceirinho não foi no dia, me lembro que mamãe me arrumou tão bonitinha, mas não dancei.

Estava aprendendo a gostar da escola, mas logo o Ensino Fundamental I, acabava nessa escola e tive que ingressar no Colégio Estadual no ano de 1997.

Voltei a ter medo da escola, pois era uma escola que tinha Ensino Médio e os meninos com a faixa etária maior não respeitavam os alunos menores nas aulas de Educação Física. Eu não conseguia jogar vôlei (somente esse esporte a professora ensinava), sempre eu ficava no banco, nunca jogava, ia somente para não ganhar falta.

Aos meus 11 anos de idade arrumei meu primeiro emprego, como balconista e vendedora em uma panificadora. Então passei a estudar de manhã e trabalhar à tarde. Nesse emprego me cobravam notas boas na escola, então como eu queria trabalhar, comecei a estudar mais, principalmente Matemática, pois tínhamos que trabalhar com troco e peso das quitandas. Apaixonei-me mais ainda pela Matemática e comecei a ficar mais responsável.

Com o tempo, no emprego, me ofereceram um melhor salário, mas teria que trabalhar de manhã. Logo, queria abandonar a escola com 14 anos. Foi uma briga. Mas a escola me mudou de horário. Então passei a trabalhar das 5h até 12h, e às 12h30 entrava na escola.

Nunca me atrasei, almoçava correndo, pois eu queria muito ter meu salário. Então, comecei a fazer Educação Física à noite, após o trabalho. Abriram a opção do futsal feminino. Comecei a treinar incansavelmente, pois estava acima do peso. Logo terminaria o Ensino Fundamental II e seguiria os estudos para o Ensino Médio. Assim, vieram as incertezas: será que conseguiria conciliar o trabalho com os estudos? Muito medo, adolescência rebelde.

Continuei o trabalho na madrugada, escola à tarde; depois, uma escola de futsal feminina do município de Campina Verde Minas Gerais me chamou para treinar com eles. Me lembro

que o primeiro requisito era ter nota escolar boa. Então me empenhei mais e mais. Logo, já estava saindo da cidade para representar o município em outras cidades. Muito bom, porém a rebeldia vinha junto.

Comecei a entender os estudos como segunda opção. Não me via com vocação para faculdade, queria apenas terminar o Ensino Médio e continuar trabalhando na empresa privada. Mas eu tinha um propósito, que era me formar no Ensino Superior com a certeza de que eu conseguiria proporcionar uma vida com mais conforto aos meus pais. Com referência ao papel efetuado pela escola, Morin (2003, p. 21) menciona que: “a finalidade de nossa escola é ensinar a repensar o pensamento, a ‘dessaber’ o sabido e a duvidar de sua própria dúvida; esta é a única maneira de começar a acreditar em alguma coisa”. Já Frigotto (2000) mostra que a ideia de escolarização como meio de obtenção de Ensino Superior e inserção no mercado é a mentalidade social atual.

Assim, terminei o terceiro colegial, e veio um curso de formação do Normal Superior. Era o que eu precisava: uma faculdade em minha cidade. Logo prestei o vestibular e passei. Mudei de emprego, fui para uma empresa de mecânica linha pesada, torno e solda, e passei a estudar no período noturno na Universidade Presidente Antônio Carlos (Unipac).

O cansaço era enorme, mas queria me formar como professora e tinha o objetivo de alfabetizar os estudantes antes dos 7 anos. Sobre o ato de educar, Moraes e Torres (2001), enfatizam que:

Educar no sentir, pensar é educar em valores sociais, em convicções, em atitudes crítico-constructivas e em espírito criativo. É educar o outro na justiça e na solidariedade. É formar na ética e na integridade. “É educar não somente para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade, mas, sobretudo, para a “escuta dos sentimentos” e “abertura de coração”. É educar para a evolução da consciência e do espírito para que o ser humano atinja um estado de plenitude, em que já não será preciso reprimir ou negar a experiência do coração, da comunhão, do sagrado, reprimidas, durante séculos, pela chamada ciência (Moraes; Torres, 2001, p. 16).

Com isso, me apaixonei pelo curso, mas o destino do meu novo emprego me jogava para outros caminhos, não sendo a docência. Como gostava dos números, comecei a trabalhar na área contábil no escritório desta empresa privada que vendia peças e mão de obra mecânica de linha pesada, torno e solda; assim, vi que além de professora, eu poderia me formar novamente. Realizei o processo do Programa Universidade para Todos (Prouni), e consegui a bolsa de 100% para estudar Ciências Contábeis na Universidade de Uberaba (Uniube) em Uberaba na modalidade de Ensino a Distância (EAD); assim, eu conseguia conciliar o trabalho

e o estudo superior, com a intenção de poder aprimorar e renovar meus conhecimentos na área contábil.

Quanto ao EAD, Hermida e Bonfim aludem que: “É vista como modalidade que surge para alcançar e proporcionar oportunidade de estudos aos que não contam com instituições de ensino próximas a suas residências, como também aos que não dispõem de tempo para frequentar o ensino presencial” (2006, p. 10).

Primeira turma EAD da Uniube, que experiência inesquecível, que universidade maravilhosa, com quadro de professores excelentes e profissionais dedicados. Continuei conciliando o trabalho e a universidade, e logo me formei contadora e continuei o trabalho nessa empresa. Acerca desse processo, sobressai o pensamento de Freire (2001), que indica que:

Crescer como profissional significa ir localizando-se no tempo e nas circunstâncias em que vivemos para chegarmos a ser um ser verdadeiramente capaz de criar e transformar a realidade em conjunto com os nossos semelhantes para o alcance de nossos objetivos como profissionais da Educação (Freire, 2001, p. 35).

Em 2011, a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, e também o município de Campina Verde, abriram concurso para Professor de Educação Básica. Realizei os dois e consegui minha aprovação: estava maravilhada. Em 2013, deixei os trabalhos na empresa de mecânica, torno e solda e comecei atuar como professora. Muito empolgada, muitas novidades, tudo muito inovador para mim.

De repente, comecei a ver que o que eu aprendi no Normal superior não bastava, deveria me especializar mais. Frente a isso, concordo com Freire (2003, p. 67), que aponta que: “Ninguém começa a ser educado numa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educado ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Decidi entrar para o curso de Matemática, pois queria atuar somente em uma disciplina. Apaixonada desde a infância, terminei a licenciatura em Matemática, prestei o concurso e tomei posse como professora de Matemática. Agora, estava mais segura do conteúdo. Com o tempo eu percebia que não podia parar somente nas graduações, deveria me especializar. Assim, me especializei em Educação Especial, para saber lidar com as crianças que apresentavam maiores dificuldades na aprendizagem.

Considerando esse cenário, tem-se que a educação deve ser vista como algo igualitário, ou seja, deve-se buscar pela educação em um contexto inclusivo, fundamentado na proteção do acesso de todas as crianças à educação e na adoção dessa prática. A educação inclusiva está profundamente enraizada em movimentos de justiça social para eliminar formas de discriminação frente às pessoas que possuem algum tipo de deficiência.

A inclusão inclui uma série de fatores que devem ser levados em consideração no ambiente escolar para que seja realmente uma ferramenta positiva e contribuinte para os resultados de aprendizagem de uma criança (Mantoan, 2007). Como afirma Mittler (2003), não basta inclui-los, é necessário mantê-los nesse processo de ensino-aprendizagem desde cedo. No entanto, sabe-se que o processo pedagógico está totalmente associado à atividade docente, na formação de pessoas que atuam na sociedade, tanto como cidadãos íntegros quanto como participantes de atividades sociais; portanto, esse desenvolvimento pessoal deve ocorrer desde os primeiros anos de vida.

Assim, comecei a enxergar que tudo que passei na infância poderia ser amenizado com os alunos que sentiam medo do professor, medo da escola e medo da Matemática. A cada ano que eu mudava minhas dinâmicas e meu posicionamento perante os alunos, mais respeito e admiração por eles eu adquiria.

Desta forma, Kelman aponta que:

A escola, como espaço coletivo, educacional, constitui-se em lócus privilegiado de convívio solidário entre pessoas diferentes. Deve promover ações que levem seus integrantes a desencadear um ponto de ruptura do individualismo; gerando a prática de atividades que transcendem a educação informativa (Kelman, 2010, p. 30).

Assim, a criança que sentia medo, sem vontade de ir para a escola, agora era um adulto que sentia prazer em passar seu conhecimento e aprender cada vez mais com seus estudantes. Com isso, Costa afirma que:

A educação inclusiva impõe uma nova mudança na concepção de ensino e aprendizagem, na transformação de como a sociedade passa a ver as pessoas com necessidades educacionais especiais. Não é apenas colocar o aluno na escola regular, mas oportunizar o acesso e a permanência do mesmo na escola (Costa, 2010, p. 81).

Portanto, ensinar pessoas com necessidades educacionais especiais no mundo atual requer uma combinação de aspectos profissionais e intelectuais, o que requer desenvolver a capacidade de reconstruir o conhecimento.

Após 4 anos de docência, veio a pandemia. Estava ciente que algo sério estava acontecendo, só não imaginava o quão grave seria a falta de ensino aos alunos e o quão desafiador seria para nós professores.

Tudo novo: para mim o uso das tecnologias foi algo que tive que aprender, pois no meio pandêmico descobri que tenho muita dificuldade de aprendizagem com os recursos tecnológicos. Logo, foi um período no qual a inserção das tecnologias no ensino devia-se a uma preocupação mais ampla, indo além de sua introdução como forma de evitar a contaminação pelo vírus da covid-19. Freitas, Silva e Matta mencionam que:

A formação do educador precisa ter significação, subjetivação e sustentação social para a implantação de uma cultura digital no cotidiano escolar que possibilite aos alunos o uso das tecnologias digitais da comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética para comunicar-se, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas, elaborar propostas, construir argumentações, entre outras práticas em que os sujeitos desenvolvam saberes (Freitas; Silva; Matta, 2019, p. 205).

Assim, senti muita emoção de medo; com o retorno para sala de aula, nossos estudantes estavam assustados. Falar com máscara foi o maior desafio. Falta de ar. Seguir todas as orientações da vigilância sanitária foi muito difícil para todos, tanto para mim, como professora, quanto para os alunos.

Por isso, estamos nos preparando para uma nova era e devemos estar prontos para buscar uma preparação profissionalmente significativa, tanto para nós mesmos quanto para os sujeitos que fazem parte do processo educacional.

Com o passar dos anos fui percebendo que a adolescente que queria apenas terminar o Ensino Médio e continuar como trabalhadora do sistema privado estava evoluindo aos poucos e querendo sempre buscar o conhecimento e inovação de tratativas para melhorar as práticas profissionais e sem esquecer o objetivo inicial: a busca pelo Ensino Superior para ajudar e proporcionar uma vida confortável aos meus pais.

Com as especializações, um dia sonhei em passar no processo para ingressar no mestrado. Este sonho continuou e fiz várias tentativas. Logo, veio a oportunidade de tentar ingressar com o Projeto Trilhas para Futuros Educadores financiado pelo governo estadual.

Após ler o edital, senti a vontade de participar enviando o projeto. Após todas as etapas concretizadas, o resultado veio positivo para minha aprovação.

Ingressei, com aulas maravilhosas e professores espetaculares e logo pude entender que tornar-me uma pesquisadora exigiria uma dedicação maior. Assim, o curso de mestrado foi um novo marco importantíssimo em minha vida profissional. Estando estabilizada nas escolas, fiquei bastante tempo sem participar de processos formais de formação profissional e retornar os estudos, para mim, foi um desafio. A pesquisa me propiciou, de uma forma muito favorável, a oportunidade de participar de congressos, seminários e colóquios, além das aulas com orientador, que são de grande aprendizado.

Após algumas orientações percebi que meu projeto inicial, que era voltado para a indisciplina na sala de aula, não estava de acordo com o que realmente eu gostaria de pesquisar. Percebi que, como minha infância foi integrada ao mercado de trabalho, vi um grande espaço para a pesquisa na área da Educação Básica como um todo e a formação técnica e profissionalizante. Após vários momentos com o orientador, chegamos ao objetivo que realmente vai de acordo com o meu período escolar e com minha realidade na adolescência: verificar qual a possível influência do Novo Ensino Médio na determinação da formação profissional dos jovens, com o tema que propõe uma análise sobre o papel crucial desempenhado pela Educação Básica na formação inicial da classe trabalhadora. Ao explorar esse tema, busco compreender de que maneira a educação escolar fornece as bases essenciais para o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos indivíduos pertencentes a essa classe. Nesse sentido, a análise do Ensino Médio e do Novo Ensino Médio deve considerar como as mudanças curriculares propostas impactam diretamente a formação dos estudantes provenientes da classe trabalhadora.

Com essa nova ideia aprimorada, pude perceber que desde a infância o trabalho esteve presente em minha vida, sendo conciliado com os estudos, mas não parei apenas no técnico segui para o Ensino Superior. Com isso, noto que as escolas trabalham em conjunto para aumentar o conhecimento dos alunos para que possam seguir para a universidade e ingressar no mercado de trabalho. Nesse momento, pensamos em um produto que vai levar informações aos estudantes sobre a importância da escolaridade de nível superior.

Ao refletir sobre minha trajetória, percebo que desde a infância o trabalho sempre esteve presente em minha vida, conciliando-o com os estudos e, posteriormente, avançando para o ensino superior. Essa experiência me mostrou a importância da educação na construção de uma

carreira sólida e no desenvolvimento pessoal. Agora, ao pensar em um produto que leve informações aos estudantes sobre a relevância da escolaridade de nível superior, reconheço que as escolas têm um papel crucial em preparar os alunos para o mercado de trabalho e para uma vida profissional bem-sucedida. O memorial reforça a ideia de que a educação é o caminho para ampliar horizontes e alcançar novas oportunidades.

1 INTRODUÇÃO

A abordagem referente ao processo de organização das políticas educacionais para os jovens e os adultos da classe trabalhadora no Brasil deve partir do pressuposto de que os aspectos históricos que as compõem estão interligados. Isto porque na construção dessas políticas educacionais fica evidente a disputa entre visões conflitantes sobre a educação em torno de seus objetivos formativos.

A globalização, um projeto que se iniciou na década de 1970, trouxe mudanças significativas na forma como as políticas educacionais são concebidas e implementadas. Inicialmente, a globalização estava mais focada na expansão dos mercados financeiros e no intercâmbio de informações e tecnologias, com menor ênfase na produção fabril. Isso ajuda a contrastar a fase inicial da globalização com as mudanças posteriores, especialmente na década de 1990, quando a produção fabril ganhou um novo enfoque, centrado no desenvolvimento de habilidades e na resolução de problemas complexos, conforme descrito por Fagiani (2016).

Os grupos empresariais capitalistas, como conjuntos de empresas e corporações orientadas pelo objetivo de maximizar o lucro e ampliar sua influência nos mercados econômicos, estão envolvidos na definição de políticas educacionais que favoreçam a formação de mão de obra alinhada com as demandas específicas do mercado de trabalho, com foco em habilidades e competências necessárias para atender às necessidades empresariais imediatas (Cortella, 2017). Essa ênfase nas competências utilitárias e na flexibilidade da formação reflete a lógica fabril da década de 1990, quando o domínio sobre processos produtivos e a solução de problemas tornaram-se centrais.

Por outro lado, há propostas educativas por parte dos trabalhadores que têm um viés emancipatório, apelam à classe trabalhadora e enfatizam o processo educacional como indissociável do mundo do trabalho e do processo de produção e difusão do conhecimento, assim como da distribuição da riqueza dele resultante. Esse conflito entre visões utilitaristas e emancipadoras da educação reflete a dinâmica das relações sociais que também mudou com a globalização.

Assim, junto com as mudanças sociais, a dinâmica das relações sociais também mudou, e para atuar em sociedade é necessário que a formação seja revista, de maneira que a Educação Básica venha a acompanhar esse movimento. Com isso, a reforma do Ensino Médio tenta responder a esse novo cenário, visto que este confere uma flexibilidade à etapa do Ensino

Médio, uma vez que propõe mudanças que integram o ensino voltado para o trabalho ao currículo do Ensino Médio e introduzem uma organização curricular mais versátil e flexível, que, por sua vez, possibilita uma formação voltada para o mundo do trabalho e a aprendizagem de conteúdos técnicos.

Mediante tal reforma deu-se a substituição da organização curricular disciplinar histórica por itinerários formativos específicos, os quais privilegiam as quatro áreas do conhecimento e um de formação profissional, desprezando o domínio das Ciências Sociais e atendendo as funções utilitaristas, tal como a formação para um possível mercado de trabalho, diminuindo, sobretudo, a parte voltada para a função de formação para a cidadania, prevista em legislações anteriores. Nesta proposta de organização do currículo, deve-se considerar primeiramente sua natureza de aligeiramento da formação; nesse sentido, flexibilidade significa superficialidade e simplificação. Anteriormente, a carga horária mínima das disciplinas básicas estabelecida para o Ensino Médio no Brasil era de 2400 horas/aula, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica (Ferretti, 2018). No entanto, a reforma mencionada resultou em uma redução para no máximo 1.800 horas/aula, o que representa uma diminuição significativa de conteúdo básico na formação dos estudantes.

Essa redução na carga horária das disciplinas básicas, combinada com a ênfase em itinerários formativos específicos e a diminuição da parte voltada para a formação para a cidadania, levanta preocupações sobre a qualidade e a profundidade da educação oferecida. A limitação dos componentes curriculares obrigatórios a apenas língua portuguesa e matemática, juntamente com a redução das demais áreas de conhecimento, pode implicar em uma formação mais estreita e menos abrangente para os estudantes, comprometendo o desenvolvimento de habilidades fundamentais para uma compreensão crítica e abrangente do mundo ao seu redor (Ferretti, 2018).

Essas mudanças sugerem uma abordagem mais instrumental e utilitarista da educação, focada principalmente na preparação dos alunos para o mercado de trabalho, em detrimento da formação integral que busca promover o desenvolvimento pessoal, social e cidadão dos estudantes. Isso levanta preocupações sobre os impactos de longo prazo dessa abordagem na sociedade e na capacidade dos alunos de engajarem-se de forma crítica e ativa em questões sociais e políticas.

Consideramos também as políticas nacionais de formação docente implementadas entre 2015 e 2019, analisando como essas políticas organizam e influenciam a formação de

professores. A formação docente é crucial para a implementação eficaz das políticas educacionais e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às necessidades contemporâneas da Educação Básica e do Ensino Médio. Essas políticas foram estudadas para compreender seu impacto na preparação dos professores e na qualidade da educação oferecida aos alunos.

1.1 Tema

O estudo propõe uma análise sobre o papel crucial desempenhado pela Educação Básica na formação inicial da classe trabalhadora. Ao explorar esse tema, busca-se compreender de que maneira a educação escolar fornecem as bases essenciais para o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos indivíduos pertencentes a essa classe. Nesse sentido, a análise do Ensino Médio e do Novo Ensino Médio deve considerar como as mudanças curriculares propostas impactam diretamente a formação dos estudantes provenientes da classe trabalhadora.

1.2 Justificativa

Este estudo justifica-se, portanto, pelo fato de que, a partir da análise da Lei 13.415/2017, de dados mais recentes e da nova proposta de organização curricular, pode-se levantar argumentos que apontam a flexibilização do Novo Ensino Médio como uma das expressões do projeto pedagógico do regime de acumulação flexível, cuja lógica ainda é a distribuição desigual do conhecimento, porém de maneira diferenciada e dissimuladas por argumentos equivocados de possível escolha na formação por parte dos estudantes.

