

## A REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO: PONTUANDO CONCEITOS, DESVELANDO SENTIDOS, PENSANDO CAMINHOS

Angela Rabello Maciel de Barros Tamberlini <sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo resulta de pesquisa que procedeu à investigação e análise acerca da legislação recente que reformulou o ensino médio, efetuada tanto a partir de fontes primárias, com ênfase na Lei nº 13.415 de 2017 que alterou substantivamente o currículo desta etapa da educação básica, modificando artigos da Lei nº 9.394 de 1996, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e da Base Nacional Comum do Currículo para o ensino médio, como da pesquisa da bibliografia especializada sobre o tema. Buscando analisar o discurso que pretende dar sustentação às reformas efetuadas, ao compará-lo com dados estatísticos que comparam os investimentos per capita em educação aplicados no Brasil e nos países da OCDE, cotejados com análise de modelos formativos vigentes em outros países foi possível desvelar os sentidos subjacentes às reformas atuais, pautadas nas determinações de documentos do Banco Mundial, voltadas para a redução do gasto público em educação e para o atrelamento do sistema educacional às demandas do trabalho flexível. Concluímos, detectando uma concepção aligeirada de formação, direcionada para o trabalho simples, reeditando a Teoria do Capital Humano, concebendo a economia dissociada da política, ministrando uma formação que não atende aos objetivos previstos na LDB. Ao desvalorizar as Ciências Humanas, com ênfase excessiva na prática, não abordando os fundamentos científicos do conhecimento, secundarizando os processos históricos, a atual reforma prioriza a dimensão instrumental do conhecimento, oferecendo escolarização muito diversa do conceito de politecnicidade e de educação com qualidade social, defendidos pelos movimentos docentes na tramitação da LDB.

**Palavras-chave:** Ensino Médio, Trabalho flexível, Reformulação Curricular.

### INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de pesquisa sobre o ensino médio<sup>2</sup>, etapa crucial da educação básica, historicamente marcada pela formação dual oferecida aos jovens desta faixa etária. Entre a concepção propedêutica, que visava preparar os jovens de melhor renda para ingresso no ensino superior e o alunado pertencente às classes populares para o acesso ao mercado de trabalho, o ensino médio sempre suscitou “os debates mais controversos, seja pelos persistentes problemas do acesso e da permanência, seja pela qualidade da educação oferecida ou, ainda, pela discussão sobre a sua identidade” (FERREIRA, 2017, p.295). Seu caráter formativo, para amplos contingentes da população se caracteriza como única oportunidade de obtenção de uma formação geral e abrangente que possibilite “o pleno desenvolvimento da

<sup>1</sup> Professora Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, UFF, [angmlini@gmail.com](mailto:angmlini@gmail.com)

<sup>2</sup> Este artigo resulta de projeto de pesquisa sobre o ensino médio intitulado “A reformulação do ensino médio: projetos em disputa”, coordenado por mim na Universidade Federal Fluminense.

“pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), conforme reza o artigo 205 de nossa Constituição Federal. Ainda muito distante de cumprir os preceitos constitucionais no que se refere ao alcance dos objetivos propostos, sequer preenche o requisito da obrigatoriedade, prevista desde a Emenda Constitucional 59, de 11/11/2009, que alterou o inciso I, do artigo 208, prevendo que

“Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

Referindo-se ao relatório do INEP de 2016, Giroto (2018, p. 171) comenta ser preocupante “o fato de que existem 1.650.602 jovens de 15 a 17 anos que ainda não são atendidos no ensino médio”. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, Pnad, de 2017, 23% dos jovens de 15 a 29 anos encontram-se fora da escola – não estando matriculados em escolas, faculdades, curso técnico de nível médio ou de qualificação profissional – e também do mercado de trabalho. Dados mais recentes, extraídos de estudo OCDE, publicados pelo portal do G1 do Grupo Globo ([www.g1.globo.com](http://www.g1.globo.com)), em 10/09/2019, apontam que mais de 25% dos jovens entre 18 e 24 anos no Brasil não estudam e nem estão empregados.

