

PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO E REINVENTANDO O ENSINO MÉDIO: TENSÕES ENTRE TRABALHO E EMPREGABILIDADE

National Pact for Secondary Education Strengthening and Reinventing High School: tensions between work and employability

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa¹

VELOSO, Silene Gelmini Araújo²

CLERES, Wanderson Souza³

RESUMO

O Ensino Médio é um campo privilegiado para o desenvolvimento dos projetos educacionais voltados à qualificação dos jovens para o mercado de trabalho. No entanto, a forte evasão e a carência de identidade e significado têm provocado um explícito fracasso de tais projetos. No início desta década, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio (DCNEM) trouxeram o trabalho como princípio educativo e uma proposta de formação que possibilitasse não só aos educandos, mas também aos educadores articular conhecimento e ação transformadora. Concomitantemente, em 2012, iniciou-se o desenvolvimento de um projeto curricular nas escolas da Rede Estadual de Minas Gerais que privilegiou a empregabilidade como objetivo do Ensino Médio, em flagrante incompatibilidade com as DCNEM. Este artigo tem como objetivo a análise crítica dessas propostas com base nas categorias trabalho e empregabilidade e em autores como Marise Ramos, Pablo Gentili e Marx.

Palavras-chave: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Reinventando o Ensino Médio. Trabalho e empregabilidade.

ABSTRACT

The high school is a privileged field for the development of educational projects aimed at the qualification of young people for the labor market. However, the strong evasion and the lack of identity and meaning have caused an explicit failure of such projects. Earlier this decade, the National Curriculum Guidelines for High School brought the Work as an educational principle and a training proposal that would allow not only students but also educators to articulate the knowledge with its transforming action. At the same time in 2012, the development of a curriculum project that focuses on employability aimed at high school began in flagrant inconsistency with the CGHSs. This article aims at the critical analysis of the proposals on the basis of Work and Employability categories and authors as Marise Ramos, Pablo Gentili and Marx.

Keywords: National Pact for Secondary Education Strengthening. Reinventing High School. Work and employability.

¹ Doutor em Educação pela PUC-SP, pós-doutorado em Educação pela Universidade de Colônia/Alemanha. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Minas. E-mail: <zanardi@pucminas.br>.

² Mestranda em Educação pela PUC-Minas. E-mail: <silene@pucminas.br>.

³ Mestrando em Educação pela PUC-Minas. E-mail: <wcleres@gmail.com>.

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio tem sido foco de atenção da sociedade e sofrido mudanças de acordo com os grupos que se tornam hegemônicos no poder e colocam seu projeto político em curso. Nesse sentido, aumenta-se a carga horária, mudam-se os currículos com a inserção ou a supressão de disciplinas, busca-se um currículo mais democrático ou articula-se um currículo alheio às necessidades de transformação das populações mais carentes, de acordo com a alternância desses grupos. Certo é que os trabalhadores se mantêm na dependência do projeto capitalista e a educação tem desenvolvido, primordialmente, o papel de conferir empregabilidade e competências para a aceitação dos jovens pelo capital.

É nesse quadro que o Ensino Médio brasileiro vem se tornando centro de reformas e projetos que buscam enfrentar grandes desafios, quais sejam: estancar a evasão e o desinteresse dos estudantes, bem como conferir uma qualidade aos estudos empreendidos pelos jovens nessa etapa de sua formação.

Essas tensões são próprias da educação escolarizada enquanto *locus* privilegiado de disputas de projetos distintos de sociedade. Da mesma forma, é nesse contexto que o currículo se coloca no centro do enfrentamento entre os diferentes projetos, uma vez que a seleção dos conhecimentos escolares é fundamental para a consolidação de uma ideologia de forma hegemônica.