Dessa forma, ao refletir acerca dos processos educativos e formação para a vida profissional no Brasil, deve-se considerar também sua posição no contexto global, como uma economia secundária dependente do sistema capitalista mundial. Portanto, é imprescindível pensar e discutir os possíveis rumos que a formação inicial da classe trabalhadora na Educação Básica deve tomar no Brasil, principalmente no que refere-se ao tipo de força de trabalho que objetiva-se formar e, neste caso, abordando também a Educação Profissional.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

O estudo tem como objetivo geral analisar a possível influência da Educação Básica na decisão formativa e profissional dos estudantes, considerando a flexibilização do Ensino Médio.

1.3.2 Objetivos específicos

- a) compreender a relação entre trabalho e educação;
- b) analisar a importância da etapa do Ensino Médio na formação da classe trabalhadora.
- c) analisar o contexto e interesses norteadores das proposições referentes a alterações do Ensino Médio a partir da aprovação da Lei 13.415/2017;
- d) compreender as necessidades formativas dos jovens trabalhadores para a vida e para o mundo do trabalho exigidas no século XXI.

1.4 Procedimentos Metodológicos

A dialética, enquanto abordagem metodológica, é considerada neste estudo compreendendo a análise e interpretação que reconhece a dinâmica das contradições e da evolução dos conceitos ao longo do tempo (Severino, 2017). Essa perspectiva será aplicada na compreensão dos diferentes pontos de vista e na análise crítica das informações levantadas. Assim, através da análise das obras de diferentes autores buscou-se compreender as nuances da relação entre Educação Básica, Ensino Médio e as mudanças no Novo Ensino Médio em relação ao direcionamento da formação profissional da classe trabalhadora.

Neste estudo adotou-se uma abordagem qualitativa que incorporou uma pesquisa bibliográfica criteriosa. De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica baseia-se em diversas fontes bibliográficas, tais como livros, artigos científicos, teses, dissertações e materiais de conferências, que são relevantes para o tópico de estudo em questão. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica desempenha um papel fundamental no estabelecimento de um referencial teórico consistente, que serve como suporte para o desenvolvimento de novas pesquisas e a formulação de argumentos fundamentados (Gil, 2002).

A busca por trabalhos relacionados foi conduzida de forma sistemática e detalhada no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que é a maior base de dados de produção acadêmica do Brasil. Este portal oferece acesso a uma vasta coleção de teses e dissertações, sendo uma fonte essencial para pesquisas acadêmicas.

Para identificar estudos pertinentes ao tema da relação entre trabalho e educação, utilizou-se como palavras-chave "Educação Básica" e "mercado de trabalho". A seleção criteriosa foi feita com base nos resumos disponíveis, focando em trabalhos que abordassem diretamente a interseção entre a formação educacional e as oportunidades e condições no mercado de trabalho.

Durante a busca, foram considerados os seguintes critérios: relevância do estudo para o tema em análise, abrangência da pesquisa em termos de dados empíricos e teóricos, e a diversidade de contextos socioeconômicos explorados. Especial atenção foi dada aos estudos que tratavam da formação da classe trabalhadora, destacando como a Educação Básica influencia na formação omnilateral e nas oportunidades de emprego e as condições de trabalho dos indivíduos.

A seleção resultou em uma compilação de pesquisas que ofereciam uma visão abrangente e multifacetada sobre o tema. Esses estudos forneceram insights valiosos sobre como a Educação Básica impacta a mobilidade social e o desenvolvimento humano, além de mostrar como a inserção no mercado de trabalho podem afetar o acesso ao Ensino Superior e a progressão acadêmica. Assim, a revisão bibliográfica realizada no portal da CAPES permitiu um entendimento aprofundado das dinâmicas complexas que envolvem a relação entre trabalho e educação na formação da classe trabalhadora.

Destaca-se ainda a pesquisa documental, que foi baseada em dados públicos, utilizando fontes primárias de acesso aberto e informações disponíveis ao público em geral. A análise e a interpretação desses dados foram fundamentais para alcançar os objetivos propostos neste estudo, contribuindo para uma compreensão mais ampla e embasada do tema em questão.

Segundo Minayo *et al.* (1994), a pesquisa documental envolve a análise de documentos primários e secundários relevantes para um determinado estudo. Os autores destacam que a análise crítica e interpretativa dos documentos permite ao pesquisador reconstruir cenários passados e compreender a influência de determinados contextos históricos e políticos na configuração de questões contemporâneas. Neste caso, essa abordagem permitiu uma compreensão mais abrangente da possível influência da Educação Básica na determinação da

formação profissional da classe trabalhadora, especialmente no que diz respeito à adaptação dos conteúdos escolares em consonância com as demandas do regime de acumulação flexível.

1.5 Organização da Dissertação

A dissertação foi organizada contemplando, além desta seção introdutória, quatro seções subsequentes. A segunda seção destina-se a fornecer um breve panorama bibliográfico sobre o tema abordado, destacando diferentes perspectivas teóricas e trabalhos acadêmicos relevantes na relação entre trabalho e educação, explorando a formação da classe trabalhadora desde sua formação inicial. Depois, na terceira seção, o foco recai sobre as disposições do Ensino Médio em relação à formação para o trabalho desta classe. A quarta seção, por sua vez, concentra-se na apresentação do produto resultante da pesquisa. Nesta parte, são abordadas em detalhes as necessidades formativas específicas identificadas entre os jovens trabalhadores, especialmente aquelas demandadas pelo contexto do século XXI. Finalmente, a quinta seção oferece as considerações finais, resumindo os principais pontos discutidos, propondo reflexões sobre a intersecção entre trabalho e educação, sugerindo possíveis direções para futuros estudos e investigações acadêmicas, seguida pelas referências utilizadas nesta pesquisa.

2 RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE ACERCA DA FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA

A relação entre trabalho e educação é fundamental para a compreensão da formação da classe trabalhadora em qualquer sociedade. A interação entre essas duas categorias influencia diretamente na configuração da força de trabalho, no mercado de trabalho, na mobilidade social e no desenvolvimento humano. Nesta seção será explorado como a educação molda a força de trabalho e as oportunidades de emprego, as condições de trabalho e o status socioeconômico dos trabalhadores, bem como as experiências laborais impactam no acesso ao Ensino Superior e o desenvolvimento pessoal dos indivíduos. Ao examinar esses aspectos, desvelam-se as dinâmicas complexas que definem a estrutura e a composição na sociedade da classe trabalhadora em diferentes contextos históricos e sociais.

2.1 Abordagens de Trabalhos Referentes ao Tema

Na base de teses e dissertações da CAPES, uma pesquisa foi conduzida em busca de estudos pertinentes ao tema em análise. Utilizando como palavras-chave "Educação Básica" e "mercado de trabalho", foi realizada uma busca criteriosa nos resumos disponíveis. A partir dessa análise, foram selecionados onze estudos que demonstravam uma conexão direta e relevante com o escopo e os objetivos propostos para esta pesquisa. Essa seleção foi orientada pela pertinência dos estudos em relação à intersecção entre Educação Básica e as dinâmicas do mercado de trabalho, buscando embasar teoricamente os fundamentos deste estudo.

Os principais dados dos estudos selecionados são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 - Síntese dos estudos selecionados

Ano	Autor	Título	Tipo de publicação	Local de publicação
2019	Correa, Nilcinete da Silva	Avaliação Nacional De Alfabetização (ANA): Desafios Para A Organização Do Trabalho Pedagógico No Ciclo Alfabetizador No Município De Abaetetuba-PA	Dissertação em Currículo e Gestão da Escola Básica Instituição de Ensino	Universidade Federal do Pará, Pará

2020	Cunha, Silmara dos Santos	Currículos da Educação Básica em Países da América do Sul: Um Olhar para os Anos Iniciais	Mestrado em Educação Instituição de Ensino	Universidade da Região de Joinville, Joinville
2020	Silva, Odair de Melo Gomes	Os circuitos digitais e analógicos do microcontrolador do arduino uno: uma proposta de educação matemática de base profissional para jovens e adultos da EJA	Mestrado Profissional em Matemática	Colégio Pedro II, Rio de Janeiro
2020	Tonet, Diego Luiz	Representações sociais sobre a reforma do Ensino Médio: o que dizem as teses e dissertações (2016- 2018)	Mestrado em Educação	Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba
2020	Matheus, Mario Luiz Bezerra Feitoza	O discurso jornalístico sobre a reforma do Ensino Médio: condições de produção, memória e efeito de evidência	Mestrado em Estudos de Linguagem	Universidade Federal Fluminense, Niterói
2021	Santos, Sayarah Carol Mesquita dos	A dualidade na educação brasileira a partir da contrarreforma do Ensino Médio de 2016/2017	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Pernambuco, Recife
2021	Souza, Aline Christiane Oliveira	Concepções de professores sobre a educação profissional e tecnológica: uma proposta de formação continuada com enfoque colaborativo	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, Vitória
2022	Alves, Elaine Gonçalves	Reforma do Ensino Médio sob a lei nº 13.415/2017: que formação para a classe trabalhadora?	Doutorado em Educação	Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia
2022	Segantine, Debora Baptista da Rocha	Juventude e trabalho: a questão do abandono escolar no Ensino Médio	Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar	Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí
2022	Costa, Nagla de Assis	Ensino Médio integrado ao técnico no instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Ceará: distanciamentos da escola do trabalho	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Vitória

2022	Guimarães, Reginaldo Oliveira	Desafios da educação frente aos interesses do mercado	Mestrado em Educação	Faculdade de Inhumas, Inhumas
------	-------------------------------------	--	-------------------------	----------------------------------

Fonte: Dados da pesquisa (CAPES, 2023).

Após o levantamento dos trabalhos entendemos que as análises das leituras são de grande importância para a ideia principal da pesquisa. A seleção dos estudos apresentados no Quadro 1 forneceu uma base sólida para compreender a inter-relação entre a Educação Básica e as dinâmicas do mercado de trabalho no contexto educacional brasileiro. Cada um dos trabalhos oferece diferentes perspectivas sobre as implicações das políticas educacionais e as transformações no ensino, abordando desde reformas no Ensino Médio até a inserção de tecnologias e o papel da educação profissional e tecnológica. Essa diversidade de abordagens enriquece o debate teórico e permite uma análise mais abrangente dos desafios e oportunidades que permeiam o sistema educacional, especialmente no que se refere à preparação dos alunos para o mercado de trabalho. A seguir, serão apresentados os resumos das obras selecionadas, destacando as principais contribuições de cada estudo para o tema em análise.

O estudo conduzido por Correa (2019) teve como objeto de pesquisa as implicações dos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) na organização do trabalho pedagógico no ciclo alfabetizador. O objetivo principal foi desvelar as concepções e práticas dos sujeitos envolvidos nesse ciclo, como gestores, coordenadores pedagógicos e professores alfabetizadores. A autora identificou a concepção de alfabetização que orientava a política educacional brasileira no ciclo alfabetizador e caracterizou a gestão pedagógica na Educação Básica conforme a política da ANA, buscando compreender suas relações no contexto do trabalho pedagógico.

A abordagem metodológica adotada foi qualitativa, visando interpretar a realidade a partir do significado que as pessoas atribuíam ao que falavam e faziam. O estudo foi classificado como um estudo de caso, com procedimentos metodológicos que incluíram revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo realizada por meio de entrevista semiestruturada. Os dados coletados foram analisados com base na análise de conteúdo.

A autora destacou a contradição existente na política para alfabetização, orientada pela ANA e pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Essa contradição resultou no desalinhamento na organização do trabalho pedagógico na escola. Os sujeitos, ao não incluírem a ANA em seus projetos pedagógicos como um ato político, acabaram por

desenvolver um trabalho pedagógico voltado a atender aos preceitos da ANA, valorizando uma educação para a alfabetização sob uma perspectiva de mercado.

A pesquisa conduzida por Cunha (2020) teve como objetivo principal analisar os documentos curriculares nacionais para os anos iniciais dos sistemas públicos de Educação Básica de cinco países da América do Sul: Brasil, Argentina, Chile, Bolívia e Uruguai. A pesquisa estava vinculada à linha de pesquisa Políticas e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) e ao Grupo de Pesquisa em Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias (GECDOE).

Com uma abordagem qualitativa, a pesquisa foi conduzida por meio de análise documental. Os documentos curriculares dos países mencionados, que implementaram um currículo nacional, foram analisados. Para a análise dos dados, utilizou-se a metodologia da análise de conteúdo, referenciada por Bardin (2011). A pesquisa dialogou com autores como Pacheco (2002; 2018), Apple (2011), Moreira e Silva (2011) e Ball (2014), fundamentando-se em abordagens teóricas sobre currículo e políticas curriculares.

Os resultados da pesquisa indicaram que o currículo nacional nos países investigados tinha objetivos semelhantes, tanto para o desenvolvimento do currículo quanto para a formação dos estudantes. Além disso, os documentos curriculares nacionais eram elaborados com o propósito de orientar projetos pedagógicos e práticas curriculares. Embora os currículos para os anos iniciais da Educação Básica nos diferentes países apresentassem semelhanças na forma de organização, as ênfases nos aspectos culturais eram mais pronunciadas na Bolívia e no Uruguai. Entretanto, observou-se que o viés neoliberal se manifestava de maneira mais intensa nos documentos curriculares do Brasil e do Chile, e em menor escala na Argentina, evidenciando termos com propósitos positivistas e desenvolvimentistas, voltados para a formação de um povo orientado para o mercado de trabalho e a competitividade.

A pesquisa apresentada por Silva (2020) teve como principal objetivo a elaboração de tarefas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), integrando o conhecimento matemático à utilização do Arduino (placa eletrônica). A descrição dessas tarefas, destinadas aos jovens e adultos da EJA, teve como base o impacto positivo que a educação profissional gerava para este público, incentivando a retomada e conclusão da Educação Básica. Além disso, buscava abrir perspectivas para futura qualificação e inserção no mercado de trabalho.

Durante o desenvolvimento dessas tarefas pelos alunos, o objetivo era identificar a matemática que emergia da manipulação do hardware e do software do Arduino. Isso

proporcionava aos alunos um contexto de aplicações matemáticas com significado para seus cotidianos, considerando a implementação da matemática nos circuitos digitais do microcontrolador do Arduino por meio dos bits. Dessa forma, a interligação entre Matemática, Eletrônica e Informática era explorada, oferecendo uma visão mais ampla para a qualificação profissional dos alunos, para a abertura de portas de emprego e para evitar a exclusão social e a marginalização.

Essa abordagem não apenas enriquece o aprendizado matemático, mas também busca tornar a Educação Básica mais atrativa e relevante para os jovens e adultos, conectando teoria e prática de forma concreta. Assim, o estudo reconheceu que a Educação Básica é fundamental para o desenvolvimento educacional e profissional dos alunos da EJA, incentivando sua retomada e conclusão.

A pesquisa de Matheus (2020) teve como foco analisar o discurso midiático em torno da Reforma do Ensino Médio proposta pelo Ministério da Educação (MEC) em 2016. O estudo examinou como esse discurso estabeleceu regularidades e efeitos de evidência para o ensino, especialmente em relação à preparação para o trabalho e à adaptação dos indivíduos às novas demandas do modo de produção capitalista.

O corpus analisado consistiu em textos noticiosos do Portal G1 e da rede de coletivos Jornalistas Livres, abrangendo artigos, reportagens, entrevistas e pronunciamentos do governo, desde a edição da Medida Provisória (MP) 746 até a data do julgamento de inconstitucionalidade da MP no Supremo Tribunal Federal, em agosto de 2018. A pesquisa baseou-se na Análise de Discurso de linha francesa, considerando aspectos sócio-históricos, memória discursiva, interpelação ideológica e heterogeneidade do discurso.

As análises revelaram que a imprensa tradicional produziu efeitos de sentido que enfatizavam a educação sob uma perspectiva ideológica neoliberal, promovendo uma memória utilitarista para a Educação Básica e negligenciando aspectos sócio-históricos relevantes para o ensino público no Brasil. Além disso, a pesquisa destacou um embate entre diferentes formações discursivas na imprensa alternativa representada pelos Jornalistas Livres: uma visão progressista que concebe a educação como um agente de transformação social e outra visão neoliberal que encara a educação como preparação para o mercado de trabalho.

Em complemento, a dissertação de Tonet (2020), realizada na Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação, analisa as representações sociais presentes em teses e dissertações (2016 a 2018) sobre a reforma do Ensino Médio no Brasil, regulada pela Lei nº

13.415/2017. Com abordagem qualitativa, foram analisadas 19 teses e dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes utilizando o termo "Reforma do Ensino Médio". Os dados foram processados por meio do software Iramuteq para análises textuais, como nuvem de palavras, análise de similitude e Classificação Hierárquica Descendente (CHD).

Os resultados destacaram palavras-chave como "Ensino Médio", "reforma" e "formação", centrando as representações sobre a reforma do Ensino Médio. A análise aponta que a Lei nº 13.415/2017 mantém o histórico impasse da falta de uma identidade clara para o Ensino Médio, aprofundando a dualidade estrutural dessa etapa educacional. Além disso, a pesquisa evidencia a influência estratégica dos organismos internacionais ligados à economia capitalista sobre a educação, orientando as políticas de reforma e tendendo a converter a educação em um serviço comercializável, sujeito a competitividade e às regras de mercado.

Neste contexto, o estudo de Alves (2022) mergulha na análise do Ensino Médio brasileiro após a reforma estabelecida pela Lei nº 13.415/2017. Ela aborda as controvérsias e desafios persistentes que envolvem o acesso, a permanência e a qualidade da formação oferecida aos jovens, especialmente os pertencentes à classe trabalhadora. Além disso, questiona a eficácia da escolha dos itinerários formativos propostos por essa reforma, argumentando que essa mudança intensificará o dualismo escolar e aprofundará as desigualdades educacionais, oferecendo uma formação limitada e precária.

Utilizando o método do materialismo histórico-dialético, o estudo visou analisar os determinantes e possíveis consequências da Lei nº 13.415/2017. Para isso, fez uso da pesquisa documental e bibliográfica relacionada ao tema, explorando leis, resoluções, decretos, produções acadêmicas e documentos oficiais sobre o Ensino Médio. Os resultados da análise crítica da referida lei apontaram para uma constatação significativa: a suposta reforma do Ensino Médio não apresenta-se como algo genuinamente novo. Ao longo da história, observa-se uma recorrência de dispositivos normativos similares, refletindo um ideário consonante com a estrutura da sociedade capitalista, que separa objetivos e diretrizes entre a classe dominante e a classe subalterna.

A pesquisa enfatizou que essa reforma tende a ampliar as disparidades educacionais, oferecendo uma instrução superficial e precária aos jovens provenientes da classe trabalhadora. Conclui-se que essa reforma, na prática, não representa uma verdadeira transformação no Ensino Médio, mas uma estratégia para suprir demandas do mercado de trabalho, instrumentalizando a formação dos jovens para atender às necessidades capitalistas.

Em contexto similar, a pesquisa de Santos (2021) aborda a contrarreforma do Ensino Médio – termo utilizado por ela – ocorrida durante o governo de Michel Temer, contextualizando-a na crise política, social e institucional brasileira originada pela MP nº 746/2016 e posterior Lei nº 13.415/2017. O estudo teve como objetivo analisar a dualidade educacional entre a formação dos jovens da classe trabalhadora e da classe dominante no cenário educacional brasileiro, considerando a atual contrarreforma do Ensino Médio.

A metodologia utilizada envolveu análise documental, considerando a normatização recente para o Ensino Médio a partir da Lei nº 13.415/2017 e fundamentando-se no materialismo histórico-dialético. Os resultados indicaram a manutenção da dualidade educacional nessa etapa de ensino, fundamentada em uma formação desigual relacionada à classe social dos estudantes. A contrarreforma do Ensino Médio, segundo a pesquisa, intensifica essa dualidade ao alinhar-se com as novas exigências do sistema capitalista, refletidas nos projetos de organismos internacionais e reformadores empresariais presentes na educação brasileira.