O ensino médio previsto para ser oferecido e cursado obrigatoriamente, constituindo direito público subjetivo, não vem cumprindo o seu papel formativo, nem os objetivos legais conforme atestam os dados acima citados. Muitas entidades acadêmicas e sindicais têm se debruçado sobre o tema nos últimos anos, buscando alternativas para lograr a almejada qualidade social para esta importante etapa da educação básica. Cumpre afirmar que alguns pequenos avanços vinham sendo obtidos, em um cenário de disputas, no período que abrange políticas educacionais de cunho mais democrático, de 2003 a 2015, já que a educação não se dissocia de um projeto societário, de uma visão de mundo. Muitos pesquisadores da área empreendiam esforços no sentido de propor e implementar melhorias no sistema educacional, melhorias estas que envolvem não apenas questões curriculares, também fundamentais, mas o aprimoramento das condições de trabalho dos docentes, plano de carreira e salários, infraestrutura das escolas, equipamentos de laser nas periferias, formação continuada de professores, atenção à diversidade do alunado e especificidades regionais, além de recursos para a implementação das mudanças necessárias. A educação é um direito social e é condição, dentre outras medidas, para a participação plena em uma sociedade democrática. Deve estar associada a políticas públicas voltadas para a universalização do acesso à cultura, ao conhecimento científico, à arte, à tecnologia e ao mundo do trabalho. Neste sentido buscamos

(83) 3322.3222

[contato@conedu.com.br](mailto:contato@conedu.com.br)

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)

analisar as reformulações mais recentes que vêm sendo feitas no ensino médio, sobretudo por meio da Lei 13.415/2017 que altera os artigos da atual LDB e da BNCC, visando investigar seus impactos sobre a formação de nossos jovens, que tipo de inserção na sociedade esta mudança na legislação lhes pode oferecer, quais os desdobramentos que esta reforma terá na configuração do caráter público da educação e que interesses ela contempla. Objetivamos desvelar o real intuito formativo subjacente ao discurso que pretende justificar as reformas empreendidas pela União a partir do golpe parlamentar que levou ao impedimento da presidente Dilma Roussef (SANTOS, 2017) em 2016 e apontar que o caminho escolhido não é o único possível.

## **METODOLOGIA**

Para efetuar esta pesquisa procedemos à consulta à legislação federal atinente à reformulação do ensino médio – em especial a Constituição Federal de 1988, a Lei 13.415/2017 que altera artigos da Lei 9.394/1996, atual LDB e a BNCC – e à pesquisa da bibliografia especializada sobre o tema. Procedemos à análise qualitativa dos dispositivos legais estudados comparando-os com dados estatísticos acerca do investimento per capita em diferentes níveis e etapas da educação brasileira efetuados pelo governo federal, com o intuito de contribuir para a reflexão sobre o real sentido das reformas em curso, do tipo de formação que visam ofertar aos nossos jovens, das concepções que dão sustentação, de fato, à política educacional proposta pelo governo federal na atualidade. Para além do discurso oficial, na análise da proposta curricular, formação de professores, investimento, informações sobre modelos similares implementados em outros países, enfim, nas condições de concretização da referida reforma governamental, buscamos compreender que interesses estas medidas contemplam, comparando-as com as demandas necessárias de formação para a consecução dos objetivos previstos na legislação educacional brasileira.