Por isso, neste artigo, pretendemos apresentar um desenho das condições em que se encontra o Ensino Médio no Brasil para, então, descrever e analisar criticamente dois importantes projetos curriculares para sua renovação: o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM), patrocinado pelo Ministério da Educação, iniciado em 2013 e suspenso em 2015, e o Reinventando o Ensino Médio (REM), proposta curricular da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, que se desenvolveu entre 2012 e 2014 nas escolas da Rede Estadual.

O pano de fundo para análise das propostas curriculares terá, nas categorias trabalho e empregabilidade, fundamentos para a crítica a esses dois projetos de renovação curricular para o Ensino Médio.

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), definidas pela Resolução n. 02 de 2012, do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica do Ministério da Educação, determinam as estruturas do Ensino Médio brasileiro:

Art. 4º. [...] I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento

posterior; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática (BRASIL, 2012b).

Nessa trilha, a Resolução traz novas bases para o desenvolvimento dessa nova proposta curricular:

Art. 5º. [...] I - formação integral do estudante; II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador; IV - sustentabilidade ambiental como meta universal; V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular (BRASIL, 2012b).

Das bases apresentadas, emerge como fundamental a centralidade do trabalho como princípio educativo que determina uma rediscussão da própria função da educação escolarizada na sociedade brasileira, uma vez que a escola, especialmente no Ensino Médio, é compreendida como hegemonicamente *locus* para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Daí a importância dessa nova orientação que estabelece o próprio conceito de trabalho: “Art. 5º. [...] § 1º O *trabalho* é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência” (BRASIL, 2012, grifo nosso).

É possível afirmar que o trabalho como princípio educativo do Ensino Médio traz novas tensões para o campo do currículo, em razão de esse ser um campo explícito das disputas de classes e outros grupos sociais de interesses hegemônicos que pretendem fazer valer sua ideologia através da seleção dos conhecimentos escolares.

A concepção de currículo é explicitada no art. 6º das DCNEM:

[...] como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas (BRASIL, 2012b).

A educação escolarizada tem no currículo o campo mais fecundo para a reprodução de valores e a manutenção do *status quo*, sendo fundamental para as classes dominantes a perpetuação de uma ideologia que naturalize uma educação voltada para o mercado e que contribua para a percepção de que a única transformação possível é a individual.

No entanto, nas novas diretrizes, a orientação é bem diversa, pois indica uma seleção

que estabeleça um diálogo articulado com a realidade social e assume que os conhecimentos são construídos socialmente. Isso implica a concretização de relações horizontalizadas que fundamentam uma gestão democrática e a educação cidadã.

Podemos entender que essa orientação esteja de acordo com outras em que o diálogo entre ciência e realidade social deve permear o currículo. Assim, vale insistir que a radicalidade da mudança se encontra no princípio educativo fundado no trabalho. Dessa forma, faz-se necessário expor uma concepção de educação comprometida com a transformação, não somente social, mas também econômica, tendo em vista a assunção do protagonismo da ação humana como transformadora da natureza e da sociedade. Trabalho que pode ser compreendido a partir das palavras de Cortella (2011, p. 37):

Essa ação transformadora consciente é exclusiva do ser humano e a chamamos de trabalho ou práxis, é consequência de um agir intencional que tem por finalidade a alteração da realidade de modo a moldá-la às nossas carências e inventar o ambiente humano. O trabalho é assim o instrumento de intervenção do humano sobre o mundo e de sua apropriação (ação de tornar próprio) por nós.

Na perspectiva de uma educação comprometida com o *ser mais*, a educação escolarizada deve ter papel fundamental na historicização das relações socioeconômicas, retirando-as da zona cinzenta do dado, que apassiva os sujeitos, para que seja possível a efetiva promoção da ação transformadora humana.

Quando se coloca, portanto, o trabalho como princípio educativo, é revelada a opção pela ação humana transformadora e consciente com a escola, tendo papel na oferta de uma formação que possibilite essa intervenção. Isso implica a superação do trabalho alienado que hoje permeia o currículo do Ensino Médio e está na base de sua própria crise.