A análise destacou que essa contrarreforma intensifica a dualidade, promovendo trajetórias formativas distintas e desiguais, alinhadas às demandas do mercado para alguns estudantes, enquanto para outros mantém uma formação propedêutica e de cultura geral para acesso ao Ensino Superior. O estudo conclui que a Lei nº 13.415/2017 aprofunda a dualidade educacional no Brasil, privilegiando os interesses privatistas de reformadores empresariais e organismos internacionais na Educação Básica pública brasileira. Essa política é descrita como um projeto educacional que restringe o amplo acesso ao conhecimento e às oportunidades educacionais para a maioria dos jovens da classe trabalhadora.

Aliado a isso, o estudo de Costa (2022), inserido na linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Ceará (PROFEPT/IFCE), buscou compreender os desvios entre os princípios da pedagogia socialista soviética, especificamente em Pistrak, e a proposta curricular do Ensino Médio integrado, por meio da análise documental de um curso técnico integrado no IFCE.

A pesquisa focou na identificação dos desvios entre a proposta curricular do Ensino Médio integrado do IFCE e os princípios da escola do trabalho de Pistrak. Explorou os pressupostos da escola do trabalho, destacando Mosey M. Pistrak, que defendia a emancipação

humana por meio de inovações na organização escolar e da integração entre educação, trabalho, cultura, tecnologia e política na formação integral do indivíduo.

Os resultados indicaram que a proposta do Ensino Médio integrado no IFCE diverge da ideia de uma escola politécnica, que preconiza uma formação humana integral, integrando aspectos técnicos e teóricos. Ao invés disso, aproximam-se mais de um modelo liberal, caracterizado pela falta de questionamento à lógica do sistema capitalista, alinhando-se aos interesses de mercado e adotando preceitos da pedagogia das competências.

Em concordância, o trabalho de Guimarães (2022) investigou as transformações na educação, centrando-se nos desafios impostos pelo mercado e na Teoria do Capital Humano de Theodore William Schultz, juntamente com o movimento de privatização dos sistemas educacionais. Utilizando uma abordagem literária, o estudo baseou-se em levantamento bibliográfico e observação do cotidiano das séries finais do ensino fundamental e médio em escolas públicas, percebendo como as práticas pedagógicas estão cada vez mais alinhadas aos interesses mercadológicos. A pesquisa, de natureza qualitativa, buscou associar-se à observação de orientações, projetos e programas direcionados às escolas públicas, especialmente analisando criticamente a Reforma do Ensino Médio materializada na Lei nº 13.415/2017.

Os resultados revelaram as tentativas do Estado em ajustar a educação aos interesses econômicos, evidenciando uma prática conservadora na formação dos jovens, de forma que a maioria dos docentes acredita na necessidade das reformas educacionais. Contudo, destacou-se que uma reforma desvinculada da valorização da formação inicial e continuada dos jovens não atenderá às expectativas. O estudo também apontou para a necessidade de modernização das práticas pedagógicas, embora muitos enfatizem que uma reforma sem foco na valorização da formação não alcançará os resultados esperados.

Dentro desse contexto, a pesquisa de Souza (2021) buscou compreender as concepções dos professores sobre a EPT, especialmente no contexto do Ensino Médio Integrado (EMI), no qual a formação básica está integrada à formação profissional. O estudo, realizado com professores do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) Campus Nova Andradina, teve como objetivo geral analisar como uma formação continuada poderia influenciar as concepções dos docentes sobre a EPT.

A abordagem metodológica foi qualitativa, intervencionista e descritivo-explicativa. A pesquisa envolveu a elaboração, aplicação e análise de um curso como produto educacional, utilizando entrevistas, observações e análise documental como instrumentos de coleta de dados.

A formação baseou-se na colaboração e na aprendizagem em espiral, realizada por meio de encontros online.

Os resultados indicaram que, inicialmente, a maioria dos professores considerava a formação integrada e o EMI como sinônimos, associando o EMI a duas formações distintas voltadas para o mercado de trabalho. Após a formação, as concepções mudaram, destacando uma visão dos estudantes como sujeitos capazes de refletir sobre suas profissões, impactos pessoais, comunitários e conexões entre a formação geral, a profissional e o mundo do trabalho.

A colaboração foi fundamental, promovendo princípios como voluntariedade, identidade, apoio mútuo e metas compartilhadas. A pesquisa concluiu que a formação continuada com enfoque colaborativo, considerando os conhecimentos prévios e a realidade profissional dos docentes, facilita a construção de novos saberes e uma melhor compreensão dos princípios e objetivos da EPT.

Neste contexto, o estudo de Segantine (2022) destaca o abandono escolar como um desafio persistente, particularmente acentuado no Ensino Médio, apesar de uma diminuição nos índices recentes. Realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) - Campus de Paranavaí, a pesquisa tem como foco a relação entre o abandono escolar, a nova estrutura curricular do Novo Ensino Médio baseada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua interconexão com o mundo do trabalho contemporâneo.

Utilizando métodos qualitativos de pesquisa documental e bibliográfica, aliados ao materialismo histórico-dialético, o estudo analisa o abandono escolar no Ensino Médio no Brasil de 2000 a 2020. Além disso, investiga o conceito de juventude, reconhecendo sua pluralidade, considerando as diferentes identidades formadas em contextos históricos, culturais e sociais variados. O estudo ressalta a dualidade e a exclusão presentes historicamente no Ensino Médio que, apesar das reformas educacionais, parece destinado a preparar a classe dominante para o Ensino Superior e a camada popular para integrar a força de trabalho.

Observa-se que a BNCC, responsável pelo Novo Ensino Médio, propõe uma formação centrada em competências socioemocionais, restringindo o acesso aos conteúdos científicos em favor do desenvolvimento de habilidades para resolver questões do dia a dia. Em relação aos Itinerários Formativos, parte da nova estrutura curricular, a pesquisa sugere que, embora possam atender aos anseios da juventude, especialmente da camada mais pauperizada do proletariado que frequenta escolas públicas, o aspecto socioeconômico emerge como

determinante principal do abandono escolar. Isso pode levar os jovens a priorizarem a complementação da renda familiar em detrimento da permanência na escola.

Com base nos dados apresentados, tem-se que os resumos das pesquisas sobre a Reforma do Ensino Médio no Brasil compartilham um interesse central na análise das mudanças educacionais, especialmente na reformulação do Ensino Médio. Esses estudos exploram as implicações das reformas para os jovens, a dualidade educacional entre classes sociais, as relações com o mercado de trabalho e a influência de organismos internacionais. Além disso, destacam a necessidade de compreender as concepções dos professores sobre a EPT e como a formação continuada pode impactar suas perspectivas sobre a educação.

2.2 Trabalho e Educação

De acordo com Saviani (2011), entender a natureza da educação requer uma compreensão da natureza humana, pois ela é constitutiva, ou seja, o Ser Humano não nasce pronto, precisa aprender a ser humano. A interação do Ser Humano com a natureza se dá de forma intencional e ativa voltada para as necessidades de manutenção de sua vida; dessa maneira, modifica a natureza e, ao mesmo tempo, é modificado por essa interação em um constante histórico. Essa interação podemos chamar de trabalho. Ao produzir-se como Ser Humano no trabalho reproduz também a espécie humana, pois enquanto trabalha é observado e, assim, se dá o processo germinal do ato de educar e, com isso, o processo educativo ocorre mesmo sem a intenção de ocorrer.

Trabalho e educação são aspectos que coincidem, porque são elementos diferentes e básicos no desenvolvimento da formação humana. Neste contexto, tem-se que a essência da educação qualifica-se como trabalho imaterial, cujo produto não se separa de sua atividade produtiva, o que possibilita que a especificidade da educação se encontre nos elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, sob a forma de outra natureza, propositalmente produzida por meio de relações pedagógicas historicamente determinadas (Saviani, 2011).

Essa unidade dialética entre trabalho e educação pode ser representada como o trabalho educativo, que é um ato destinado a criar diretamente em cada indivíduo a humanidade que foi histórica e coletivamente criada por todos os seres humanos. O objetivo da educação, portanto, refere-se, por um lado, à identificação dos aspectos culturais que os indivíduos da espécie

humana devem absorver para se tornarem humanos e, por outro lado, concomitantemente aos conhecimentos necessários para isso, ou seja, tem a ver com encontrar o método mais adequado para atingir este objetivo (Saviani, 2011).

É compreensível que a organização e sistematização do trabalho pedagógico seja pautada pelas relações de trabalho, que, segundo Saviani (2011) expressam-se em sua forma mais desenvolvida segundo a lógica capitalista. Assim, segundo o autor, tem-se um trabalho pedagógico que reflete a organização social (capitalista) dentro da escola. Em suma, as relações que se desenvolvem entre o trabalho e o trabalho pedagógico não se desvinculam da organização estrutural da sociedade, que funcionam como estratégia de adaptação e renovação da ordem social vigente e das relações de produção hegemônicas.

Assim, Saviani (2011) afirma que, nas condições objetivas do capital, o trabalho pedagógico torna-se uma prática social que estabelece as regulações políticas e ideológicas que regem as pessoas na sociedade, que têm como base a ordem econômica. A relação trabalho-sociedade-educação mostra, assim, uma lacuna de conhecimento dentro das escolas que corresponde à fragmentação entre trabalho manual e trabalho intelectual, que se manifesta na composição da sociedade como um todo.

O trabalho pedagógico, por conseguinte, deve, dentro de suas possibilidades objetivas, ter um conteúdo e uma forma que expresse as decisões políticas e ideológicas vigentes na sociedade ou busque explicar sua superação, sendo uma prática social (Ferreira, 2010). A partir daí, o trabalho pedagógico é definido em uma perspectiva multidimensional como uma atividade humana intelectual associada a um conjunto de práticas pedagógicas que implicam um direcionamento para a produção de conhecimento referido na prática pedagógica. Logo, é visto como uma concepção ampla e clara da organização de processos sistemáticos de ensino e aprendizagem relacionados com a prática social.

No entanto, o trabalho pedagógico em sala de aula muitas vezes está desconectado de práticas sociais mais amplas, especialmente práticas de trabalho produtivo de valor social. Dessa maneira, a organização do trabalho pedagógico e da sala de aula está separada do trabalho material e, portanto, separada da prática (Santos; Turini, 2022). Isso significa que só se pode criar uma prática artificial, que não representa o trabalho vivo. Portanto, não é o trabalho artificial na produção do conhecimento que conta como princípio da educação, mas o trabalho útil de valor social. Segundo Saviani (2011), assumindo que a classe dominante e a classe trabalhadora têm relações diferentes com o trabalho material, sendo a escola uma expressão da

classe dominante, é provável que o comportamento dos professores reproduza uma visão da classe dominante que não está relacionada com o trabalho produtivo de valor social.

Conforme Saviani (2011), a classe trabalhadora pode ser conceituada como o grupo social composto por indivíduos que dependem da venda de sua força de trabalho para sobreviver, não possuindo os meios de produção. Esses trabalhadores estão diretamente envolvidos no trabalho material, ou seja, nas atividades produtivas que geram bens e serviços com valor social. Dessa forma, a educação pode ser um campo de disputa em que a consciência de classe e a valorização do trabalho material precisam ser constantemente afirmadas e defendidas pela classe trabalhadora. Diante da complexidade da divisão social do trabalho, Antunes (2009) amplia o conceito de classe trabalhadora para a classe-que-vive-do-trabalho, contemplando todos os sujeitos sociais produtivos e improdutivos desprovidos do meio de produção que são obrigados a vender sua força de trabalho, seja no campo ou na cidade.

Assim, em uma sociedade dividida em classes em que as relações sociais são exploradoras, o trabalho pedagógico serve para desenvolver a subjetividade exigida pelo projeto histórico hegemônico, isso é, o sistema do capital. Ferreira (2010) afirma que a escola capitalista se organizou e estruturou nessa proposição transformando o sujeito do trabalho pedagógico em objeto, alterando a produção de conhecimento da escola em produção de mercadorias no mercado de trabalho. Segundo essa lógica, o trabalho pedagógico e o trabalho escolar disciplinam a vida social e produtiva e subordinam os indivíduos ao campo da produção.

Seja qual for a organização do trabalho pedagógico nas suas várias dimensões, é necessário entendê-la no contexto da sociedade global, no quadro das grandes mudanças que ocorrem em todas as esferas do mundo capitalista. Em síntese, Veiga (1996), em relação à organização do trabalho pedagógico, aponta que o primeiro passo para orientar a organização do trabalho na escola é a construção do projeto político pedagógico baseado em conceitos de sociedade, educação e escola que busquem a emancipação humana. Quando claramente definido, discutido e adotado coletivamente, este trabalho constitui um processo, enfatizando sua função primordial de facilitar a coordenação da conduta educativa da escola, para que ela alcance seus objetivos político e pedagógicos.

Portanto, a elaboração do projeto político pedagógico deve ser considerada uma base indispensável para a organização do trabalho pedagógico. Isso porque o projeto político pedagógico reflete o planejamento escolar, sendo definido em documentos normativos das redes públicas de ensino como uma ferramenta para a implementação da gestão (Santos; Turini,

2022). Segundo Lima (2010), para atingir as metas de qualidade, os dirigentes escolares se empenham em organizar, planejar e avaliar as atividades educativas de forma eficiente para que os alunos que por elas passam tenham competências formativas que atendam às suas necessidades e assegurem o efetivo direito a uma educação de qualidade.

A gestão educacional visa assegurar que as políticas educacionais sejam implementadas nas escolas para atender às necessidades educacionais dos distintos sujeitos sociais. Segundo Lima (2010), os dirigentes escolares definem a comunidade escolar em relação aos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, priorizando e possuindo iniciativas que estimulem professores e alunos a terem sucesso nas situações de aprendizagem, promovendo um relacionamento recíproco de corresponsabilidade e protagonista, tendo como foco o aprendizado de qualidade e o desenvolvimento de conhecimentos adequados ao dia a dia dos alunos.

Neste contexto, Santos e Turini (2022) apontam que o currículo expressa as conexões entre cultura e mundo exterior, escola e educação, saber e aprendizagem do aluno, teoria (ideias, pressupostos e aspirações) e prática possível; assim, pode ser compreendido como o percurso para o conhecimento necessário à aprendizagem e ao desenvolvimento humano. Para tanto, a abordagem educacional da escola está sistematizada no currículo. Sendo assim, o planejamento curricular representa uma ferramenta importante para a gestão das práticas pedagógicas dos professores e da organização curricular prevista no projeto político pedagógico da escola, que, de acordo com Santos e Turini (2022), visa nortear o trabalho instrucional em sala de aula mediante a organização de sistemas de relações lógicas e psicológicas dentro de uma ou mais áreas do conhecimento.

Dessa forma, a educação, especialmente a formação profissional, deve, portanto, ser repensada. Isto porque pode ser tanto uma expressão de uma forma particular de trabalho, o capitalismo, quanto uma resposta pedagógica contra hegemônica, contestatória às condições desumanas em que os trabalhadores, bem como a formação docente, são submetidos (Ferreira, 2010). Assim, pensando no trabalho docente, o processo de formação dos profissionais da educação, diante da organização do trabalho pedagógico, requer uma compreensão correta do que é o trabalho.

Para entender o que é trabalho na sociedade moderna, são necessárias importantes reflexões – importantes porque sem elas não é possível compreender a essência das relações de produção social e material que regem atualmente a sociedade capitalista. Na composição da

natureza temos os elementos que são organizados de forma a terem vida e outros não. Para dar continuidade à vida, os seres vivos apresentam diferentes interações com a natureza, ou seja, adaptando-se às condições apresentadas por esta ou adaptando as condições desta às suas necessidades. O Ser Humano é a única espécie viva que transforma as condições da natureza as suas necessidades e, ao mesmo tempo, é modificado por essa interação em uma atividade definida como trabalho.

Segundo Antunes (2009, p. 139), “O trabalho, entendido em seu sentido mais genérico e abstrato, como produtor de valores de uso, é expressão de uma relação metabólica entre o ser social e a natureza. No seu sentido primitivo e limitado, por meio do ato laborativo, objetos naturais são transformados em coisas úteis”.

Nos tempos modernos o excesso da produção das coisas úteis, que até então possuíam valor de uso, passou a ser vista como uma forma de obter vantagens na relação entre os que as produziam e não as possuíam, ou seja, passou a ter valor de troca, que é maior que o da sua produção. A atividade exercida pelos Seres Humanos para produção dessas coisas úteis ou mercadorias, passou a ser controlada por outros, poucos, Seres Humanos que, com a posse dos meios de produção, passaram a acumular todo valor excedente obtido pela troca da mercadoria sem exercer a atividade de produção, descontados os custos com a matéria-prima e a remuneração de quem as produzia. Nessas condições, a atividade de produção remunerada passou também a ser chamada de forma desvirtuada de trabalho.

2.3 Educação Básica, Formação da Classe Trabalhadora e Sociedade Capitalista

O conceito de globalização refere-se ao processo pelo qual atores transnacionais buscam estabelecer conexões e influências sobre diversas nações, alterando as dinâmicas de soberania nacional ao criar oportunidades de mercado, redes de interação e orientações culturais (Fagiani, 2018). Essa transformação gera um intenso debate, com vozes tanto favoráveis quanto críticas à globalização. Contudo, o foco do conflito não reside apenas na globalização em si, mas nas consequências da dominação e expansão do capital em escala global (Mészáros, 2008). Isso significa que as críticas se voltam para a maneira como o poder econômico influencia as políticas e identidades nacionais, desafiando a autonomia dos países e gerando desigualdades sociais e econômicas.

Acerca do capital, Mészáros menciona que:

O capital não é uma entidade material e menos ainda um mecanismo racional controlável dado que sua regra fundamental consiste em sua própria reprodução e sua contínua expansão. “É um modo de controle do metabolismo social” construído ao longo de um processo histórico que se torna um controle totalizante na medida em que todos os seres humanos devem se ajustar a ele com o risco de não sobreviverem (Mészáros, 2008, p. 67).

No que diz respeito à área educacional, esta não permanece alheia às transformações em curso no sistema de produção capitalista, mostrando-se propensa a adaptar-se às demandas emanadas deste último. Nesse contexto, novos modelos e abordagens pedagógicas são necessários para acompanhar os avanços tecnológicos e as mudanças na organização do trabalho social. Conforme enfatizado por Mészáros (2008), o ato de educar vai além da simples transferência de conhecimento, englobando a conscientização e o testemunho de vida, uma vez que os processos educacionais estão intrinsecamente ligados aos processos sociais mais amplos de reprodução.

Nessa perspectiva, as reformas implementadas no campo educacional a partir da década de 1990 evidenciam sua sintonia com os interesses do capital privado em escala internacional, ou seja, com a lógica da acumulação. Para Braverman (1980), o capitalismo é um sistema econômico, político, social e ideológico baseado na troca de valores e mercadorias que requer a formação política do Estado. Este, tal como se apresenta na atualidade, não era a forma de organização política encontrada nas primeiras sociedades da história; ou seja, suas manifestações são particularmente modernas e capitalistas. O Estado, assim, serve aos interesses do capital ao garantir e promover a auto-expansão e a reprodução da forma de produção capitalista.

Assim, Marx e Engels (2003) argumentam que o capitalismo requer mercados em constante expansão, levando a burguesia a invadir todo o globo e reestruturar o espaço de dominação. A globalização é, portanto, inerente ao capitalismo como modo de produção. Nesse sentido, a transformação geral da sociedade moderna aponta para o imperativo de compreender o país no contexto da globalização, das revoluções tecnológicas e das ideologias de livre mercado (neoliberalismo), conforme Antunes (2009).