## **PONTUANDO CONCEITOS: INTEGRAL, INTEGRADO E QUALIDADE SOCIAL**

Nos mais diferentes momentos de nossa história, sempre tivemos uma atuação forte de setores do empresariado buscando traçar políticas para a educação na perspectiva de atender aos seus interesses, interferindo na elaboração de documentos legais que norteiam as políticas educacionais brasileiras que traduzissem o seu projeto societário. A partir do avanço das ideias neoliberais e da aceleração do processo de internacionalização das economias

(83) 3322.3222

[contato@conedu.com.br](mailto:contato@conedu.com.br)

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)

capitalistas, iniciado em meados da década de 1970, implementado no Brasil a partir dos anos de 1990, após a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, a agenda da educação se articula mais fortemente com as transformações estruturais ocorridas nos países capitalistas ocidentais. Formas e estratégias visando a terceirização e privatização dos serviços públicos vêm se concretizando desde então por meio da criação e regulamentação das Organizações Sociais (OS), das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPS), das Parcerias Público Privado (PPP), dentre outros.

Na área da educação a situação não é diferente. O processo de uniformização e centralização de políticas para facilitar a participação de grupos privados para e “por dentro” dos sistemas educacionais públicos vem se aprofundando sistematicamente nos últimos vinte anos. O “Todos pela Educação”, movimento de empresários criado formalmente em 2006 e, em 2014, transformado em OSCIP, é um bom exemplo, uma vez que suas metas foram incorporadas pelo governo federal como políticas públicas para o país (ARELARO, 2017, p.50).

Buscando direcionar o tipo de formação que lhes convém nas escolas brasileiras, frações do empresariado nacional disputam projeto com instituições acadêmicas e sindicais que há décadas lutam por uma educação emancipadora, geral e abrangente, que, de fato possibilite uma inserção de nossos jovens no mundo do trabalho aliada ao acesso aos fundamentos do conhecimento, da arte, da cultura, da tecnologia, de uma formação elaborada que possa romper com a educação dual, oferecida de modo distinto em função da origem social de nossa juventude. Bem diversas são as concepções e práticas de expoentes do setor privado, não só em âmbito nacional, como também em articulação com empresas transnacionais, que vislumbram possibilidades de obtenção de lucros consideráveis com a venda de materiais didáticos, realizações de avaliações sistêmicas e várias formas de transferências de recursos públicos para o setor privado. Para tanto, muitas vezes contam com gestores públicos que compartilham dos mesmos valores e propósitos, como Cláudio Moura e Castro, que exercia, nos governos de Fernando Henrique Cardoso, a dupla função de funcionário do Banco Interamericano de Desenvolvimento, BID e assessor do MEC, conivente e partícipe dos processos de sujeição que os grandes bancos nos impuseram com o beneplácito de grande parte de nossa elite.

(...)os bancos têm o direito de não oferecer um empréstimo, a menos que o país esteja disposto a aceitar certas condições(...). [As condicionalidades] podem até ser uma benção para um ministro que tenha de lidar com recalcitrantes e não consiga pagar o preço político de um confronto direto. Uma condicionalidade positiva reflete os desejos do ministro – e, quem sabe, as necessidades do país-, mas permite que a “culpa” recaia sobre os bancos(MOURA E CASTRO, 2005, p. 162, apud ZIBAS, 2005, p. 1073).