A compreensão da humanização passa necessariamente pela percepção de que o ser humano consegue conscientemente a transformação do mundo e tem no trabalho a sua realização. O trabalho indiscutivelmente se constitui em uma atividade através da qual o homem modifica o mundo e a natureza e, conseqüentemente, a sua própria essência. Conforme Marx (1984), o homem se relaciona com a natureza pelo trabalho, sendo esse o processo pelo qual o homem se apropria da natureza, submetendo-a à sua vontade, dominando-a em seu proveito, para produzir sua existência material. Nesse processo, não transforma apenas a natureza externa, mas também a própria natureza.

Mas as relações de produção vigente, que se caracterizam pela hegemonia do capital, determinam a forma como a sociedade se organiza. O capital constitui, então, uma relação de exploração da força de trabalho da classe trabalhadora através da apropriação do produto do trabalho.

Ora, como atividade intrinsecamente humana, é pelo trabalho que homens e mulheres se humanizam na busca pela transformação da natureza e, também, pela própria transformação. No entanto, o capital traz a contradição desumanizante com a alienação do trabalho.

A expansão do capital sem nenhuma restrição implica o distanciamento do homem da natureza e de suas formas de mediação. Nesse sentido, o homem perde sua essência. A mediação passa a ser feita pelo capital, que subordina literalmente o trabalho. Essa subsunção do trabalho ocasiona uma mudança substancial na natureza do homem e da própria natureza, alterando as mediações ontológicas do homem com a natureza, introduzindo elementos fetichistas e alienantes de controle social metabólico (ANTUNES, 2003).

Florescem, então, as condições necessárias para vigência do trabalho através das mediações de segunda ordem, cujos elementos centrais são: 1) a separação e alienação entre condições objetivas do processo de trabalho do próprio trabalho; 2) a imposição de tais condições *objetivadas* e *alienadas* sobre os trabalhadores como um poder separado que exerce comando sobre o trabalho; 3) a personificação do capital como “*valor egoísta*” – com sua subjetividade usurpada e sua pseudopersonalidade – [...] [voltado para] a realização dos imperativos expansionistas do capital; 4) a equivalente *personificação do trabalho* (isto é, personificação dos operários como “trabalho”, destinado a entrar numa relação de dependência com [...] o tipo historicamente prevalente de capital), confinando a identidade dos sujeitos deste “trabalho” às funções produtivas fragmentárias (MÉSZAROS⁴ *apud* ANTUNES, 2011, p. 80).

Como já explicava Marx (2010), o trabalho alienado conduz à infelicidade e à mortificação em razão da busca por uma satisfação que esteja fora do trabalho, ou seja, a proposta de um trabalho que não realiza a humanidade do sujeito, mas é tão somente o meio para suprir as necessidades derivadas do consumo.

Da mesma forma, uma educação que pretende conduzir os jovens ao trabalho alienado tem por consequência a infelicidade e a mortificação, pois ela se torna exterior ao processo de humanização e se torna mecanismo para realização do consumo. Perde-se a dimensão da possibilidade humana de criação e recriação das condições de intervenção na realidade em prol de sua alienação frente à sociedade e à natureza. Nessa perspectiva, o ser humano encontra obstáculo para interferir na construção de seus objetivos, sendo estes alheios e alienados.