Para Ianni (2001), a globalização é uma expressão do novo ciclo de expansão do capitalismo como modo de produção e do processo de civilização que se espalha pelo globo, compreendendo uma ampla gama de processos, incluindo nações e nacionalidades, sistemas políticos e projetos nacionais, grupos e classes sociais, economias e sociedades, culturas e

civilizações. Assim, a globalização marca o surgimento da sociedade global como uma entidade abrangente, complexa e contraditória.

A globalização envolve a internacionalização dos mercados, fortemente apoiada pelas novas tecnologias da informação (Fagiani, 2018). Trata-se de uma tendência internacional do capitalismo que, juntamente com os projetos neoliberais, impõe uma economia de mercado global intensificada, uma competição desenfreada e uma minimização do Estado nas esferas econômicas e sociais aos países periféricos. Cabe destacar que, segundo Moraes (2002), o neoliberalismo enfatiza o domínio do mercado como mecanismo de alocação de recursos e distribuição de bens, serviços e rendas.

Nesse sentido, Fagiani (2018) entende a globalização como interdependência entre as nações no quadro de uma nova divisão internacional do trabalho envolvendo novas formas de gestão e coordenação entre cadeias produtivas e entre cadeias produtivas e o Estado-Nação. Dessa forma, segundo destaca Smith (2003), compreende-se o caráter inerentemente capitalista do atual modo de produção e seus componentes centrais, os quais envolvem a produção de bens e serviços para a troca lucrativa no mercado por meio da competição e o aumento dos lucros mediante a exploração do trabalho.

Como observou Fagiani (2018), alguns dos problemas resultantes da globalização são a exclusão social, o desemprego e o aumento da pobreza. Esta forma de globalização implica o domínio da economia de mercado e do livre mercado, situação tão mercantilizada e privatizada quanto possível, com fator agravante de degradação social. Neste contexto, quem tem mais poder financeiro decide as regras. Isso sempre significa mais poder político. A esse respeito, Cabrito e Silva Júnior (2012) destacam que as políticas educacionais são desenhadas e implementadas de acordo com as necessidades da produção e do mercado, e que prevalecem os interesses dos países ricos, ou seja, aqueles que dominam a economia.

Nesse sentido, a educação brasileira passou por um processo de privatização e mercantilização, com base no argumento de superação da ineficiência, burocracia e corrupção do Estado, em contraste com a eficiência, a liberdade, a criatividade, o dinamismo e o empreendedorismo da iniciativa privada (Fagiani, 2018). O exemplo mais claro disso no campo da educação são as políticas de organizações internacionais como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, sendo que seus discursos dizem respeito à qualidade geral da educação, de forma que os investimentos e retornos são previstos e calculados da mesma forma como ocorre em uma empresa (Fagiani, 2018).

Nesse sentido, Antunes (2009) menciona que o mercado exige pessoas versáteis, flexíveis, habilidosas, com visão holística, conhecimento técnico e domínio considerável na área de informática, que falem, leiam e escrevam em diferentes idiomas, bem como apresentem habilidades múltiplas. Assim, quem não for formado de acordo com as exigências do mercado é excluído do processo produtivo, o que significa desemprego, miséria, fome, doença e, por fim, morte.

Dessa forma, nas sociedades marcadas pelas revoluções tecnológica e científica, o conhecimento e a educação são centrais no processo produtivo. Assim, segundo Antunes (2009), esta nova fase do modelo capitalista contempla o desenvolvimento e a introdução de novas tecnologias no sistema produtivo, e o que está acontecendo em um ritmo muito acelerado é a inovação no mundo do trabalho por meio do surgimento de vários tipos de trabalho que nem sempre produzem bens concretos. No contexto apresentado por Fagiani e Previtali (2018), o mundo do trabalho pode ser conceituado como o ambiente social, econômico e político onde ocorrem as relações de trabalho e produção, que estão em constante transformação devido às influências do capital e das políticas neoliberais

Segundo Fagiani (2018), busca-se maior produtividade para acumulação de capital com competitividade desenfreada. Essa nova fase do capital se direciona para os sistemas educacionais e também globalizados e dentro dos princípios originários do modelo capitalista, planeja e continua com este planejamento na mesma relação de dominantes e dominados na conjugação do trabalho e educação, cujo objetivo é assegurar a força de trabalho necessária para o presente e preservar a estrutura de classes agora globalizada.

Segundo Sanfelice (2008), discutir a relação entre a internacionalização do capital e a educação torna-se necessário quando pensa-se na movimentação do capital para o elemento básico na formação do trabalhador: o sistema educacional.

A Lei nº 9.394, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), promulgada em 20 de dezembro de 1996, desempenha um papel fundamental ao estabelecer a finalidade da educação no Brasil e ao organizar os diversos aspectos do sistema educacional do país. Esta legislação abrange desde a estruturação da Educação Básica, composta pelos níveis de ensino infantil, fundamental e médio, até a inclusão do Ensino Superior, conforme previsto no Artigo 21 da LDB 9.394/96. Além dos níveis tradicionais, a educação escolar abrange modalidades específicas, tais como a EJA, para os ensinos

fundamental e médio, a Educação Profissional ou Técnica, a Educação Especial e a Educação a Distância (EAD) (Brasil, 1996).

Dessa maneira, a LDB configura-se como o principal documento normativo que orienta e regulamenta o sistema educacional brasileiro, pautando-se pelos princípios constitucionais e proporcionando uma base estrutural para a organização e a efetivação do ensino no país. Assim sendo, conforme Brzezinsk (2016), essa legislação enfatiza a educação como um direito fundamental, reconhecendo seu papel social na formação abrangente do cidadão. Além disso, a LDB define as diretrizes curriculares e os métodos de avaliação, além de propagar a gestão democrática nas instituições de ensino público, incentivando a participação ativa da comunidade escolar nas decisões educacionais.

A valorização dos profissionais da educação é ressaltada pela legislação, buscando garantir condições apropriadas de trabalho, educação continuada e remuneração equitativa. A flexibilidade curricular e a autonomia das instituições de ensino são princípios enfatizados pela LDB, visando adaptar os currículos às características locais e às necessidades específicas dos estudantes (Brzezinsk, 2016). Dessa maneira, a estruturação da educação, conforme delineada pela LDB de 1996, visa fomentar um sistema educacional inclusivo, democrático e de qualidade, alinhado com as exigências da sociedade e comprometido com a formação abrangente dos cidadãos brasileiros.

Dessa forma, a legislação atual de LDB, ao contrário das leis precedentes, reflete uma visão abrangente da educação, conferindo uma nova perspectiva à formação humana: “Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996).

Ao contextualizar a educação escolar dentro do amplo espectro da vida social, a LDB, de acordo com Pereira e Teixeira (2008), estimula uma reflexão crítica sobre nossa prática educacional. Os autores destacam a necessidade de repensar: a concepção estreita que tem sido atribuída à educação; a tendência de isolamento da escola em relação ao mundo exterior; a lacuna entre teoria e prática; a dicotomia entre trabalho intelectual e manual; a rigidez na organização escolar; o enfoque no ensino e práticas de adestramento; e, especialmente, a formação de atitudes que, em desacordo com os interesses e necessidades da maioria, conduzem à obediência, passividade e subordinação.

As questões fundamentais sobre a função formativa da educação e suas relações com a sociedade são temas que demandam uma reavaliação, especialmente no que diz respeito à educação escolar, predominantemente conduzida por meio do ensino, em instituições majoritariamente enclausuradas em um modelo convencional. Um dos princípios inovadores presentes no texto final da LDB é a vinculação da educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social, representando uma mudança radical na história da educação formal no Brasil (Pereira; Teixeira, 2008).

Essa abordagem conceitual evidencia elementos que promovem uma compreensão mais abrangente da função social da educação, visando assegurar a todos um ensino de qualidade. Pereira e Teixeira (2008) destacam que, dentre esses elementos, o trabalho emerge como parte integrante da vida de cada indivíduo e da sociedade, sujeito a numerosas contradições históricas. A interação entre trabalho e educação apresenta-se como um desafio a ser enfrentado, considerando as diversas controvérsias, indefinições e incertezas que suscita, tanto no âmbito teórico quanto na prática.

A partir dessa nova perspectiva, a Educação Básica pode se tornar uma via para a plenitude democrática, por meio da formação de indivíduos conscientes de sua inserção na sociedade. Adotar uma postura participativa, crítica e libertadora representa uma das grandes contribuições que a educação pode oferecer no processo de construção do exercício pleno da cidadania, centralizando a ação na pessoa e reconhecendo-a como sujeito da história. Arroyo (1993) destaca claramente esse aspecto ao discutir o avanço em relação ao projeto original da LDB, apontando a presença de uma tensão entre reduzir a educação escolar a um mero processo de ensino e buscar vínculos entre a educação e os processos fundamentais da formação humana. Ele acrescenta que a síntese pode ser alcançada ao vincular os conteúdos às dimensões centrais da produção do conhecimento, da cultura e da formação do ser humano, envolvendo o tratamento da natureza, de si mesmo e dos outros – abrangendo o trabalho e a prática social.

As escolas podem, portanto, funcionar como ferramentas para orientar e moldar coletivamente as populações, ao invés de focarem apenas na formação individual de cada estudante. Essa abordagem é especialmente relevante para o sistema, que busca manipular a população economicamente ativa. Nesse contexto, a obrigatoriedade da frequência escolar durante os anos cruciais da juventude pode ser interpretada de duas maneiras. Primeiramente, esse período é suficiente para inculcar valores, formar opiniões e promover comportamentos e hábitos que favorecem a adaptação dos jovens às exigências do mercado de trabalho. Em

segundo lugar, essa mesma obrigatoriedade pode também ser vista como uma forma de controle social, na qual a educação serve para perpetuar normas e padrões que beneficiam a elite econômica, limitando o verdadeiro potencial de transformação social dos indivíduos da classe trabalhadora (Fagiani, 2018).

Mais uma vez, o emprego da complexa composição do sistema da educação escolar é visto no discurso da dissimulação como uma importante ferramenta estratégica na manutenção e reprodução da ordem capitalista dominante, como forma de estruturar e manter a diferença de classe social como meio de controle e coerção da hegemonia dominante e da sociedade estagnada, apenas repetindo essa hegemonia sem a intenção de mudar o regime, ou seja, a estrutura do complexo educacional é determinista e orienta a formação dos jovens trabalhadores (Fagiani, 2018).

Em uma análise mais abrangente sobre o sistema público de ensino, Saes (2008) aponta que esse sistema, amplamente dominante no ensino fundamental e médio, é responsável pela reprodução da pirâmide educacional no Brasil que reserva um percurso escolar curto para a maioria social e um longo para a minoria social que faz parte do ensino privado.

Neste contexto, tem-se que todas as políticas para a Educação Básica e formação profissional visam permitir a adaptação da população ativa às condições de reestruturação econômica e de mobilidade profissional, estabelecendo uma ligação direta com o crescente número de jovens trabalhadores, resultando na construção de uma base sólida de competências destinado à concessão de dupla certificação e diversificação da oferta de cursos especializados direcionados para atender a demanda do mercado de trabalho do sistema produtivo (Fagiani, 2018). Dentro da perspectiva de Previtali e Fagiani (2015), o mercado de trabalho é conceituado como o espaço econômico e social no qual encontram-se a oferta de trabalho e a demanda por trabalho. É visto como um mecanismo que demanda uma educação voltada para a formação de competências específicas.

Segundo Fagiani (2018), somente um forte investimento na formação básica, isto é, na Educação Básica, poderá estabelecer uma base sólida. Considerando o sistema de produção, as sugestões de formação em uma determinada atividade só atingem seus objetivos no curto prazo. A médio e longo prazo esta formação é duvidosa, visto que o sistema produtivo é suscetível a alterações, o que acaba por demandar na necessidade de diferentes profissionais em um curto período de tempo, modificando de forma contínua sua demanda no mercado de trabalho. Olhando para a formação humana, esta formação passa a ser ainda mais alvo de dúvidas, porque

a médio e longo prazo, esta pessoa se encontrará em outra fase de vida, com novas responsabilidades e necessidades que surgem a curto prazo.

Note-se, no entanto, que segundo Gramsci (2000) a educação é inerente ao ser humano, portanto, ser ou não ser educado não é uma escolha. Portanto, o autor não apresenta uma sugestão educacional, mas uma constatação histórica de que todos os seres humanos são inexoravelmente educados. É verdade que o Ser Humano está sempre aprendendo e se ensinando a se tornar humano, embora o perfil de seu ser mude de acordo com as circunstâncias que vive. Essa noção de entender a educação como inerente ao processo de produção da existência social identifica a teoria marxista da educação (Martins, 2017). Neste contexto, Saviani (2007) menciona que:

Se a existência humana não é garantida pela natureza [...] mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem [...] necessita aprender a ser homem [...] a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (Saviani, 2007, p. 154).

É, portanto, imperativo que o homem se forme para garantir a sua própria existência, transformando-se com a natureza através de um processo chamado trabalho, no sentido marxista do termo. Segundo Gramsci (1999), por meio do trabalho o ser humano transforma a natureza, adaptando-a às suas próprias necessidades (os outros animais se adaptam à natureza), e nesse processo prediz o comportamento por meio do pensamento, projeta-se no futuro (teleologia), promovendo assim a modificação tanto da natureza como também de sua própria natureza humana. Em outras palavras: “[...] cada um transforma a si mesmo, [...] na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o ponto central” (Gramsci, 1999, p. 413).

Vale ressaltar que o trabalho no sentido aqui utilizado não deve ser confundido com o emprego remunerado, sendo que tal distinção tem implicações muito importantes, principalmente para a educação. Neste contexto, segundo Marx (1999):

Trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo [...] a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana [...] Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a

abelha supera mais de um arquiteto ao construir a colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador (Marx, 1999, p. 211-212).

O emprego, por sua vez, é uma maneira de assegurar a subsistência em um determinado modo de produção da vida social, tal como o capitalismo. Esse conceito surgiu na modernidade com o modo de produção capitalista, no qual se desenvolveu o emprego em relação à exploração econômica, isto é, a extração de mais-valia, e à marginalização a que as classes subalternas são submetidas (Martins, 2017). Na concepção marxista, Martins (2017) aponta que o trabalho não pode ser reduzido ao emprego. Houve e pode haver sociedades sem emprego, como as formações sociais tradicionais nas quais o trabalho garante a subsistência, mas não dá emprego. Assim sendo, não existe sociedade sem trabalho, pois este é precisamente o conjunto de meios pelos quais a humanidade garante sua existência. Quando não há trabalho, a própria humanidade desaparece.

Essa distinção é fundamental para a educação, pois quando o trabalho é aceito como princípio da educação, o processo educacional terá um perfil, e caso o emprego seja aceito como esse princípio, o perfil será outro (Martins, 2000). Neste sentido, como critica Gramsci (2000), a adoção do emprego como princípio educacional cria processos educativos e de aprendizagem voltados para a formação de trabalhadores para o mercado, representado pela pedagogia tecnicista e pelos sistemas de ensino dual, os quais impõem a dicotomia entre saber e fazer, entre trabalho intelectual e manual, proporcionando a oferta do saber a uma minoria privilegiada e somente o fazer para a maioria trabalhadora.

Agora, quando adota-se o trabalho como princípio educativo, tem-se a implicação de um escopo de formação integral, tanto a nível teórico como prático, dos educandos – o que só pode ser alcançado por meio de um processo educacional omnilateral. Esta é a base da abordagem marxista da educação e de marxistas como Gramsci, que a expressa na escola unitária (Martins, 2017).

Segundo Martins (2017), a proposta escolar de Gramsci tem dois fundamentos e um compromisso, igualmente como toda proposta marxista deve ter: “[...] a) fundamentos: entender a educação como imanente ao devir do processo histórico de produção do ser social e assumir o trabalho como princípio educativo; b) compromisso: assumir a luta de classes como elemento articulador do processo educativo” (Martins, 2017, p. 255).

A educação, enquanto processo de formação humana, historicamente se desenvolveu em espaços criados de acordo com o ideal humano predominante em cada contexto, sendo a escola a principal instituição responsável por esse desenvolvimento. Existem diferentes tipos de escolas, incluindo as escolas unitárias, que oferecem um nível básico de ensino. Estas instituições desempenham um papel fundamental na formação inicial dos indivíduos, refletindo as concepções educacionais e as necessidades sociais de cada período histórico. Contudo, esse tipo de escola não “nasceu pronta”, ela amadureceu com o tempo. Em sua juventude, até o chamado Biênio Vermelho, Gramsci acreditava que o processo de ensino e aprendizagem deveria ser desinteressado, ou seja, devia assegurar uma formação geral do ser humano, propagandístico, democraticamente aberto a todos, sem especialização prematura e sem referência direta a nenhum modelo social particular. Porém, conforme retratado nos escritos do cárcere (Gramsci, 2000; 2005), a partir do trabalho como princípio educativo, busca-se amadurecer essa proposta educativa escolar e colaborar no processo de superação das relações sociais capitalistas para a construção de uma nova civilização, favorecida pela escola como instrumento formador de intelectuais (Martins, 2021).

Assim, a escola unitária tem como base a formação integral do humano, para que se desenvolva o mais plenamente possível em termos de intelecto e habilidades manuais (Gramsci, 2005). A formação integral externada pela escola unitária proporciona aos educandos os aspectos culturais mais desenvolvidos formados pela ciência, tecnologia, filosofia e arte, cuja essência encontra-se disposta nas obras clássicas de cada área. Dessa forma, ao se apropriar dessa herança cultural feita pelo homem, a consciência dos educandos pode aumentar, resultando em diferentes ações individuais e coletivas à medida que eles se tornam mais conscientes de si mesmos e do mundo, o que é um pré-requisito para o desenvolvimento de estratégias e promoção de ações voltadas para a superar das contradições sociais que lhes desafiam a existência (Martins, 2021).

Dessa forma, a escola unitária busca integrar o conhecimento teórico ao desenvolvimento de habilidades práticas em um único processo de ensino e aprendizagem. O objetivo do conhecimento adquirido nesse contexto é proporcionar ao aluno uma compreensão profunda de si mesmo e do mundo ao seu redor, incluindo os problemas que o afetam. Para isso, é fundamental que a educação ofereça um embasamento tanto propedêutico – que prepara o estudante para o aprendizado de conteúdos mais avançados – quanto humanístico – que enriquece a formação ética e social do indivíduo. Essa abordagem visa formar cidadãos críticos

e capazes de atuar de maneira consciente em suas realidades. Estes métodos educacionais têm o potencial de despertar as habilidades críticas e criativas dos educandos, além de promover o desenvolvimento da personalidade individual de maneira moralmente independente. O fazer, por outro lado, tenta dar aos educandos a oportunidade de atuar na vida profissional e de controlar o processo de produção social da existência, por meio da adoção de habilidades e especialmente os princípios científicos presentes nos aparatos tecnológicos das sociedades ocidentais (Martins, 2021). O educando consegue, assim, projetar-se no mundo do trabalho, não só com disciplina, mas com a autodisciplina e a racionalização próprias do universo industrial moderno.

O método da escola unitária propõe a rejeição do conceito de talento inato, buscando integrar a espontaneidade do aprendizado ao ato de seguir os interesses dos educandos. Nesse contexto, a autoridade do professor torna-se fundamental, mas não deve ser confundida com autoritarismo. O professor é visto como um mediador que tem a capacidade de controlar de forma eficaz o conteúdo escolar, além de possuir um conhecimento aprofundado nas áreas científica, filosófica e artística, que foram desenvolvidas pela humanidade. Essa compreensão mais concreta da realidade é essencial para o processo educativo. Portanto, investimentos são realizados para garantir uma coordenação eficiente do trabalho pedagógico, conforme mencionado por Martins (2021).