A partir deste período ganha vulto o discurso que defende a formação voltada para a aquisição de “competências e habilidades”, direcionadas para o atendimento das necessidades imediatas do mercado. O modelo articulado à formação aligeirada, fragmentada, em consonância com a acumulação flexível se inspira em países como Inglaterra, Estados Unidos e outros e não tem provido a melhoria da educação brasileira, nem propiciado melhor desempenho de seu alunado. Aprofundando este modelo no Brasil, tivemos as mudanças mais recentes na LDB, implementadas com a Lei 13.415/2017, que altera a carga horária do ensino médio de 800 horas anuais para 1.400 horas, a ampliação será gradativa e no prazo máximo de cinco anos deverá passar a ser de 1.000 horas anuais. Houve substancial mudança no currículo do ensino médio que será composto pela Base Nacional Comum do Currículo e por itinerários específicos a serem definidos de acordo com as possibilidades dos sistemas (e não pela escolha do aluno, como divulgado nas propagandas governamentais). A divisão do currículo em itinerários específicos, com ênfase em cinco áreas, a saber: I- linguagens e suas tecnologias; II- matemática e suas tecnologias; III- ciências da natureza e suas tecnologias ; IV- ciências humanas e sociais aplicadas e V- formação técnica e profissional conduz à banalização dos conteúdos, atentando contra as disciplinas específicas, necessárias para a efetiva contextualização e interdisciplinaridade. Este desenho curricular induz o aluno à escolha precoce, ministrando-lhe formação aligeirada, fragmentada e superficial. Possibilitando a organização em módulos e “adoção do sistema de créditos com terminalidade específica” (§ 10 do inciso V, do artigo 36 a LDB), com “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade” (Inciso II do § 6º do artigo 36 da LDB), resgata a formação dual e precária que vigorou na Era Vargas, induzindo o aluno a ingressar precocemente no mercado de trabalho, dificultando-lhe o acesso a níveis mais elevados de ensino. O tipo de formação ofertada após a reformulação mais recente do ensino médio não contempla a noção de qualidade prevista para ser atingida pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014).

Cabe frisar que período integral, previsto na ampliação da carga horária do ensino médio, não significa ensino de qualidade. A lei prevê a possibilidade de oferta de parte da carga horária ministrada à distância (por convênios com o setor privado), o itinerário de formação técnica e profissional, a ser frequentado por jovens que necessitam trabalhar já no nível médio, poderá ser oferecido por profissional com “notório saber”, prescindindo de uma formação pedagógica sólida para o exercício da docência. As únicas disciplinas que serão, de

fato, obrigatórias, serão Língua Portuguesa e Matemática, além de Inglês. Filosofia e Sociologia deixam de ser disciplinas obrigatórias nas três séries do ensino médio para se tornarem “estudos e práticas”, algo muito vago. O tipo de formação oferecida se distancia muito dos objetivos específicos que a LDB prevê para esta importante etapa da educação básica. Cursos em módulo e itinerários direcionados não garantem aprofundamento dos estudos, autonomia e visão crítica, nem tão pouco domínio dos fundamentos da produção moderna ou articulação entre teoria e prática. Período **integral** é algo distinto de ensino médio **integrado** ao ensino profissionalizante na perspectiva da formação humana e da politecnia, como defendido pelas entidades docentes e sindicais quando da tramitação da LDB e proposto na Resolução nº 2 de 2012, que prevê uma formação integral do estudante ancorada em “trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos” e a “integração entre a educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular”, norteados pela educação em direitos humanos (Resolução nº 2 de 30/01/2012 CNE/CEB).

Politecnia significa, aqui, especialização com domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva a educação de nível médio tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existente. Esta é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos desta habilidade e, menos ainda, da articulação desta habilidade com o conjunto do processo produtivo (SAVIANI, 2016, p.27).

Com base nas mesmas concepções que informam a reformulação do ensino médio a BNCC, substituindo o conceito de educação como um direito, pretende associá-lo à aquisição de “competências e habilidades”, marcas de uma formação imediatista que só valoriza Português e Matemática e, talvez, Inglês, suprimindo a obrigatoriedade não só de Filosofia e Sociologia, mas também de História e Geografia, valorizando excessivamente a prática em detrimento da teoria e as tecnologias da informação, como se estas equivalassem ao conhecimento ou à formação que possibilita a decodificação dos conteúdos veiculados pelos artefatos culturais contemporâneos, que podem ser utilizados em abordagem não imediatista, pautada pelo uso e leitura crítica das diferentes informações, desmistificando as suas pretensões de transmissoras de verdades absolutas e compreendendo os interesses que traduzem e expressam. Não se trata de negar a importância do mundo virtual, “porém, torna-se necessária a mediação, a problematização, a desnaturalização das informações veiculadas como *verdades*” (REIS, 2014, p.1203).