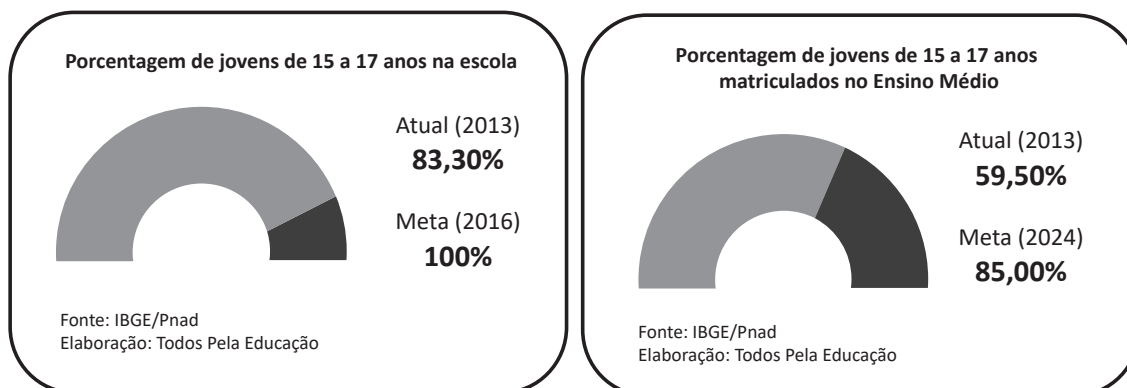
Nestas circunstâncias, o trabalho transforma-se em algo alheio, alienante e alienado, embrutecedor, desinteressante e fonte de sofrimento para o trabalhador. E transforma-se também num empecilho para o fortalecimento dos vínculos entre os homens, para o trabalhador reconhecer-se como criador e transformador. Contribui para o isolamento humano, para o estranhamento do homem enquanto gênero. Reduz-se, assim, a um simples mecanismo de sobrevivência (ARANHA; DIAS, 2009, p. 117).

A ausência do protagonismo dos sujeitos em seu processo educativo implica a perda da referência criadora e transformadora, ou seja, a perda da compreensão de que jovens e professores são produtores de conhecimento e cultura. Por consequência, os jovens têm dificuldades de se reconhecer em um ambiente que os distancia da realidade e se caracteriza antidualógico. Nesse sentido, a permanência dos jovens no Ensino Médio revela um tempo e um espaço excludentes, como se visualiza abaixo:

⁴ MÉSZAROS, István. *Para além do capital*. 12. ed. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 720-721.

GRÁFICO 1

Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos na escola e porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio



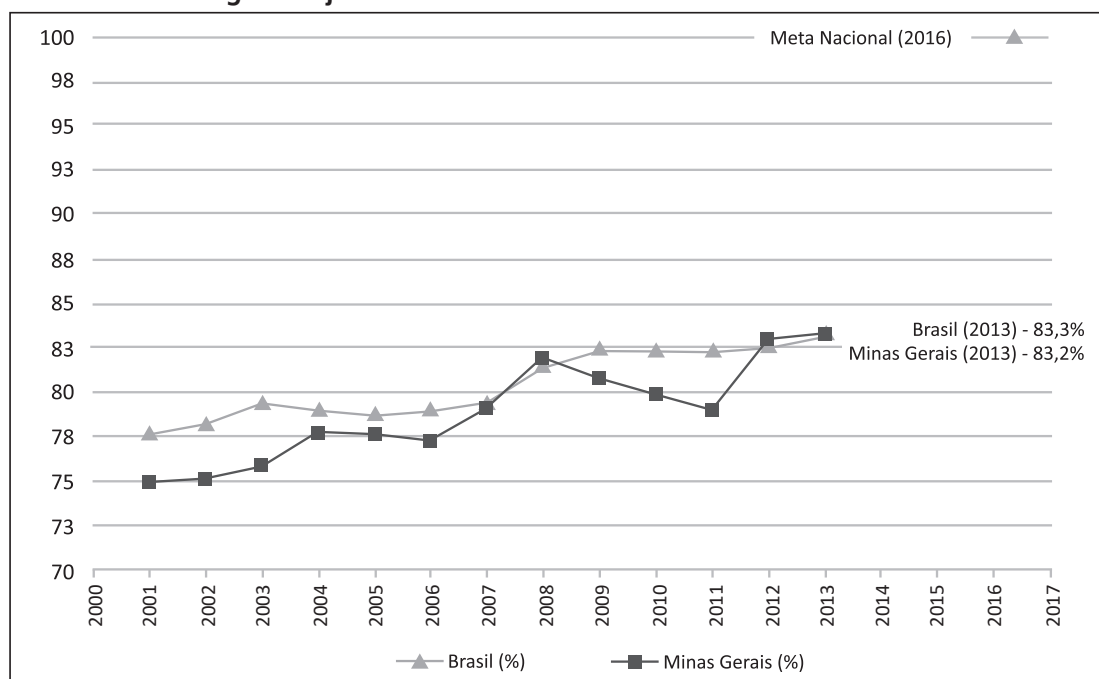
Fonte: TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014.