Dessa forma, no jogo didático que se tem entre o educador e educando, ou seja, a relação entre eles, não pode se basear na passividade, mas em uma conduta espontânea e transparente, transformando as atividades de forma expressiva, de forma que se respeite o desenvolvimento físico, biológico e moral de cada educando. Um exemplo dessa conduta pode ser observado na prática de debates em sala de aula, na qual o educador estimula os estudantes a se envolverem ativamente na discussão de temas relevantes, permitindo-lhes expressar suas opiniões e perspectivas sobre questões diversas. Nesse contexto, o educador cria um ambiente que promove a participação ativa dos educandos, incentivando-os a desenvolver habilidades de argumentação, análise crítica e respeito pelas opiniões divergentes.

Assim, deve haver a intervenção do educador, que não é apenas um coadjuvante, mas o protagonista; como tal, deve poder intervir mais nas fases iniciais da aprendizagem, isto é, nas séries iniciais, e intervir menos no ponto de chegada, visto que neste momento os educandos já alcançaram mais autonomia intelectual e moral, como também mais autodisciplina e podem, então, desfrutar de mais liberdade – ou melhor, menos interferência dos educadores. Além

disso, segundo Gramsci, as séries mais avançadas da escola unitária deveriam aprofundar seus estudos com seminários, e os educandos que conhecem mais sobre um assunto do cotidiano deveriam apoiar os demais colegas, para que o processo coletivo escolar progreda no aprendizado (Martins, 2021).

Em relação ao conteúdo, a escola unitária formula essencialmente uma formação intelectual-humanística tradicional (abrangendo até mesmo o estudo de grego e latim) e uma educação laboral tecnológica moderna em relação à dinâmica educacional. No ensino fundamental isto ocorre de forma indireta e implícita, por meio do domínio dos conhecimentos necessários para compreender a dinâmica da vida concreta, resultante do trabalho humano. Já no Ensino Médio se dá de maneira explícita e direta, isto é, percebendo como a ciência, força imaterial, relaciona-se com a sociedade como força produtiva (Saviani, 2019). Segundo Gramsci (2000), isto requer uma completa reorganização do ambiente escolar e um currículo escolar com níveis diferenciados conforme a idade e o desenvolvimento intelectual e moral dos educandos.

Nesta escola, os educandos adquirem conhecimentos de ponta sobre fundamentos racionais (filosofia e ciência) e conceitos estéticos (arte), permitindo-lhes compreender e intervir na dinâmica de funcionamento da vida social como um todo. Gramsci (2000) acreditava que, em condições adequadas, os subalternos poderiam aprender o que as classes dominantes estavam aprendendo, de modo que isto poderia ser feito sem rebaixar o nível educacional das escolas que atendiam às classes populares. Tal conduta é necessária para a construção de uma civilidade que satisfaça as suas necessidades, e não as necessidades do capital, sendo que a burguesia e os indivíduos e grupos sociais incorporam nas relações sociais através da hegemonia que conquistaram.

O perigo de educar as massas em excesso foi considerado pela ideologia do trabalho e incorporado à estrutura escolar. Como indicado por Braverman (1987), instruir um trabalhador significa simplesmente capacitá-lo a seguir as diretrizes do seu programa de trabalho, independentemente de sua idade. Portanto, a instrução escolar foi, e ainda é, mantida ao mínimo possível.

Isso levou à substituição do tradicionalismo secular, que permitia liberdade no processo de trabalho, ritmo e pausas conforme desejado pelos trabalhadores, pela regularidade rígida do trabalho fabril assalariado e alienante. Enguita (1989, p. 114) observa que “[...] a escola, embora não fora criada necessariamente para tal propósito ou nem que já não pudesse ou fosse

deixar de cumprir outras funções”, adequou-se perfeitamente aos interesses da burguesia e, negativamente, ainda hoje ela a serve eficientemente – é lógico, guardando as respectivas proporções e as necessidades do passado e do presente.

Por outro lado, é crucial não esquecer o papel significativo que a religião desempenhou na aceitação das novas condições de vida pelas massas trabalhadoras. Tanto a escola quanto a religião tornaram-se importantes instituições ideológicas, trabalhando para eliminar os velhos hábitos e promover a aceitação eficaz da nova ordem estabelecida pelo capital. Durante o período de industrialização e sua resistência, tanto a religião quanto, principalmente, a escola, enfatizaram, de acordo com os interesses do capital, a “formação e preparação de crianças e jovens para constituir mão de obra assalariada disposta, dócil e manejável” (Enguita, 1989, p. 219).

Seguindo essa linha de raciocínio, a escola emerge como uma instituição social genuína, alinhada à ideologia burguesa, com o propósito de reproduzir e moldar corpos dóceis, enquanto simultaneamente busca suprimir, silenciar ou amortecer um dos atributos mais essenciais, se não o mais essencial, do ser humano: a capacidade natural de pensar e tomar decisões livremente por si mesmo.

Assim considerada, a escola unitária “[...] fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir” (Gramsci, 2000, p. 43). O objetivo da escola unitária é capacitar os sujeitos para enfrentar o mundo mais avançado do trabalho, além de formá-los de forma desinteressada do ponto de vista ético-político, ou seja, como intelectuais capacitados para implementar uma nova hegemonia.

As propostas educativas de Gramsci, tal como a escola unitária, tratam de como deve ser uma escola, moldada em torno de um ideal humano que nasce do compromisso com a superação do capitalismo e a construção do socialismo. Dado que se enfatiza que os seres humanos são moldados conforme a correlação de forças sociais em seus respectivos contextos, a educação adquire uma evidente dimensão política e a política adquire uma dimensão educacional (Martins, 2021).

Para Gramsci (1999), a educação possui um caráter político que manifesta-se de diversas maneiras. Em primeiro lugar, ela interage diretamente no processo de produção da humanidade, permeando todas as formações econômicas e sociais. Além disso, a educação é responsável por criar e disseminar diferentes entendimentos de mundo, tendo o potencial de consolidar,

combater ou até mesmo propor alternativas aos conceitos hegemônicos vigentes. Nesse sentido, a política, especialmente nas sociedades ocidentais onde o capitalismo é mais desenvolvido, apresenta uma clara dimensão educativa. Isso deve-se ao fato de que é imprescindível educar as massas para que elas possam tanto reproduzir quanto modificar as relações sociais existentes. Essa interconexão entre educação e política ressalta a importância do papel educativo em contextos de transformação social. Frente a isso, Gramsci (1999, p. 399) destaca que: “toda a relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”.

Assim, considerando a relação entre educação e política como imbricada, interdependente, interativa e intercomunicativa, ou melhor, dialética, a educação pode ser compreendida como sendo conservadora ou crítica. Quando reforça as condições para a reprodução da civilização atual, torna-se conservadora; por outro lado, quando opõe-se à civilização atual e lhe oferece alternativas, torna-se crítica (Martins, 2017). A compreensão que Gramsci tem da escola é crítica porque visa criar as condições para que os educandos superem a polidez capitalista e criem novas relações sociais, para construir uma nova civilização socialista.

Segundo Fagiani (2018), as políticas sociais, econômicas e educacionais no Brasil ainda são desenhadas em conformidade com as propostas do mercado mundial. O autor menciona ainda que o Brasil vive um processo de reestruturação produtiva no âmbito da globalização do capital e das políticas neoliberais, que inclui a inserção de inovações técnicas e/ou organizacionais, terceirização e subcontratações, as quais acabam por repercutir na força de trabalho, o que significa mudanças nas competências exigidas e na qualificação do trabalhador atual.

Nesse sentido, o governo do Brasil tem implementado políticas e reformas educacionais que privilegiam uma educação que atenda às necessidades do mercado de trabalho, implementando obstáculos à proposta de educação crítica, que permite a formação de um sujeito que conhece a si mesmo e as relações socioculturais ao seu redor (Fagiani, 2018).

Portanto, segundo enfatiza Fagiani (2018), a educação tem sido uma ferramenta do neoliberalismo na construção e manutenção da estratificação social. A distribuição desigual da população que estuda nos diferentes níveis de ensino, nas escolas com diferentes regimes administrativos e também nas universidades, mostra a persistência e o aumento da desigualdade social e econômica. A motivação política do governo para o financiamento de programas específicos ultrapassa o mero desenvolvimento de competências necessárias no mercado de

trabalho e promoção do aumento da empregabilidade do jovem trabalhador. O pano de fundo desse discurso é a manutenção e o aumento das diferenças socioeconômicas e de classe na sociedade capitalista moderna.

O emprego da instituição escolar como instrumento dominante e coercitivo de uma hegemonia dominante e de uma sociedade estagnada que apenas repete essa hegemonia, sem a intenção de mudar o regime, mostra a má qualidade da educação universalizada e a sua dualidade propedêutica e profissional. Além disso, as escolas privadas de ensino básico apresentam condições amplamente favoráveis que garantem aos alunos o ingresso nas melhores faculdades públicas (Frigotto, 2010).

Assim, deve-se buscar no processo de ensino uma qualidade, que inevitavelmente trabalha com a competência humana, que segundo Frigotto (2010) pode ser assim entendida:

[...] o desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico (Frigotto, 2010, p. 34).

Assim sendo, para que a educação tenha um papel transformador, devem ser feitos esforços para melhorar a qualidade da Educação Básica pública de forma consistente. Segundo Demo (2000), o conceito de qualidade deve ser entendido de forma dinâmica e é composto por dois aspectos. O primeiro deles diz respeito às qualidades técnicas e formais, que formam os alunos e lidam com todos os conhecimentos até então produzidos pelas ciências humanas, biológicas e exatas, sendo que suas atividades de uso e desenvolvimento devem ser entendidas como consolidadoras e potencializadoras do conhecimento.

O outro aspecto está relacionado à qualidade política, entendida como aquela que forma o aluno observando criticamente, relacionando-se, questionando, participando, construindo e organizando alternativas para solucionar problemas sociais urgentes na sociedade em que vive (Demo, 2000). Assim, a educação pode ser uma parte fundamental da cidadania se for baseada em habilidades de pensamento e seja de qualidade, formal e política.

Como se vê, há ambiguidade ou ambivalência nos pontos mencionados: por um lado, representam um desafio para manter uma educação atualizada e de qualidade socialmente referenciada; mas por outro, podem promover a diferenciação e a exclusão social, pois, afinal, a educação é um direito ao qual todos devem ter acesso, mesmo com as diferentes condições

financeiras. Dessa forma, a escola unitária faz parte do processo de superação do capitalismo nas sociedades ocidentais – trata-se de uma escola que exige do Estado a adaptação às novas gerações.

É fundamental que seja criado um tripé Educação Básica Escolar, Formação Profissional e Meio Social, criando uma inter-relação em um ciclo de retroalimentação, em busca da formação amplificada do jovem da classe trabalhadora preparando-o para o trabalho e para a vida, com objetivo de levar as gerações atuais e futuras para um nível de formação profissional apto a qualquer situação adversa.

Levando em questão a relação citada acima e a criação desse tripé no âmbito escolar e social, teremos a formação de qualidade socialmente referenciada e profissionalmente elevada; assim, o país terá um enriquecimento socioeconômico mais vantajoso na inclusão do jovem no mercado de trabalho, o qual estará qualificado dentro da profissão que escolher.

3 DISPOSIÇÕES DO ENSINO MÉDIO RELATIVAS À FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA

A análise das disposições do Ensino Médio relativas à formação da classe trabalhadora revela uma interface crucial entre educação e mercado de trabalho. O Ensino Médio desempenha um papel estratégico na preparação dos jovens para o ingresso no mundo laboral, especialmente em contextos em que a Educação Básica é vista como uma etapa final de formação para muitos indivíduos. Nesta seção serão exploradas as políticas educacionais, os currículos e as práticas pedagógicas que visam capacitar os estudantes para as exigências do mercado de trabalho. Serão discutidos também os desafios e as oportunidades presentes nas propostas de Ensino Médio, destacando como estas influenciam a trajetória formativa e profissional, além da mobilidade social dos jovens trabalhadores.

3.1 Histórico do Ensino Médio

A trajetória da Educação Básica no Brasil é marcada por um contínuo de mudanças e desafios ao longo dos tempos. Desde os primórdios da colonização, a educação desempenhou papéis distintos: serviu como meio de catequização dos povos nativos e também como ferramenta de formação para as elites dominantes. Durante o período colonial, os jesuítas detinham o controle do ensino, oferecendo uma instrução limitada, predominantemente baseada em valores religiosos e acessível apenas a uma minoria privilegiada (Zotti, 2005).

Com a chegada do século XIX e o advento da Independência do Brasil, esforços foram direcionados à estruturação de um sistema educacional mais sólido. O Império buscou implementar políticas nesse sentido, exemplificado pela Lei de 15 de outubro de 1827, conhecida como Lei Imperial, que propunha a criação de escolas primárias em todas as cidades e vilas do país. Contudo, apesar dessas iniciativas, a educação permanecia restrita a uma porção ínfima da sociedade (Zotti, 2005).

No final do século XIX e início do século XX, o panorama educacional brasileiro testemunhou mudanças de grande relevância. Com a Proclamação da República em 1889, emergiram novas abordagens educacionais, todas direcionadas à ampliação do acesso à Educação Básica. Foi nesse período que surgiu a Escola Nova, um movimento que propunha métodos de ensino mais dinâmicos e adaptados à realidade dos alunos. O foco estava na

promoção de uma educação ativa e participativa, visando uma aprendizagem mais engajada e próxima do cotidiano dos estudantes (Alves; Silva; Jucá, 2022).

No entanto, apesar dos esforços, a evolução da Educação Básica permanecia marcada por desigualdades e inadequações para atender às necessidades de um país em expansão. Ao longo do século XX, diversas políticas educacionais foram implementadas visando aprimorar o acesso e a qualidade do ensino, porém enfrentaram obstáculos como a escassez de investimentos, disparidades regionais e sociais, além de questões estruturais (Alves; Silva; Jucá, 2022). A partir de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, houve um foco na reorganização e padronização do ensino secundário em âmbito nacional. A Reforma Francisco Campos, por meio do Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931, representou uma significativa mudança na estruturação do ensino secundário no Brasil, sendo que estabeleceu normas reguladoras para essa fase educacional, como a duração dos ciclos, a progressão curricular e a obrigatoriedade de frequência (Dallabrida, 2009).

Através da Reforma Francisco Campos houve uma subdivisão do ensino secundário em dois ciclos: um fundamental, com uma extensão de cinco anos, e outro complementar, com duração de dois anos. A prescrição do mesmo plano de estudos, dos mesmos programas, assim como de métodos, critérios de avaliação e modelo de exames, evidencia a busca pela uniformização do ensino secundário tanto nas instituições públicas quanto privadas, abrangendo sua extensão nacional. Consequentemente, foram implementadas medidas suplementares que incentivaram as escolas a adotarem padrões de gestão mais sistematizados e burocráticos, isto é, a se adequarem a um conjunto de diretrizes embasadas em preceitos científicos sobre a organização ideal da escola (Dallabrida, 2009).

O Decreto nº 21.214, datado de 4 de abril de 1932, que consolidou as disposições relativas à estruturação do ensino secundário e providenciou outras medidas, fortaleceu as diretrizes do Decreto nº 19.890, emitido em 18 de abril de 1931, ao ratificar e detalhar normas referentes à avaliação dos alunos e à fiscalização escolar. Além disso, especificou, entre outros aspectos, temas como salários e nomeações do corpo docente (Artigos 13 e 14), a obrigatoriedade de realização de exame de admissão para ingresso no ensino secundário (Artigo 20), regras para matrículas (Artigo 27), a extensão do ano letivo (Artigo 31) e o horário escolar (Artigo 33) (Brasil, 1932).

Assim, os Decretos nº 19.890 e nº 21.214, de 4 de abril de 1932, desempenharam um papel essencial na Reforma Francisco Campos, introduzindo dispositivos disciplinares (como

controle de tempo e frequência obrigatória), estabelecendo ciclos e séries anuais, implementando um sistema de avaliação dos alunos e reorganizando a inspeção escolar. De acordo com Dallabrida (2009, p. 190), essa reforma, “[...] embalada pela Revolução de 30, procurou oficializar, em nível nacional, a cultura escolar educativa, disciplinar e moderna, colocada em marcha em boa parte dos ginásios e nos grupos escolares desde o final do século XIX”.

No período da Era Vargas, ocorreram várias reformas de destaque no ensino secundário brasileiro. Sob o governo de Getúlio Vargas, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário pelo Decreto nº 4.244 de 9 de abril de 1942, conhecida como Reforma Capanema. Conduzida pelo então ministro da educação e saúde, Gustavo Capanema, essa reforma implementou os cursos colegiais, divididos entre clássico e científico, cada um com duração de três anos, visando a preparação dos estudantes para o ingresso no Ensino Superior (Ciavatta; Ramos, 2012).

Nesse período, é notável a distinção entre o ensino secundário e o ensino técnico profissionalizante. Uma das medidas da Reforma Capanema, o Decreto nº 4.073/1942, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial, estabeleceu diretrizes específicas para a formação profissional, visando capacitar indivíduos para atender à crescente demanda industrial (Ciavatta; Ramos, 2012). Os cursos profissionalizantes tinham o propósito de integrar os alunos diretamente ao mercado de trabalho, sem prepará-los para continuar os estudos. Geralmente, os jovens que optavam pelo ensino profissionalizante encerravam a trajetória escolar nesse ponto, uma escolha comum entre a população de classe mais baixa em busca de oportunidades de trabalho (Alves; Silva; Jucá, 2022). Vale ressaltar que, durante esse período, o ensino profissionalizante também era considerado como parte do ensino secundário.

Nesse contexto do século XX, tanto o ensino secundário quanto o Ensino Superior ainda permaneciam acessíveis apenas a uma pequena parcela da população, reservados para os grupos privilegiados da sociedade. A realidade social do Brasil na década de 1940, marcada pelo término da Segunda Guerra Mundial, mudanças no governo e a necessidade premente de democratização e construção da identidade nacional, destacava a urgência de transformações significativas na estrutura da educação brasileira (Alves; Silva; Jucá, 2022). Nesse cenário, as demandas da realidade social impunham a necessidade de reformas estruturais na educação brasileira.

Com a promulgação da Constituição de 1946, particularmente no Artigo 168, ficou evidente a necessidade de estabelecer uma legislação abrangente para a educação no país.

Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;

V - o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável;

VI - para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade;

VII - é garantida a liberdade de cátedra (Brasil, 1946, online).

Após um processo longo e conflituoso, liderado pela comissão organizada por Clemente Mariani, então Ministro da Educação e Saúde, durante o governo do Presidente João Goulart em 1961, foi promulgada a primeira LDB (Pereira; Poll, 2021).

A primeira LDB, Lei nº 4.024/1961, introduziu a nomenclatura de Ensino Médio e delineou suas diretrizes no Título VII, focado na educação de nível médio. Nesta lei, o Artigo 33 define que “A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente”, diferenciando-se das demais leis que enfatizavam a preparação para o ingresso Ensino Superior como principal finalidade desta etapa. Além disso, o Artigo 34 incorpora como modalidades do Ensino Médio os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para ensino primário e pré-primário (Brasil, 1961).