Ao pretender nortear “o ensino, o aprendizado, a formação docente e o material didático em nossa sociedade” a BNCC em muito se distancia da promoção da qualidade do ensino, visando apenas preparar os estudantes para as avaliações de larga escala do tipo Pisa, Programa de Avaliação dos estudantes da OCDE. Pautada nas avaliações sistêmicas, na responsabilização do professorado pelo desempenho dos alunos nestas avaliações, tolhendo a autonomia dos docentes instados a seguir manuais e livros didáticos voltados para a obtenção de resultados nos testes que condicionam os seus salários a bônus decorrentes de notas satisfatórias no IDEB e outros testes, perde-se a complexidade e dimensão intelectual do trabalho docente, tolhendo a criatividade e criticidade de alunos e professores por meio de imposições e controles que empobrecem o ensino e a aprendizagem, ignoram a diversidade do alunado, destinando recursos públicos ao setor privado, nacional e transnacional, que lucra muito com a venda de kits pedagógicos e materiais didáticos, por meio da “Nova Gestão Pública”, que busca transpor os critérios da gestão empresarial ao setor público. Perde-se assim a possibilidade de efetivação da universalização do ensino médio

com **qualidade social**, por meio de ações que visem à inclusão de todos no processo educativo, com garantia de acesso, permanência e conclusão de estudos com bom desempenho; respeito e atendimento à *diversidade socioeconômica*, cultural, de gênero, étnica, racial e de acessibilidade, promovendo *igualdade* de direitos; e o desenvolvimento da *gestão democrática* (CONAE, 2010, p.63, apud KUENZER, 2010, p.859).

## **ESCOLHA DE MODELOS, SEU SIGNIFICADO E OUTRAS POSSIBILIDADES**

Um dos principais desafios a ser enfrentado para dar efetividade e sentido ao ensino médio é, justamente, torná-lo uma etapa dotada de qualidade. “Mas o próprio conceito de qualidade precisa ser esclarecido, pois se trata de uma categoria histórica e socialmente construída. Portanto, está relacionada a uma concepção de mundo e de educação”(FERREIRA, 2017, p.296). Projetos de reformulação do ensino devem ser formulados de modo contextualizado. O Brasil é o terceiro país mais desigual do mundo, segundo estudos da OCDE, “superado ligeiramente pela Colômbia e pelo Zaire” (OCDE, 2015, p.31, apud MORAES, 2017, p. 425). Tal é o nosso déficit social e educacional que, para atingir um patamar razoável de qualidade social para o nosso ensino, necessitamos de aumento substancial de investimentos. Ao contrário do que tem sido veiculado pela União, o montante que investimos em educação é muito inferior ao investimento efetuado pelos países da OCDE. Se na avaliação geral investimos 4,2% do PIB em educação e a média dos países da OCDE é de 3,2%, isto não significa que investimos um montante razoável, ao contrário, é preciso destacar que dados gerais não levam em conta que somos um país continental, com

um número de alunos muito superior ao destes países. Importa avaliar o investimento por aluno no Brasil comparativamente à média de investimento **por aluno** dos países da OCDE. Assim, temos os seguintes dados: no ensino fundamental 1 o Brasil investe US\$ 3.800 por estudante e a média da OCDE é de US\$ 8.600; no ensino fundamental 2, nosso país investe US\$ 3.700 por aluno, enquanto países da OCDE investem em média US\$ 10.200; no ensino médio e técnico o Brasil investe US\$ 4.100 por estudante, enquanto a média dos países da OCDE é de US\$ 10.000 e em nosso país apenas 18% dos adultos têm ensino superior completo, menos da metade da média da OCDE, de 39%. Os percentuais de adultos com nível superior em países da América Latina são também maiores do que os nossos, por exemplo, são de 36% na Argentina, 25% no Chile e 23% na Colômbia. O mesmo estudo da OCDE compara os salários dos professores brasileiros aos dos docentes de países da OCDE: nossos professores do ensino fundamental ganham cerca de US\$ 22.500 anuais, enquanto a média da OCDE é de US\$ 36.200 anuais e os nossos docentes do ensino médio ganham US\$ 23.900 anuais, enquanto a média da OCDE é US\$ 45.800 anuais (Education at a Glance, OCDE, 2016, publicado em [www.g1.globo.com](http://www.g1.globo.com) em 10/09/2019) . A melhoria dos salários e da formação inicial e continuada dos docentes é outra condição fundamental para a melhoria da educação pública, mas na contramão das evidências, documentos do Banco Mundial (Achieving world class education in Brazil: the next agenda, 2010, apud GIROTTO, 2018) propõem

(...) diminuir o custo da educação no país. No documento, a principal causa do aumento de tais custos é atribuída aos gastos com salários docentes, considerados altos demais, configurando-se como peso excessivo nos orçamentos públicos nas diferentes esferas de governo. Segundo o documento a situação orçamentária teria piorado na última década em decorrência de contínuos aumentos salariais dos professores (...). Entre as soluções propostas pelo Banco Mundial para a solução deste problema estão as mudanças na carreira docente e na contratação de professores, facilitando o ingresso na carreira de profissionais não formados na área, aumento do número de alunos por salas e alterações na formação inicial de professores, como cursos de treinamento rápido (GIROTTO, 2018, p. 163).

Como vimos acima, o nosso investimento em educação está muito aquém da média de países da OCDE, os salários de nossos docentes também são muito menores não só comparados aos dos docentes da OCDE, mas também aos dos outros profissionais brasileiros que são formados em nível superior. A melhoria dos salários e da formação de professores, tornando a carreira mais atrativa é um dos pontos destacados como importantes para a melhoria da educação básica. Em um país marcado por um processo histórico em que a desigualdade social sempre imperou, com dados estatísticos que atestam baixos investimentos em educação, parcos rendimentos do corpo docente e formação insuficiente, a opção pelo

modelo sugerido pelo Banco Mundial denota uma concepção de mundo e de educação insensível às necessidades socioeconômicas, culturais e de participação democrática nos direitos de cidadania de nossa população. O modelo ancorado na noção de “competências e habilidades”, uniformização e padronização de currículos, avaliação sistêmica e responsabilização dos professores, visando formar um estudante que desenvolva “competências cognitivas e socioemocionais” para enfrentar, na verdade, as agruras do capitalismo flexível, valoriza a dimensão instrumental do conhecimento, atenta contra a autonomia docente e a diversidade, impondo controles rígidos à educação e favorecendo o empresariado nacional e transnacional que disputam o orçamento público.

É mister esclarecer que o modelo proposto pelo Banco Mundial não é o único e sequer garante os melhores rendimentos no Pisa. Países como a Inglaterra e os Estados Unidos que adotaram este modelo, introduzindo a Nova Gestão Pública, a adoção dos *vouchers*, pautam a sua educação não como educação para todos e, sim, voltada para a competitividade do mercado. Promoveram o enfraquecimento das disciplinas tradicionais, supervalorizando a prática, adotando itinerários flexíveis e a escolha precoce voltada à especialização em nível médio. Na Inglaterra, a partir de 1988 foram efetuadas reformas neoliberais e,

(...) duas décadas depois, apenas as disciplinas de Matemática, Inglês, Ciências e Educação Religiosa permaneceram obrigatórias para todos os alunos até 16 anos. As escolas estavam livres para descartar História, Geografia, Línguas Estrangeiras e disciplinas isoladas de ciências (Física, Química e Biologia), sendo permitido o ensino de disciplinas “profissionalizantes” (MORAES, 2017, p. 414).