No contexto do golpe militar de 1964 – que marcou a abertura do país ao capital estrangeiro, a chegada de multinacionais e os acordos do MEC com organismos internacionais –, a concepção da educação escolar começou a ser moldada com ênfase no papel como fator determinante para o desenvolvimento econômico, instrumentalização para o mercado de trabalho e controle ideológico. Este contexto culminou, em 1971, na promulgação de uma nova LDB – Lei nº 5.692/1971 –, sancionada pelo então presidente militar Emílio G. Médici, que ocupava o cargo máximo no Brasil naquele momento (Alves; Silva; Jucá, 2022).

Esta LDB unificou as vertentes do Ensino Médio, ou seja, de acordo com o que foi estabelecido por essa lei, foram amalgamados o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico. Quanto ao ensino de 1º grau, houve a junção das vertentes do 1º ciclo, com destaque para a ênfase na educação geral e propedêutica, apesar de já incluir a exploração vocacional e o início do treinamento para o trabalho nesse período. Em relação ao 2º grau, observou-se a fusão de todas as ramificações do 2º ciclo: o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico (Brasil, 1971).

Desse modo, ocorreu a integração do ensino primário e do Ensino Médio de primeiro ciclo, transformando-os no que ficou conhecido como ensino de 1º grau, enquanto o ensino de 2º grau resultou da fusão de todos os ramos do segundo ciclo. Conseqüentemente, todas as instituições de Ensino Médio passaram a ser obrigadas a oferecer o ensino técnico profissionalizante. O currículo do ensino público de 2º grau profissionalizante contemplava disciplinas gerais apenas no primeiro ano do 2º grau, sendo os dois anos subsequentes dedicados exclusivamente às disciplinas da área profissional do estudante em formação (Brasil, 1971).

Durante esse período, o ensino de 2º grau assumia uma clara orientação para a preparação direta ao mercado de trabalho, explicitamente voltado para esse propósito (Kuenzer, 2007). A Lei nº 5.692/71 tornou o ensino profissionalizante universal e compulsório, estabelecendo como objetivo, para o ensino de 1º e 2º grau, conforme delineado em seu Artigo 1º: “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1971). Isso revela o viés tecnicista adotado na educação escolar.

Segundo Manfredi (2002), a compulsoriedade da profissionalização estabelecida pela Lei nº 5.692/71 não se concretizou, uma vez que não havia condições objetivas para transformar todo o ensino público de 2º grau em uma modalidade profissionalizante. Assim, a obrigatoriedade da profissionalização, conforme prevista na Lei nº 5.692/71, chegou ao fim com a promulgação da Lei nº 7.044/82. Esta nova legislação introduziu modificações que marcaram o encerramento da compulsoriedade do ensino público de 2º grau em sua modalidade profissionalizante.

No início dos anos 1980 foi marcado por uma recessão econômica e uma crescente demanda social por um regime verdadeiramente democrático. Neste período houve uma luta

por diversos direitos civis e liberdades, bem como esforços para a construção de uma identidade democrática para o país, incluindo a demanda por eleições diretas (Kuenzer, 2007).

Nesse cenário, a Constituição de 1988 foi promulgada, e em seu artigo 205 consagrou a educação como um "direito de todos e dever do Estado", delineando uma série de orientações voltadas para o Ensino Médio (Brasil, 1988). Assim, impulsionada e beneficiada pela promulgação da Constituição, a LDB nº 9.394/1996 foi estabelecida após um extenso processo no Congresso Nacional, sendo objeto de diversas perspectivas sociais (Silva, 2015).

Com a promulgação da LDB de 1996, houve uma redefinição na estrutura da educação escolar, dividindo-se em dois níveis principais: Educação Básica e Educação Superior. A transformação do que era anteriormente conhecido como ensino de 1º e 2º graus desdobrou-se em termos específicos, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional (Brasil, 1996). É relevante ressaltar que, nessa nova lei, o Ensino Médio é incorporado como parte integrante da Educação Básica, reconhecendo um direito que, se não fossem as disparidades de acesso à escola, abrangeria todos os jovens brasileiros (Silva, 2015).

No ano de 1999 foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), apresentando propostas curriculares específicas para este patamar educacional. Divididos em quatro partes, os PCNEM abordavam as bases legais, além de se concentrarem em três áreas de conhecimento distintas, destacando as competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada uma delas. Em complemento às diretrizes delineadas nos PCNEM, em 2002 o MEC divulgou orientações adicionais por meio de um documento denominado PCN+EM (Brasil, 2002). O intuito, conforme mencionado no próprio material, era suprir lacunas de orientação deixadas no documento anterior, visando oferecer suporte aos professores e dirigentes escolares envolvidos no Ensino Médio (Silva, 2015).

Nesse contexto, as adaptações curriculares que se apresentavam foram justificadas desta forma: “O novo Ensino Médio, nos termos da lei, de sua regulamentação e encaminhamento, deixa de ser, portanto, simplesmente preparatório para o Ensino Superior ou estritamente profissionalizante, para assumir necessariamente a responsabilidade de completar a Educação Básica” (Brasil, 2002, p. 8-9). Esta concepção reflete a dualidade histórica que tem marcado o Ensino Médio no Brasil, entre seu caráter propedêutico e sua vertente profissionalizante.

Em 2014, o MEC lançou o Plano Nacional de Educação (PNE). A ideia de conceber um plano nacional com metas a serem alcançadas dentro de um prazo específico teve sua origem no governo de Getúlio Vargas, em 1931, durante a Reforma Francisco Campos. Após muitas

décadas de tramitação em diferentes governos e diversas modificações, finalmente foi concluído em 2014 (Silva, 2015).

Antes do lançamento do PNE em 2014, é relevante mencionar o primeiro PNE, que abrangeu o período de 2001 a 2010. A concepção de um plano nacional com metas a serem alcançadas em prazos específicos remonta ao governo de Getúlio Vargas, em 1931, durante a Reforma Francisco Campos. Essa ideia evoluiu ao longo de várias décadas, atravessando diferentes governos e passando por diversas modificações até sua conclusão em 2014, como aponta Silva (2015).

O lançamento do PNE de 2014 representou um marco significativo no cenário educacional brasileiro, refletindo a continuidade e a atualização do compromisso nacional com o aprimoramento do sistema educacional. Dessa forma, o PNE de 2014 estipula a Meta 3, que consiste em “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para oitenta e cinco por cento” (Brasil, 2014).

Entre as submetas do PNE, destaca-se a institucionalização do programa nacional de renovação do Ensino Médio, visando fomentar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela integração entre teoria e prática. Isso ocorre por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em diversas dimensões, tais como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte. Essa abordagem visa assegurar a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a colaboração com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (Brasil, 2014).

Assim, a renovação do Ensino Médio no contexto do PNE busca não apenas aumentar o acesso, mas também promover uma transformação substantiva na qualidade e na abordagem educacional, visando preparar os estudantes de forma mais abrangente e eficaz para os desafios do século XXI.

3.2 Alterações do Novo Ensino Médio: Lei 13.415/2017

A reformulação do Ensino Médio, expressa na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, introduziu transformações significativas na proposta da LDB referentes a essa fase da Educação Básica. O processo teve início com a divulgação da MP 746/2016, a qual apresentava propostas

substanciais de alterações no Ensino Médio, gerando debates e divergências na sociedade brasileira. A MP do Novo Ensino Médio foi anunciada durante o governo de Michel Temer, em meio a discussões sobre a necessidade urgente de modernização do sistema educacional. O objetivo da proposta era ajustar o currículo do Ensino Médio à contemporaneidade, proporcionando maior adaptabilidade e permitindo que os estudantes selecionassem itinerários formativos conforme suas inclinações e habilidades (Ferretti, 2018).

Essa medida é justificada pelos argumentos apresentados na exposição de motivos da MP 746/2016. Nela, o ministro Mendonça Filho declara que:

Atualmente o Ensino Médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento - Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita - FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina. Um novo modelo de Ensino Médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância - Unicef. (Brasil, 2016)

A juventude mencionada tanto na MP como pelo ministro da Educação mostra uma visão diferente da apresentada, sendo que ela tomou as ruas e as escolas para defender a educação como um direito e expressar sua oposição tanto à forma quanto ao conteúdo da reforma proposta (Previtali *et al.*, 2019). A abordagem autoritária, por meio de MP, foi contestada por estudantes, educadores, intelectuais e até pelo procurador-geral da República, Rodrigo Janot, que a considerou inconstitucional. Devido ao seu processo abreviado, não é um método adequado para mudanças estruturais em políticas públicas, especialmente em um setor vital para o desenvolvimento do país, como a educação (Campelo, 2017). A menção a organismos internacionais, especialmente ao Banco Mundial, na Exposição de Motivos, destaca a influência dessas entidades na formulação da política educacional brasileira e a postura ativa dos governos na incorporação dessas diretrizes.

Dessa forma, a MP 746/2016 recebeu críticas de diferentes segmentos da sociedade, incluindo estudantes, professores e especialistas em educação. A argumentação centrava-se na apresentação abrupta da proposta, sem um amplo debate junto à comunidade escolar. Tais críticas resultaram em modificações no texto original e na submissão da proposta ao escrutínio do Congresso Nacional (Ferretti, 2018). Por fim, a MP 746/2016 foi transformada na Lei

13.415/2017, que estabeleceu o Novo Ensino Médio no Brasil. De acordo com Ferretti (2018), a recente legislação manteve a ideia de flexibilização curricular, introduzindo a segregação do currículo em uma porção comum e outra adaptável, permitindo aos estudantes a escolha de itinerários formativos, tais como linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional.

Resumidamente, as modificações no Novo Ensino Médio, estabelecidas pela Lei 13.415/2017, decorreram de um processo político que visou ajustar o Ensino Médio às necessidades atuais e proporcionar uma maior autonomia e variedade de aprendizado para os estudantes no Brasil.

Nesse sentido, a do Novo Ensino Médio propõe alterações para integrar a educação voltada para o trabalho ao currículo do Ensino Médio e introduzir uma estrutura curricular mais diversificada e flexível. Isto permite a formação voltada para o mundo do trabalho e a aprendizagem de conteúdos técnicos (Kuenzer, 2019).

Segundo Ferretti (2018), a mudança proposta pelo Novo Ensino Médio é uma mudança de paradigma. A finalidade é tentar desenvolver a autonomia do aluno, que em vez de um único trajeto possível, passa a contar com diferentes possibilidades de itinerário que, por sua vez, se abrem para distintos arranjos curriculares possíveis de serem organizados pelas redes.

Ao criar uma oportunidade para os jovens estabelecerem o seu próprio percurso formativo, dialogando com o seu projeto de vida, o meio onde vivem, a esfera econômica de cada região ou município, bem como com os seus interesses e talentos, o objetivo do Novo Ensino Médio é romper com o descompasso entre a formação escolar oferecida até então e as exigências do mundo moderno (Ferretti, 2018). O mundo e os problemas mudaram, e a escola também deve mudar para oferecer respostas válidas aos novos desafios econômicos, sociais e ambientais.

Dessa maneira, o Novo Ensino Médio implementou transformações significativas com o objetivo de adequar a educação às exigências contemporâneas. O recente currículo do Ensino Médio é estruturado em áreas de conhecimento, não mais por disciplinas, e compreende quatro áreas principais, além de uma dedicada à Formação Técnica e Profissional. Na nova configuração, até 1.800 horas da carga horária são destinadas ao desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas às quatro áreas do conhecimento: Matemáticas e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Adicionalmente, no mínimo, 1.200 horas são flexíveis, reservadas para a Formação Técnica e Profissional (Souza; Garcia, 2020).

A Lei que promove a Reforma no Ensino Médio delineia uma parte que será universal e compulsória em todas as escolas, durante os três anos desse estágio educacional, alinhada com a BNCC do Ensino Médio. Simultaneamente, introduz outra parte que será estruturada por um modelo variado e adaptável, conhecido como itinerários formativos. Conforme o Artigo 4º da Lei da Reforma, esses itinerários deverão ser organizados através de distintos arranjos curriculares, considerando a relevância para o contexto local e a viabilidade dos sistemas de ensino, seguindo os critérios de cada sistema (Brasil, 2017).

Cada instituição de ensino está obrigada a oferecer, no mínimo, um itinerário formativo, ou, de acordo com o parágrafo 3º da Lei, os sistemas de ensino podem optar por implementar um "itinerário formativo integrado" conforme seus próprios critérios (Brasil, 2017). Souza e Garcia (2020) destacam que, de acordo com a BNCC do Ensino Médio, os alunos terão a capacidade de escolher em quais itinerários desejam se aprofundar em seus estudos, promovendo, assim, o protagonismo juvenil. As escolas, em consonância com essa abordagem, deverão orientar suas práticas de modo a viabilizar os projetos de vida individuais dos estudantes.

Quanto às disciplinas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, a Lei 13.415/2017 as concebe não como componentes curriculares, mas como estudos e práticas, cuja obrigatoriedade será atendida pela integração delas em outras disciplinas, conforme delineado no Artigo 3º § 2 desta Lei: "a Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia" (Brasil, 2017). Ferretti (2018) expressa a preocupação de que a diluição e eliminação das disciplinas de Filosofia e Sociologia como componentes curriculares possam acentuar as desigualdades já existentes.

Sob diferentes perspectivas, observa-se que a Reforma do Ensino Médio inclui uma política de estímulo ao ensino em tempo integral, sendo implementada de maneira progressiva. Essa abordagem possibilitará que os estudantes optem por uma Formação Técnica Profissional (FTP) dentro do período regular do Ensino Médio, contanto que continuem a cursar Português e Matemática até o término dos três anos. Ao concluir este período, eles poderão obter um diploma do Ensino Médio e um certificado do ensino técnico (Brasil, 2017).

As mudanças primordiais no Novo Ensino Médio abrangem o aumento da carga horária dos estudantes, a implementação de uma base comum curricular e a oportunidade de escolha de itinerários formativos pelos alunos. Dentre as principais modificações, destaca-se a flexibilização do currículo, possibilitando itinerários formativos em diversas áreas, como linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Esta adaptação visa superar a discrepância entre a formação escolar anterior e os desafios do mundo contemporâneo, proporcionando aos estudantes maior autonomia e diversidade de aprendizado.

3.3 Formação da Classe Trabalhadora para o Mercado de Trabalho

Em 2017, sob a liderança do presidente Michel Temer, foram realizadas amplas reformas educacionais, contemplando significativas mudanças na Educação Básica com reflexos na Educação Profissional. Sem ampla discussão com professores, unidades e comunidade científica em geral, em curto período o projeto de Lei nº 6840/2014, em versão substitutiva (Brasil, 2014), as edições da MP nº 746 (Brasil, 2016) e a nova Lei nº 13.415 (Brasil, 2017) culminaram na reforma do Ensino Médio, a qual foi aprovada integralmente.

Segundo Kuenzer (2007; 2019), o posicionamento promovido pelo setor privado foi o da flexibilização dos percursos educacionais, de modo que um aluno, assegurado pela BNCC, pudesse escolher entre aprofundar em uma área acadêmica, ou pela formação técnica e profissional, com base em sua trajetória e projeto de vida. Para o setor privado, as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio de 2012 (DCNEM/2012) eram vistas como rígidas na medida em que criam um currículo único e com muitos componentes curriculares; assim, eles preconizavam pela flexibilização curricular.

De outro lado há o posicionamento das entidades e dos intelectuais que historicamente vêm procurando construir um projeto educacional que atendesse aos interesses da classe trabalhadora, organizando um currículo que integrasse de forma orgânica e coerente as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, como forma de dar sentido ao conhecimento escolar, exatamente como preconiza as DCNEM/2012 (Kuenzer, 2007; 2019).

Considerando os diferentes posicionamentos sobre a organização curricular, destaca-se que prevaleceu a abordagem da flexibilização curricular. Essa perspectiva reflete-se em uma estrutura que permite a aceitação de diversos percursos educacionais, com um total de até 1.800

horas dedicadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dentro dessa carga horária, existe um espaço versátil no qual os jovens têm a oportunidade de escolher entre diferentes áreas para “realizar o seu projeto de vida”. Essas áreas incluem linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, além de formação técnica e profissional. Essa flexibilidade busca atender às demandas e interesses dos alunos, promovendo uma educação mais personalizada e alinhada às suas aspirações individuais (Kuenzer, 2007; 2019).

Em suma, Silva e Ferreira (2022) mencionam que na versão atual do Ensino Médio, que integra a pedagogia da acumulação flexível, o objetivo é formar trabalhadores com subjetividade flexível através de uma base educacional geral que é complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo formação técnica e profissional, de forma que a formação profissional é oferecida de forma diferenciada por origem de classe, de modo que as pessoas que vivem do trabalho são orientadas a praticar e assumir naturalmente as diversas tarefas de um mercado flexível.

Acerca da acumulação flexível, Fagiani (2016) conceitua-a como um regime de acumulação de capital que se sustenta na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo. Trata-se de um modelo econômico que exige uma adaptação contínua e rápida às mudanças em todos os aspectos do mercado e da produção, impulsionada por uma constante inovação e reconfiguração das práticas empresariais.

Assim, devido à flexibilidade que gera incerteza epistemológica, a organização curricular proposta pela reforma do Ensino Médio integra-se ao regime de acumulação flexível. Isso ocorre porque novas formas de disciplina enfraquecem a relação entre o conhecimento e os contextos sociais em que ele se insere, além de reduzir a conexão entre teoria e prática ao pragmatismo. Essa abordagem extingue a crença na possibilidade de desenvolvimento de uma nova sociedade, reafirmando o presentismo e substituindo os processos coletivos na vida social e produtiva por um individualismo predominante (Kuenzer, 2019; Silva; Ferreira, 2022).

Muitos pesquisadores brasileiros têm discutido a educação dos jovens e colocado esse tema na pauta de diversos debates, destacando que a democratização da Educação Básica envolve não apenas a entrada no mercado de trabalho, devendo contemplar também uma questão anterior a esta: o direito à educação (Garcia; Czernisz, 2017; Kuenzer, 2007; 2019; Silva; Ferreira, 2022). Assim, conforme Garcia e Czernisz (2017), considerando a atual

reforma, promovida pela Lei 13.415/2017, é possível verificar claras intenções de aproximar a educação das demandas do mercado de trabalho. O resultado é uma educação adaptada às demandas competitivas do mercado local, que poderá colocar a maioria dos jovens em desvantagem em relação a outros jovens no âmbito nacional e de outros países que desenvolvem a educação escolar voltada para o conhecimento feito pelo homem e acumulado historicamente intercalando a prática e a teoria.

No que se refere à competitividade internacional, a contradição provocada pelo ensino centrado na prática pode se manifestar futuramente, quando um aluno brasileiro precisar prosseguir seus estudos em outro país e não conseguir seguir o currículo exigido, uma vez que sua escola priorizou o conhecimento prático em detrimento de conteúdos que são considerados direitos universais (Garcia; Czernisz, 2017). Essa situação deve-se à escassez de conhecimento em línguas estrangeiras, à redução e até ausência de discussões promovidas pelas disciplinas de Filosofia e Sociologia, e ao status secundário atribuído ao ensino das Artes. As Artes, por sua vez, são reconhecidas como criações humanas que refletem a história e os processos de reflexão e expressão diante do mundo, abrangendo todas as fases do desenvolvimento humano (Garcia; Czernisz, 2017; Silva; Ferreira, 2022).

Assim, segundo Garcia e Czernisz (2017), não se trata de desvalorizar o conhecimento da Língua Portuguesa e da Matemática. Defende-se, portanto, o fato destes estarem relacionados com outros, igualmente importantes do ponto de vista do desenvolvimento geral do cidadão. Caso contrário, são apenas meios de aprovação em provas que avaliam o desempenho escolar mais do que uma formação verdadeiramente integral.