A educação mais esmerada que permite o acesso às universidades e aos melhores postos de trabalho não está, na Inglaterra, ao alcance de todos e acentuaram-se os bolsões de pobreza e exclusão das minorias. Com uma configuração do Estado e de desenvolvimento socioeconômico muito diferente da Inglaterra, a Finlândia, inclusive ocupando desde 2001 as melhores posições nas avaliações do Pisa, tem uma sociedade economicamente estável, com uma economia competitiva e um sistema educacional com pouca desigualdade entre as escolas. Não adotou o modelo do Banco Mundial para a sua educação: tem uma sociedade caracterizada pelo bem estar e baixos índices de desigualdade e construiu, ao longo das últimas quatro ou cinco décadas um sistema educacional público, com altos investimentos, garantindo educação gratuita em todos os níveis, da pré-escola ao ensino superior para toda a sociedade. A educação básica finlandesa é obrigatória dos 7 aos 16 anos.

As escolas, de tempo integral, oferecem ao aluno refeição quente diária e assistência médica, dentária e psicológica. O governo arca com os custos de transporte e os

estudantes, quando necessário, têm direito à hospedagem em dormitório pago pela escola (RANTANEM, 2004, apud MORAES, 2017, p.416).

A formação oferecida permite o aprofundamento em estudos posteriores, o desenvolvimento pessoal e profissional por meio de formação abrangente. O ensino técnico-vocacional é integrado ao nível médio. O currículo abrange “ Língua Materna e Literatura (finlandês ou sueco, línguas oficiais do país) Línguas Estrangeiras, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Religião ou Ética, Educação Física, Biologia, além de Artes e Disciplinas Aplicadas” (MORAES, 2017, p.417). Com um currículo que adota o tronco comum, é oferecida uma formação geral sólida por um corpo docente altamente qualificado, cuja formação inicial é atualmente realizada nas universidades, com exigência de título de mestrado, além da licenciatura na área específica. Os salários são bons, com boas condições de trabalho, a profissão valorizada e o docente atua, em período integral, em uma única instituição, na maioria das vezes. Os professores participam, segundo Moraes (2017), da elaboração do currículo e da escolha dos livros didáticos e metodologias, tendo muita autonomia, participando de decisões políticas e da gestão da escola.

Adotando modelo e estratégias que se contrapõem às recomendações propostas na agenda de políticas educacionais do Banco Mundial, adotadas em países como Brasil e Inglaterra, a Finlândia adotou um modelo de educação pública que possibilita não só o acesso às universidades, mas também garante possibilidades de inserção no mercado de trabalho e uma “distribuição de renda mais homogênea que a maioria dos estados europeus”. Este modelo traduz uma visão de mundo não fundada na lógica empresarial, evidenciando, segundo Moraes (2017, p.423), que não devemos deixar de perceber “como as políticas estruturais, `externas à escola`, informam as políticas educacionais e se expressam nos aspectos `intraescolares`, os quais podem incidir na distribuição das oportunidades educacionais e na qualidade da educação.

Salvaguardadas as devidas distâncias, pois a Finlândia tem um processo civilizatório, território, cultura e índices demográficos diversos dos nossos, fica a contribuição de que é possível optar por modelos que, rechaçando a lógica excludente da acumulação flexível, sigam outro caminho que, adequado às necessidades de nosso país, se comprometa com a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise mais acurada e abrangente das políticas educacionais recentes atestam a importância do olhar sociológico para os projetos educacionais: na história da educação

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)

brasileira sempre prevaleceram políticas que buscaram obscurecer leituras de nossa educação que desvelassem as relações de dominação e interesses de classe subjacentes à estruturação do sistema. Não é mera coincidência o fato da exclusão da obrigatoriedade de disciplinas como a Sociologia, a História e a Filosofia dos currículos do ensino médio. Um percurso pela História da Educação Brasileira nos mostraria que, para além do modelo finlandês, encontramos exemplos de políticas educacionais bem sucedidas nas escolas públicas de nosso país, tais como, nos anos de 1960, os ginásios experimentais da Lapa e o Ensino Vocacional no Estado de São Paulo, este último, alvo de perseguição do regime militar, com um projeto político-pedagógico para os ensinos noturno e de segundo ciclo (correspondente ao ensino médio), que se aproximava do conceito gramsciano de politecnicidade, articulando formação geral e profissional, não estabelecendo “cisão entre escola e vida, compreendendo a educação sob o prisma da totalidade orgânica (...), tendo já compreendido que educação e cultura são processos indissociáveis, valorizando a ideia de educação permanente e educação para a vida, hoje tão discutidas” (TAMBERLINI, 2016, p.134).

Temos muitos outros exemplos, em períodos distintos, de políticas bem sucedidas implementadas na esfera pública de nosso país, como por exemplo, no período pós ditadura civil-militar, no final dos anos de 1980 e início da década de 1990, a escola cidadã de Porto Alegre e a Escola Plural de Belo Horizonte. É inegável a qualidade das escolas técnicas federais, presentes em todos os estados do país, com boa infraestrutura, corpo docente qualificado e com boas condições de trabalho e salários condizentes, atestando a possibilidade de fazer diferente.

A reforma do atual governo, em sentido oposto aos projetos de boa qualidade, revela compromissos com o empresariado nacional e transnacional que disputam o orçamento público no afã de alijar as classes populares do acesso a um conhecimento sistematizado, mais elaborado, que garanta a sua emancipação. Visa a privatização do sistema público.

Com uma formação imediatista, caracterizada pela dimensão instrumental do conhecimento que, intencionalmente, exclui as disciplinas de Ciências Humanas do currículo, com o intuito de adequar o alunado às exigências do capitalismo internacional, deste modo almeja tolher da formação oferecida os instrumentos que possam propiciar as condições necessárias à leitura do real.

A formação fragmentada e a vida no presente hoje reinante conduzem à “recusa em acreditar que instituições humanas poderiam ser diferentes”(FOSTER, 1999, p.196), negando a compreensão da história como uma narrativa do progresso e da emancipação humana”(FOSTER, 1999, p.198).

## REFERÊNCIAS

ARELARO, Lisete. Ousar resistir em tempos contraditórios: a disputa de projetos educacionais. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). *Crise capitalista e Educação Brasileira*. Cap. 2, páginas: 47-59, 2017. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/copia-temas-em-educacao-1>

BRASIL, Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 20/09/2019.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. *Educ. Soc.* Campinas, v.38, nº 139, p. 293-308, abr.-jun.,2017.

FOSTER, Bellamy J. Em defesa da história. In: FOSTER, Bellamy J; WODD, Ellen M. (orgs). *Em defesa da história*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Entre o cinismo e a hipocrisia: o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil. *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p.159-174, set./out., 2018.

KUENZER, Acácia Z. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educ. Soc.*, v.31, n.112, p. 851-873, jul.-set. 2010.

MORAES, Carmen S. V. O Ensino Médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº 139, p. 405-429, abr.-jun., 2017.

REIS, Rosemeire. Aprender na atualidade e Tecnologias: implicações para os estudos no ensino médio. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.39, n.4, p.1185-1207, out./dez. 2014. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)

SANTOS, Wanderley G. dos. *A democracia impedida: o Brasil no século XXI*. Rio de Janeiro: FGV ed., 2017.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento - Revista de Educação*, Niterói, ano 3, n. 4, 2016.

ZIBAS, Dagmar. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e alguns desdobramentos das políticas dos anos de 1990. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92 p. 1067-1086, Especial – Out.2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

TAMBERLINI, Angela R. M. B. Ensino Vocacional: formação integral, cultura e integração com a comunidade em escolas estaduais paulistas na década de 1960. *Revista Histedbr Online*, Campinas, nº 70, p.119-137, dez. 2016.