Um ponto central da discussão é a carga horária mínima dedicada à Formação Geral Básica (FGB). Enquanto o PL n. 5.230/2023 sugere um total de 2.400 horas ao longo do Ensino Médio para todos os estudantes, o relatório de Mendonça Filho propõe reduzir esse número para 2.100 horas para os estudantes que optarem pela formação profissional, argumentando que esta mudança atende a uma solicitação do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed). A justificativa para as 2.100 horas é que as 300 horas restantes seriam destinadas aos itinerários formativos. A persistência no erro conceitual de fragmentar o currículo do Ensino Médio e de manter um modelo que não funcionou em nenhuma rede de ensino do país é, segundo Mendonça Filho, a única maneira viável de proporcionar uma oferta massiva de cursos de FTP (Todos pela Educação, 2023).

O parecer do deputado Mendonça Filho (União/PE) ao PL n. 5.230/2023 exemplifica como os erros do passado podem ser repetidos no futuro: mesmo com os resultados da consulta pública realizada pelo MEC e as pressões de estudantes, educadores e diversos setores da sociedade, o relator trouxe de volta ao debate uma fórmula que tem falhado. Diversas pesquisas científicas recentes mostram que o Novo Ensino Médio – criado por Mendonça Filho durante sua gestão como ministro da educação de Michel Temer – tem aumentado a desigualdade na oferta do Ensino Médio em todo o país (Todos pela Educação, 2023).

O parecer contém diversos equívocos. O PL Substitutivo presente no relatório é quase uma repetição da MP n. 746/2016 e da atual reforma do Ensino Médio. No entanto, foram justamente os problemas irremediáveis da Lei n. 13.415 que levaram o governo federal a propor um novo PL para corrigi-los. É necessário um debate de qualidade que responda ao desejo social por uma política nacional de Ensino Médio que, como demonstrado repetidamente, não se alinha à proposta de Mendonça Filho no relatório do PL 5.230/2023, nem ao modelo do Novo Ensino Médio desde 2017, e que exige melhorias no texto inicial proposto pelo MEC (Todos pela Educação, 2023).

É essencial um debate de qualidade que atenda ao anseio social por uma política nacional de Ensino Médio que, como já demonstrado, não se alinha à proposta de Mendonça Filho em seu relatório ao PL 5230/2023, nem ao modelo implementado pelo Novo Ensino Médio desde 2017, e que requer melhorias no texto inicial proposto pelo MEC. Para alcançar tais melhorias e garantir um Ensino Médio inclusivo e de qualidade, é crucial que o MEC desempenhe seu papel de articulação, construindo a política educacional a partir das vozes dos envolvidos, especialmente em relação aos interesses e necessidades dos jovens e das escolas públicas.

A nova visão do Ensino Médio no Brasil provocou uma transformação significativa nas percepções e opiniões de todas as classes sociais, abrangendo tanto os educadores quanto os alunos e suas famílias. Esta mudança reflete-se na forma como a educação é valorizada e entendida, gerando um debate amplo sobre a importância do currículo e das metodologias de ensino. O envolvimento das diferentes classes sociais indica um reconhecimento geral de que as diretrizes curriculares e as propostas pedagógicas precisam alinhar-se com as demandas do mercado de trabalho e as necessidades contemporâneas da sociedade, o que, por sua vez, suscita tanto expectativas quanto preocupações sobre a qualidade da formação oferecida e seu impacto no futuro dos jovens brasileiros.

As disciplinas obrigatórias no Ensino Médio, como Língua Portuguesa e Matemática, são consideradas essenciais e abrangem todo o período escolar, refletindo sua importância fundamental na formação do educando. Desde a infância, a Língua Portuguesa é crucial, pois as crianças aprendem a se comunicar desde cedo, enquanto a Matemática é fundamental para desenvolver habilidades de raciocínio lógico e resolução de problemas. Em contrapartida, disciplinas como Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia, embora obrigatórias, têm um enfoque mais curto e progressivo, contribuindo gradualmente para o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes (Kuenzer, 2007). Essa organização curricular demonstra que as primeiras disciplinas são prioritárias na formação básica, enquanto as demais complementam o aprendizado ao longo da vida.

Este projeto de vida instigou uma pesquisa sobre a formação da juventude brasileira no século XXI após o Ensino Médio. Realizou-se um levantamento de dados sobre os estudantes da educação superior e as modalidades de cursos frequentadas no Ensino Médio, dividindo a análise em duas partes: a frequência das modalidades de cursos no Ensino Médio ao longo dos anos e a quantidade de estudantes na educação superior ao longo desses mesmos anos.

O levantamento da frequência de modalidades de cursos no Ensino Médio foi realizado devido ao interesse em compreender como a distribuição de estudantes em diferentes modalidades de cursos mudou ao longo dos anos. Nessa análise, foram identificadas possíveis tendências de crescimento ou declínio em certas modalidades, as quais podem refletir mudanças nas políticas educacionais, demanda do mercado de trabalho ou preferências individuais dos estudantes.

Na segunda análise foi observado o número total de estudantes na Educação Superior ao longo dos anos. Foi verificado se houve aumento ou diminuição no número de estudantes, o que pode refletir mudanças na acessibilidade da educação superior, políticas governamentais, demografia da população, entre outros fatores. Além disso, investigou-se se houve mudanças na distribuição dos estudantes por tipo de instituição de Ensino Superior (por exemplo, universidades públicas versus privadas) ou por área de estudo (por exemplo, ciências humanas, ciências exatas, etc.).

Para interpretar esses dados de forma mais precisa, foram analisadas tendências ao longo do tempo e identificadas possíveis correlações com eventos ou políticas específicas que pudessem ter impactado a educação no país durante esse período (Tabela 1).

Tabela 1 - Números absolutos e porcentagem dos estudantes do Ensino Superior provenientes dos diferentes tipos de Ensino Médio no período de 2012 até 2021

TCEM	Enade 2012		Enade 2013		Enade 2014		Enade 2015		Enade 2016		Enade 2017		Enade 2018		Enade 2019		Enade 2021	
	Unidade	%	Unidade	%	Unidade	%	Unidade	%	Unidade	%	Unidade	%	Unidade	%	Unidade	%	Unidade	%
EMT	383.245	65%	134.035	69%	304.796	63%	387.058	70%	169.851	79%	364.268	68%	403.674	74%	343.547	79%	314.090	64%
PT	53.481	9%	12.683	7%	39.384	8%	41.602	8%	15.043	7%	44.824	8%	39.013	7%	41.377	10%	31.516	6%
PM	13.198	2%	5.775	3%	45.372	9%	10.078	2%	5.040	2%	26.607	5%	8.662	2%	3.726	1%	23.706	5%
EJA	25.087	4%	9.827	5%	24.339	5%	25.923	5%	11.006	5%	27.372	5%	28.957	5%	15.961	4%	34.004	7%
OM	4.951	1%	0	0%	3.973	1%	4.199	1%	1.628	1%	4.405	1%	5.053	1%	3.152	1%	5.662	1%
RB	107.389	18%	33.205	17%	63.854	13%	80.627	15%	13.476	6%	69.882	13%	62.763	12%	26.167	6%	80.888	17%

Fonte: INEP (2023).

Legenda: TCEM - Tipo de Curso no Ensino Médio(a); EMT - Ensino Médio Tradicional; PT - Profissionalizante Técnico; PM - Profissionalizante Magistério; EJA - Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou Supletivo; OM - Outra modalidade; RB - Respostas em Branco.

A Tabela 1 apresenta dados sobre as modalidades de cursos frequentadas no Ensino Médio pelos estudantes do Ensino Superior no Brasil, conforme informações coletadas pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de 2012 até 2021. Essa abordagem visa identificar de forma clara e organizada as tendências e mudanças ao longo do tempo.

Os dados indicam algumas tendências específicas. O Ensino Médio Tradicional (EMT) é a modalidade mais frequentada entre os estudantes de Ensino Superior ao longo dos anos, com a porcentagem de estudantes que concluíram esse tipo de curso variando de 63% a 79%. Em 2016 e 2019, essa modalidade atingiu seu pico com 79%, seguido por uma queda em 2021, quando 64% dos estudantes foram provenientes do EMT. A participação dos estudantes que cursaram o Ensino Médio Profissionalizante Técnico (PT) manteve-se relativamente estável, variando entre 6% e 10%. O menor percentual foi observado em 2021, com 6%, e o maior em 2019, com 10%.

O Profissionalizante Magistério (PM) teve variações significativas ao longo dos anos. Em 2014, apresentou a maior porcentagem de 9%, enquanto que em 2019 apresentou a menor porcentagem de 1%. A participação de estudantes oriundos da EJA e/ou Supletivo manteve-se relativamente estável entre os anos 2012 até 2019, variando entre 4% e 5%, e no ano 2021 observa-se um aumento para 7%.

A categoria Outra Modalidade (OM) permaneceu marginal, com percentuais entre 0% e 1% ao longo dos anos; em 2013, não houve registros nesta modalidade (0%). Por fim, o percentual de respostas em branco variou significativamente, com um pico em 2012 (18%) e o menor valor em 2016 e 2019 (6%). Em 2021, a porcentagem voltou a aumentar para 17%.

Esses dados fornecem uma visão abrangente das dinâmicas e tendências presentes no sistema educacional brasileiro, destacando a necessidade de políticas educacionais adaptáveis e inclusivas que atendam às necessidades variadas dos estudantes e promovam a equidade e a qualidade na educação. Eles refletem as “preferências” e tendências de formação dos estudantes provenientes dos diferentes tipos de Ensino Médio que posteriormente ingressaram no Ensino Superior. O predomínio do EMT é evidente, possivelmente porque esta é a modalidade que prepara os estudantes para as provas seletivas do Ensino Superior.

Destaca-se também a menor porcentagem dos estudantes provenientes do Ensino Médio Técnico e a sua estabilidade em menores porcentagens, mostrando a formação precoce para o mercado de trabalho. Já com relação aos estudantes provenientes das modalidades Profissionalizante Magistério (Curso Normal) e EJA e/ou Supletivo observa-se que esta última alcança um pouco mais o Ensino Superior. A presença marginal da categoria Outra Modalidade e as flutuações no percentual de Respostas em Branco também fornecem insights valiosos sobre áreas que podem necessitar de maior atenção e método da pesquisa para entender melhor os fatores subjacentes a essas tendências.

As variações nas Respostas em Branco podem ser atribuídas a diferentes fatores, como a compreensão do questionário pelos estudantes ou mudanças na metodologia de coleta de dados ao longo dos anos. Em suma, a Tabela 1 oferece uma visão abrangente das trajetórias educacionais no Ensino Médio dos estudantes de Ensino Superior, evidenciando a desigualdade de formação que levam ao ingresso no Ensino Superior no Brasil.

Esses dados destacam a necessidade de políticas educacionais inclusivas, que atendam às necessidades variadas dos estudantes e promovam a equidade e a qualidade na educação. O predomínio do EMT é evidente porque é mais direcionado aos processos seletivos para o Ensino Superior. Além disso, a menor porcentagem dos estudantes provenientes do Ensino Médio Técnico indica o direcionamento desses para o mercado de trabalho.

Podemos analisar que o Ensino Superior oferece uma oportunidade única para os estudantes se especializarem em uma área específica de estudo, adquirindo conhecimentos e habilidades mais avançados. Isso pode aumentar suas chances de encontrar empregos melhor remunerados e com mais oportunidades de crescimento profissional. Além disso, estudos mostram consistentemente que os graduados universitários tendem a ter salários mais altos ao longo de suas carreiras em comparação com aqueles que possuem apenas um diploma do Ensino

Médio profissionalizante (Fagiani, 2016). Isto pode se traduzir em uma maior estabilidade financeira e qualidade de vida para os estudantes no longo prazo, cita Fagiani (2018).

Na sociedade atual, o acesso ao Ensino Superior é fundamental para alcançar uma carreira sólida e estável. Como apontado por Fagiani (2018), a formação profissional de nível superior possibilita a empregabilidade, ou seja, não ficar desempregado por muito tempo, e rendimentos, gerando uma estabilidade financeira saudável e uma vida de menor sujeição. Esta citação ressalta a importância crucial que uma graduação de boa qualidade pode ter na vida dos sujeitos sociais, fornecendo habilidades e conhecimentos específicos que são altamente valorizados no mercado de trabalho e em suas próprias vidas.

Além da empregabilidade, a escolaridade de nível superior também abre portas para oportunidades de crescimento profissional e pessoal. Com uma formação de nível superior, os sujeitos sociais têm acesso a uma variedade de campos e setores, aumentando suas chances de encontrar uma carreira que seja gratificante e alinhada com seus interesses e paixões.

Além disso, a Educação Superior oferece a oportunidade de expandir redes de contatos profissionais e pessoais, aumentando as perspectivas de colaboração, aprendizado e crescimento ao longo da vida. Essas conexões podem ser inestimáveis para o desenvolvimento de uma carreira bem-sucedida e para o estabelecimento de relacionamentos significativos na vida pessoal e profissional.

Como disse Fagiani (2018), o Ensino Superior não apenas proporciona empregabilidade e rendimentos saudáveis, mas também é um pilar para uma vida profissional e pessoal gratificante e realizada.

A complexa sociedade contemporânea exige uma complexa formação, constante atualização e uma mentalidade crítica e dinâmica por parte das pessoas. A formação de nível superior de qualidade é decisiva.

Na era da informação e da inovação, a escolaridade de nível superior não é apenas uma continuidade dos estudos, mas o alicerce sólido sobre o qual se constrói uma carreira promissora e resiliente. É a chave para desbloquear portas de oportunidade, desenvolver habilidades críticas e viver melhor.

O Ensino Superior oferece uma oportunidade única para os estudantes se especializarem em uma área específica de estudo, adquirindo conhecimentos e habilidades mais avançados. Isso pode aumentar suas chances de encontrar empregos melhor remunerados e com mais oportunidades de crescimento profissional. O Ensino Superior também oferece uma ampla

gama de cursos e programas de estudo, permitindo que os estudantes escolham áreas alinhadas com seus interesses, paixões e objetivos de carreira. Isso aumenta suas chances de encontrar um campo de trabalho que realmente os motive e os inspire. Além disso, as instituições de Ensino Superior frequentemente oferecem acesso a recursos e redes de contato que podem ser inestimáveis para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes. Isso inclui oportunidades de estágio, programas de mentoria, conexões com profissionais da área e acesso a instalações e tecnologias de ponta. Portanto, ao considerar as opções educacionais disponíveis, os estudantes devem levar em conta não apenas a inserção no mercado de trabalho das modalidades de cursos no Ensino Médio, mas também o potencial de crescimento e renda que a realização do Ensino Superior pode oferecer. Ter acesso a Educação Superior pode ser um passo crucial em direção a uma vida mais autônoma, bem-sucedida e gratificante.

No anuário de 2023 da UNESP foram encontrados dados que apresentam o resumo do perfil dos ingressantes no vestibular entre os anos de 2009 a 2020 (Tabela 2).

Tabela 2 - Resumo do perfil dos Ingressantes no Vestibular – 2009 a 2020

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
TIPO DE ESCOLA - ENSINO MÉDIO (2º GRAU)												
Frequentou mais tempo escola pública	36,65	36,1	39	41	41,4	43,6	43,4	46,62	52,1	55,39	54,6	55,81
Frequentou mais tempo escola particular	63,35	63,9	61	59	58,6	56,4	55,96	53,38	47,9	44,61	45,4	44,19
Outros	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TIPO DE CURSO - ENSINO MÉDIO (2º GRAU)												
Técnico	3,98	3,8	5	4	4	3,4	4,1	6	7,5	9,88	11,1	13,85
Comum	92,59	95,3	93	93	93,3	94,6	92,65	91,69	89,8	88,17	87,1	83,63
Outros	3,43	2,9	2	3	2,6	1,5	1,86	2,31	2,6	1,95	1,87	2,52
REALIZOU CURSO PRÉ-VESTIBULAR	63,05	61,9	60	57	56,5	50,8	55,97	57,04	57,8	57,2	57,7	53,27
RENDA MENSAL FAMILIAR (SALÁRIOS MÍNIMOS)												
até 1,9	10,56	10,3	9	13	13,4	14,6	13,43	13,3	17,4	19,02	19,4	17,9
de 2,0 a 4,9	34,26	34	34	33	38	35,4	36,75	37,55	43,6	43,41	42,4	42,65
de 5,0 a 9,9	29,53	28	29	31	28,9	26,2	30,47	31,65	23,8	24,96	24,5	24,57
de 10,0 a 14,9	14	14,6	14	13	10,4	12,2	10,02	10,03	9,3	7,41	7,81	8,58
de 15,0 a 19,9	5,84	6,9	7	5	4,6	4,9	4,52	3,88	3,2	2,57	2,98	3,35
20,0 ou mais	5,81	6,1	6	6	4,6	6,7	4,81	3,86	2,7	2,6	2,83	2,95
Não respondida	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,03	-	-

Fonte: UNESP (2023).

Nota: Valores em %: Os valores referem-se ao vestibular de dezembro do ano anterior.

A Tabela 2 apresenta um resumo do perfil dos ingressantes no vestibular da UNESP de 2009 a 2020, abrangendo diversos aspectos como tipo administrativo de escola frequentada, tipo de curso no Ensino Médio, participação em curso pré-vestibular e renda familiar. Pode-se

notar que na Escola Pública houve um aumento significativo na porcentagem de ingressantes que frequentaram mais tempo a escola pública, de 36,65% em 2009 para 55,81% em 2020, porém sem identificar o tipo do curso. Enquanto isso, na Escola Particular, a porcentagem de ingressantes que frequentaram mais tempo a escola particular diminuiu de 63,35% em 2009 para 44,19% em 2020, também não identificando o tipo de curso.

Observa-se que a porcentagem dos ingressantes provenientes do Tipo de Curso - Ensino Médio Técnico apresentou aumento no período analisado ou seja, se 3,98% em 2009 para 13,85% em 2020, porém bem menor que a porcentagem dos ingressantes provenientes do Tipo de Curso - Ensino Médio Comum, embora este ainda tenha apresentado uma queda no período analisado, ou seja, de 92,59% em 2009 para 83,63% em 2020.

Referente à realização de Curso Pré-Vestibular, a porcentagem dos ingressantes que realizaram mostrou uma tendência de leve queda, de 63,05% em 2009 para 53,27% em 2020 não identificando se seriam provenientes dos Tipos de Curso - Ensino Médio Técnicos ou Comum.

A Renda Mensal Familiar (em salários-mínimos) de até 1,9 salários-mínimos aumentou de 10,56% em 2009 para 17,9% em 2020, indicando uma maior participação de alunos de baixa renda no Ensino Superior. De 2,0 a 4,9 salários-mínimos, também observa-se aumento, de 34,26% em 2009 para 42,65% em 2020. De 5,0 a 9,9 salários-mínimos, a variação foi de 29,53% em 2009 para 24,57% em 2020, com picos e vales ao longo dos anos. De 10,0 a 14,9 salários-mínimos, a porcentagem diminuiu de 14% em 2009 para 8,58% em 2020. De 15,0 a 19,9 salários-mínimos, houve uma redução de 5,84% em 2009 para 3,35% em 2020. Para rendas de 20,0 ou mais salários-mínimos, a porcentagem diminuiu de 5,81% em 2009 para 2,95% em 2020.

Pode-se observar que há uma concentração maior de ingressantes provenientes das famílias com rendimento entre 2,0 e 9,9 salários-mínimos, com aumento na participação de alunos de baixa renda e aqueles que frequentaram escolas públicas. Uma crescente porcentagem de alunos oriundos de escolas públicas, de renda familiar mais baixa e dos Cursos Técnicos sugere um aumento na acessibilidade ao Ensino Superior, porém sem identificar os tipos de curso do Ensino Superior.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação buscou explorar e evidenciar a viabilidade e a rentabilidade do Ensino Superior para os estudantes, além de realizar uma análise crítica sobre a Educação Básica e a formação limitada e precoce da classe trabalhadora no século XXI.

A análise dos dados e das bibliografias consultadas ao longo deste trabalho demonstra de maneira clara que o Ensino Superior continua a ser um investimento viável e rentável para os estudantes. A formação universitária proporciona não apenas um aumento significativo no potencial de renda ao longo da vida profissional, mas também abre portas para oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional que seriam inacessíveis sem um diploma. Além disso, a educação superior está associada a benefícios sociais mais amplos, incluindo maior engajamento cívico, melhores condições de saúde e maior mobilidade social.

A evolução do mercado de trabalho, com a crescente demanda por habilidades especializadas e conhecimentos técnicos avançados, reforça a importância de uma formação acadêmica robusta. A tecnologia e a globalização intensificam essa necessidade, fazendo com que a capacidade de adaptação e o aprendizado contínuo tornem-se diferenciais competitivos essenciais. Assim, o investimento em educação superior não deve ser visto apenas como uma meta individual, mas como um componente estratégico para o desenvolvimento econômico e social de um país.

No contexto da Educação Básica, a análise revelou desafios significativos enfrentados pela classe trabalhadora no século XXI. A formação limitada e precoce observada entre os trabalhadores tem raízes profundas nas desigualdades socioeconômicas e estruturais que permeiam o sistema educacional. As deficiências na Educação Básica comprometem a capacidade dos indivíduos de prosseguir com ênfase para níveis mais avançados de estudo e, conseqüentemente, limitam suas perspectivas de inserção no mercado de trabalho formal e bem remunerado.

Essas limitações são exacerbadas por um sistema educacional que muitas vezes não oferece os recursos necessários para um aprendizado de qualidade, especialmente em áreas de baixa renda. As escolas públicas, em particular, enfrentam desafios como falta de infraestrutura adequada, materiais didáticos insuficientes e escassez de professores qualificados. Estas carências impactam diretamente a formação acadêmica e profissional dos estudantes, perpetuando um ciclo de pobreza e exclusão social.

Para mitigar esses problemas, é crucial desenvolver políticas educacionais que garantam uma Educação Básica de qualidade para todos. Isto inclui não apenas melhorias físicas nas escolas, mas também o desenvolvimento de currículos que promovam habilidades críticas e a formação continuada de professores. Além disso, é essencial criar mecanismos de apoio para os estudantes de famílias de baixa renda, garantindo que eles tenham acesso a toda as etapas educacionais necessárias para romper o ciclo de desigualdade.

Em conclusão, a viabilidade e a rentabilidade do Ensino Superior são inegáveis e representam uma oportunidade valiosa para os estudantes. No entanto, para que esses benefícios sejam plenamente acessíveis, é fundamental que sejam enfrentados os desafios estruturais da Educação Básica, que afetam principalmente a classe trabalhadora. Somente através de um sistema educacional público equitativo e de alta qualidade, desde os níveis mais básicos até o Ensino Superior, será possível promover uma verdadeira transformação social e econômica. Portanto, é imperativo que governos, instituições educacionais e sociedade em geral trabalhem juntos para uma Educação Básica e um Ensino Superior públicos de qualidade socialmente referenciados que contemplem o máximo dos filhos da classe trabalhadora, proporcionando um futuro no qual todos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 149-170, 2006.

ALVES, P. T. A.; SILVA, S. A.; JUCÁ, S. C. S. O. O percurso histórico do Ensino Médio brasileiro (1837-2017). **Revista Contemporânea de Educação**, v. 17, n. 39, p. 137-155, 2022.

ALVES, Elaine Gonçalves. **Reforma do Ensino Médio sob a Lei nº 13.415/2017: que formação para a classe trabalhadora?** 2022. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARROYO, Miguel. Universidade e Sociedade. **Revista ANDES Nacional**, Brasília, Ano I, n.1, fev. 1993.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade – Lembranças de velhos**. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

BRASIL. **Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932**. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. 1932.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946**. 1946.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

BRASIL. **PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE). Plano Nacional de Educação 2014-2024**. [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

BRASIL. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista.** Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX.** Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos.** Perdizes: Cortez, 2016.

CABRITO, B. G.; SILVA JÚNIOR, J. R. Brasil e Portugal: financiamento da educação superior e da pesquisa. *In: LUCENA, C.; SILVA JÚNIOR, J. R. (org.). Trabalho e educação no século XXI – experiências internacionais.* São Paulo: Xamã, 2012.

CAMPELO, Calebe Lucas Feitosa. Reforma Capanema e Reforma Mendonça Filho: primeiras aproximações. **Jornada Internacional Políticas Públicas**, v. 8, 2017.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações.** 2023. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 11-37, 2012.

CORREA, Nilcinete da Silva. **Avaliação Nacional De Alfabetização (ANA): Desafios Para A Organização Do Trabalho Pedagógico No Ciclo Alfabetizador No Município De Abaetetuba-PA.** Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica Instituição de Ensino) – Universidade Federal do Pará, Pará, 2019.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** Perdizes: Cortez, 2017.

COSTA, Ademárcia. **Educação Inclusiva: Uma reflexão sobre Representação Social e Formação Docente.** São Paulo: Sucesso, 2010.

CUNHA, Silmara dos Santos. **Currículos da Educação Básica em Países da América do Sul: Um Olhar para os Anos Iniciais**. Dissertação (Mestrado em Educação Instituição de Ensino) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2020.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, v. 32, n. 02, p. 185-191, 2009.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: Figuras de l'indivíduo-projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes Neto, Luis Passeggi, São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008.

DEMO, Pedro. **Educação e conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DOURADO, Leilane. O memorial de formação: notas sobre estilo de um gênero discursivo. **Anais do SILEL**. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FAGIANI, Cílon César. **Educação e trabalho: a formação do jovem trabalhador no Brasil e em Portugal a partir da década de 1990**. 2016. 210 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

FAGIANI, Cílon César. **Brasil e Portugal: qual a formação do jovem trabalhador para o século XXI**. Uberlândia: Navegando, 2018.

FAGIANI, C. C.; PREVITALI, F. S. As mutações no mundo do trabalho e a (con)formação do jovem trabalhador. **Communitas**, Rio Branco, v. 2, n. 3, p. 104-119, 2018.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, António; FINGER, M. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v. 32, p. 25-42, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Educação, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, G. M. O.; SILVA, F. D. P. S.; MATTA, A. E. R. Epistemologia e difusão do conhecimento: uso de pesquisa aplicação na educação tecnológica e STEAM-processo de formação de docentes para a Educação de Jovens e Adultos do SESI, Bahia. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 28, p. 198-207, jul. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRISON, L. M. B.; SIMÃO, A. M. V. Abordagem (auto) biográfica–narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. **Educação**, [s. l.], v. 34, n. 2, 2011.

GARCIA, S. R. O.; CZERNISZ, E. C. S. A minimização da formação dos jovens brasileiros: alterações do Ensino Médio a partir da lei 13415/2017. **Educação UFSM**, v. 42, n. 3, p. 569-583, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: Introdução ao estudo da filosofia; a filosofia de Benedetto Croce. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do cárcere (1931-1937)**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GUIMARÃES, Reginaldo Oliveira. **Desafios da educação frente aos interesses do mercado**. 2022. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Inhumas, Inhumas, 2022.

HERMIDA, J. F.; BONFIM, C. R. S. **A educação à distância**: história, concepções, perspectivas. São Paulo, 2006.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. 9. ed. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2001.

KELMAN, Celeste Azulay. Sociedade, educação e cultura. *In*: ALBUQUERQUE, Diva; BARBATO, Silviane (org.). **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. Brasília: UnB, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e profissional**: as políticas do estado neoliberal. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

- KUENZER, Acacia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 57-66, 2019.
- LIMA, Licínio Carlos Viana Silva. Administração escolar. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. *In*: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa (org.). **Caminhos pedagógicos da Educação Especial**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MARTINS, Marcos Francisco. Marx e Engels: apontamentos sobre educação. **Comunicações**, [s. l.], v. 24, n. 2, p. 247-266, 2017.
- MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, educação e escola unitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 2021.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Tradução de Reginaldo Sant'Ana. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- MARX, K; ENGELS, F. **O manifesto comunista**. Instituto José Luis e Rosa Sundermann: São Paulo, 2003.
- MATHEUS, Mario Luiz Bezerra Feitoza. **O discurso jornalístico sobre a reforma do Ensino Médio: condições de produção, memória e efeito de evidência**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.
- MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MORAES, Reginaldo C. Reformas neoliberais e políticas educacionais: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 13-24, 2002.
- MORAES, M. C.; TORRE, S. D. L. **Sentipensar sob o olhar autopoietico: estratégias para reencantar a educação**. São Paulo: PUC/SP, 2001.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MORIN, Edgar. **Por una reforma del pensamiento**. Bertrand: Rio de Janeiro, 2015.

NÓVOA, A.; FINGER, M (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NÓVOA, Antônio (org.) **Vida de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 2000.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PEREIRA, E. W.; TEIXEIRA, Z. A. **Reexaminando a educação básica na LDB: o que permanece e o que muda**, 2008.

PEREIRA, A. M.; POLL, M. V. M. A odisseia da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil (1945-1964). **Educação**, Santa Maria, v. 46, p. e11, 2021.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. Trabalho e educação na nova ordem capitalista: inovação técnica, qualificação e precarização. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 65, p. 58-72, 2015.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C.; MORAIS, S. P.; FREITAS, H. E. Movimento estudantil e ocupação das escolas públicas na contra-reforma do Estado. *In*: BATISTA, E. L.; ORSO, P. J.; LUCENA, C. **Escola sem partido ou a escola da mordaza e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

SAES, Décio Azevedo Marques de. Escola pública e classes sociais no Brasil atual. **Linhas Críticas**, v. 14, n. 27, p. 165-176, 2008.

SANFELICE, José Luís. Transformações no Estado-nação e Impactos na Educação. *In*: LUCENA, Carlos. **Capitalismo, Estado e educação**. Campinas: Alínea, 2008. p. 65-83.

SANTOS, Sayarah Carol Mesquita dos. **A dualidade na educação brasileira a partir da contrarreforma do Ensino Médio de 2016/2017**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

SANTOS, M. C.; TURINI, M. H. A organização do trabalho pedagógico como prática transformadora na educação básica. **EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 9, p. 1-28, 2022.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista com o professor Dermeval Saviani – a pedagogia histórico-crítica na atualidade. **Colloquium Humanarum**, v. 16, n. 2, p. 4-12, 2019.

SEGANTINE, Debora Baptista da Rocha. **Juventude e trabalho**: a questão do abandono escolar no Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná, Paranaíba, 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Monica Ribeiro. Currículo, Ensino Médio e BNCC-Um cenário de disputas. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2015.

SILVA, Odair de Melo Gomes. **Os circuitos digitais e analógicos do microcontrolador do arduino uno**: uma proposta de educação matemática de base profissional para jovens e adultos da EJA. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2020.

SILVA, J. D. S. B.; FERREIRA, M. A. Estado do conhecimento da reforma do Ensino Médio, Lei 13.415/2017. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 22, p. e13966-e13966, 2022.

SILVA, Geraldo Leandro Rocha. **Jovens concluintes do Ensino Médio e o mercado de trabalho**: uma proposta de capacitação complementar curricular com noções de Contabilidade. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino) – Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, 2022.

SMITH, Adam. **A Riqueza das nações**. [1776]. 2 volumes. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SOUZA, R. A.; GARCIA, L. N. D. S. Estudo sobre a Lei 13.415/2017 e as mudanças para o novo Ensino Médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, 2020.

SOUZA, Aline Christiane Oliveira. **Concepções de professores sobre a educação profissional e tecnológica**: uma proposta de formação continuada com enfoque colaborativo. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica Instituição de Ensino) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, Vitória, 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Novo Ensino Médio**: Todos Pela Educação lança análise do substitutivo do PL 5230/2023. 2023.

TONET, Diego Luiz. **Representações sociais sobre a reforma do Ensino Médio**: o que dizem as teses e dissertações (2016-2018). Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ensino e avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Didática**: o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996.

ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário no império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do colégio D. Pedro II. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, p. 29-44, 2005.

APÊNDICE A - Folder Produto

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

Em sala de aula, ou mesmo reunir os estudantes na sala de vídeo, projetando o produto criado com citações, fazendo assim a complementação da discussão. Expondo que a complexa sociedade contemporânea exige uma complexa formação, constante atualização e uma mentalidade crítica e dinâmica por parte das pessoas. A formação de nível superior de qualidade é decisiva.

Na era da informação e da inovação, a escolaridade de nível superior não é apenas uma continuidade dos estudos, mas sim o alicerce sólido sobre o qual se constrói uma carreira promissora e resiliente. É a chave para desbloquear portas de oportunidade, desenvolver habilidades críticas e viver melhor.

O Ensino Superior oferece uma oportunidade única para os estudantes se especializarem em uma área específica de estudo, adquirindo conhecimentos e habilidades mais avançados. Isso pode aumentar suas chances de encontrar empregos melhores remunerados e com mais oportunidades de crescimento profissional.

Estudos mostram consistentemente que os graduados universitários tendem a ter salários mais altos ao longo de suas carreiras em comparação com aqueles que possuem apenas um diploma do Ensino Médio. Isso pode se traduzir em uma maior estabilidade financeira e qualidade de vida para os estudantes no longo prazo. O Ensino Superior oferece uma ampla gama de cursos e programas de estudo, permitindo que os estudantes escolham áreas que estejam alinhadas com seus interesses, paixões e objetivos de carreira. Isso aumenta suas chances de encontrar um campo de trabalho que realmente os motive e os inspire.

As instituições de Ensino Superior frequentemente oferecem acesso a recursos e redes de contato que podem ser inestimáveis para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes. Isso inclui oportunidades de estágio, programas de mentoria, conexões com profissionais da área e acesso a instalações e tecnologias de ponta. Portanto, ao considerar as opções educacionais disponíveis, os estudantes devem levar em conta não apenas as tendências nas modalidades de cursos no Ensino Médio, mas também o potencial de crescimento e realização que o Ensino Superior pode oferecer. Investir em uma Educação Superior de qualidade pode ser um passo crucial em direção a um futuro profissional bem-sucedido e gratificante.

SUGESTÃO DE LEITURA

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

COSTA, Francieleine Moraes. *Educação Básica e a Formação Limitada e Precoce da Classe Trabalhadora no Século XXI*. Dissertação de Mestrado UNIUBE, Uberlândia 2024.

FAGIANI, C. C., PREVITALI, F. S. As mutações no mundo do trabalho e a (con) formação do jovem trabalhador. *Communitas*, v. 2, n. 3, p. 104-119, 2018.

GRAMSCI, Antonio. *Cartas do cárcere (1931-1937)*. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos*. Revista brasileira de educação, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.



Programa de Pós-graduação Profissional em Educação Mestrado e Doutorado
 Linha de pesquisa: Educação Básica - Fundamentos e Planejamento
 Grupo de Estudos e Pesquisa Trabalho, Educação e as Transformações Sociais Globais

A Importância da Escolaridade de Nível Superior: Um Guia para Alunos do Ensino Fundamental II

Francieleine Moraes Costa
 Cilson César Fagiani

Apresentamos o material intitulado como A Importância da Escolaridade de Nível Superior: Um Guia para alunos do Ensino Fundamental II. O material complementa a pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação Mestrado e Doutorado da Universidade de Uberaba- UNIUBE. O nome da dissertação desenvolvida é Educação Básica e a formação Limitada e Precoce da Classe trabalhadora no Século XXI. Trata-se de um Produto Educacional com o intuito de apoiar o docente na demonstração aos estudantes, que no cenário da complexa sociedade contemporânea, a busca por uma escolaridade de nível superior é mais do que uma mera etapa acadêmica - é um investimento no futuro. Neste produto, exploraremos a importância vital da informação e esclarecimentos dessa jornada educacional para os alunos do Ensino Fundamental II. Com base em evidências e análises de especialistas, destacaremos como a formação profissional de nível superior de boa qualidade pode ser um catalisador para a empregabilidade, estabilidade financeira e principalmente autonomia crítica e transformadora de vida nesta sociedade.



Sugerimos que sejam realizados na escola, de forma periódica (mensal ou semestral) pequenas palestras onde façam reflexões acerca da temática e da importância da continuação dos estudos de boa qualidade.

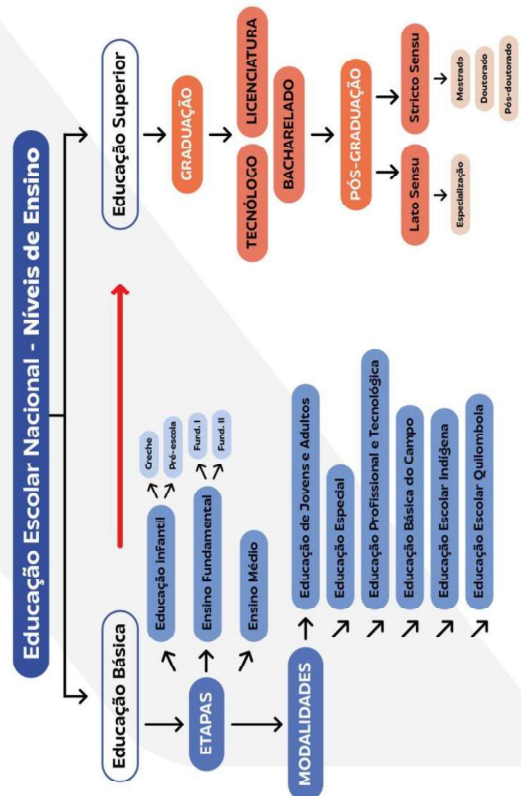
Na sociedade atual, o acesso ao Ensino Superior é fundamental para alcançar uma carreira sólida e estável. Como apontado por Fagiani (2018), a formação profissional de nível superior possibilita a empregabilidade, ou seja, não ficar desempregado por muito tempo, e rendimentos, gerando assim uma estabilidade financeira saudável e uma vida de menor sujeição. Esta citação ressalta a importância crucial que uma graduação de boa qualidade pode ter na vida dos sujeitos sociais, fornecendo habilidades e conhecimentos. Com o Ensino Superior tem recursos formativos para resolver seus problemas da sociedade contemporânea.

Além da empregabilidade, a escolaridade de nível superior também abre portas para oportunidades de crescimento profissional e pessoal. Com uma formação de nível superior, os sujeitos sociais têm acesso a uma variedade de campos e setores, aumentando suas chances de encontrar uma carreira que seja gratificante e alinhada com seus interesses e paixões.

Além disso, a Educação Superior oferece a oportunidade de expandir redes de contatos profissionais e pessoais, aumentando as perspectivas de colaboração, aprendizado e crescimento ao longo da vida. Essas conexões podem ser inestimáveis para o desenvolvimento de uma carreira bem-sucedida e para o estabelecimento de relacionamentos significativos na vida pessoal e profissional.



A sugestão deste produto deu-se pelo fato de levar a informação da formação de nível superior de qualidade ser um investimento fundamental no futuro dos sujeitos sociais e dada aos alunos do Ensino Fundamental II é decisivo para que estes, no mínimo, almejem tal formação e, no máximo, alcance-as, como demonstrado no organograma. Ao buscar uma graduação de qualidade, os estudantes estão dando os primeiros passos em direção a uma carreira promissora, empolgante e estável. Como disse Fagiani (2018), o Ensino Superior não apenas proporciona empregabilidade e rendimentos saudáveis, mas também é um pilar para uma vida profissional, pessoal gratificante e realizada.



Fonte: Elaboração própria com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.