Além disso, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstra que, apesar do maior acesso ao sistema escolar, a adequação idade/série educacional é ainda um desafio, principalmente na faixa de 15 a 17 anos de idade, em que apenas 59,5% dos estudantes estão na(o) série/ano adequada(o) em 2013.

Sendo assim, dois aspectos apresentam-se como objeto de preocupação para os sistemas de ensino e constituem um desafio a ser vencido: o percentual de jovens de 15 a 17 anos que não frequentam a escola e as taxas de distorção idade/série educacional dos jovens da mesma idade (BRASIL, 2013).

GRÁFICO 2

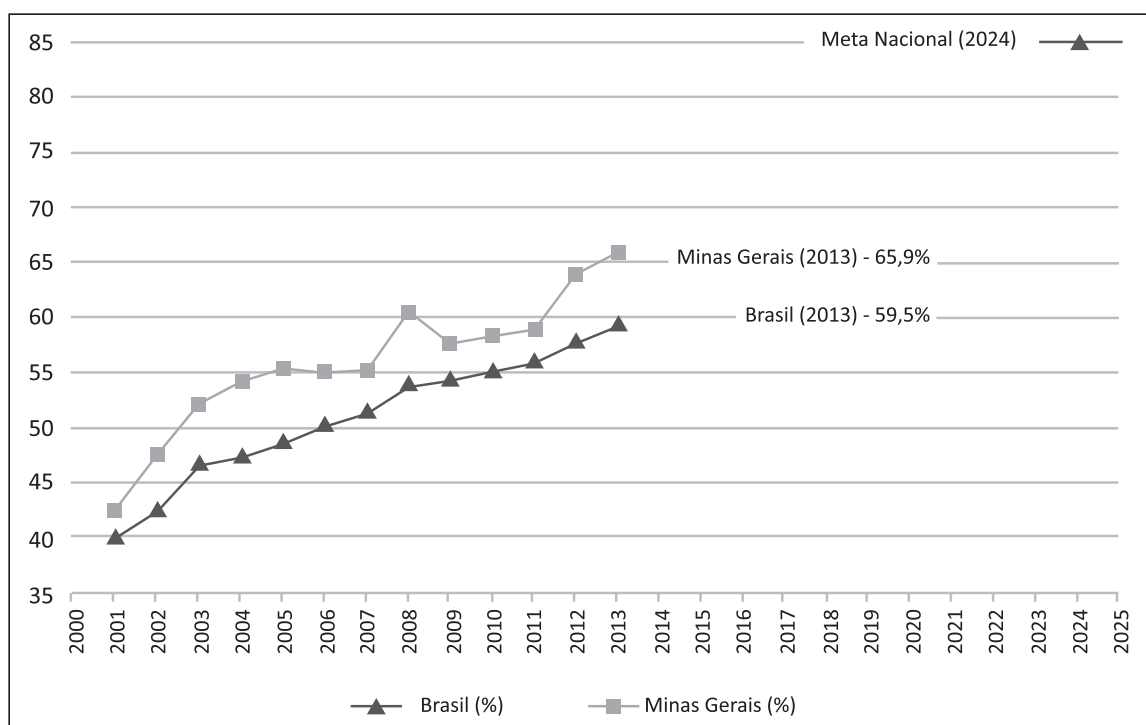
Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos na escola: taxa de atendimento



Fonte: TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014.

GRÁFICO 3

Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio: taxa líquida de matrícula



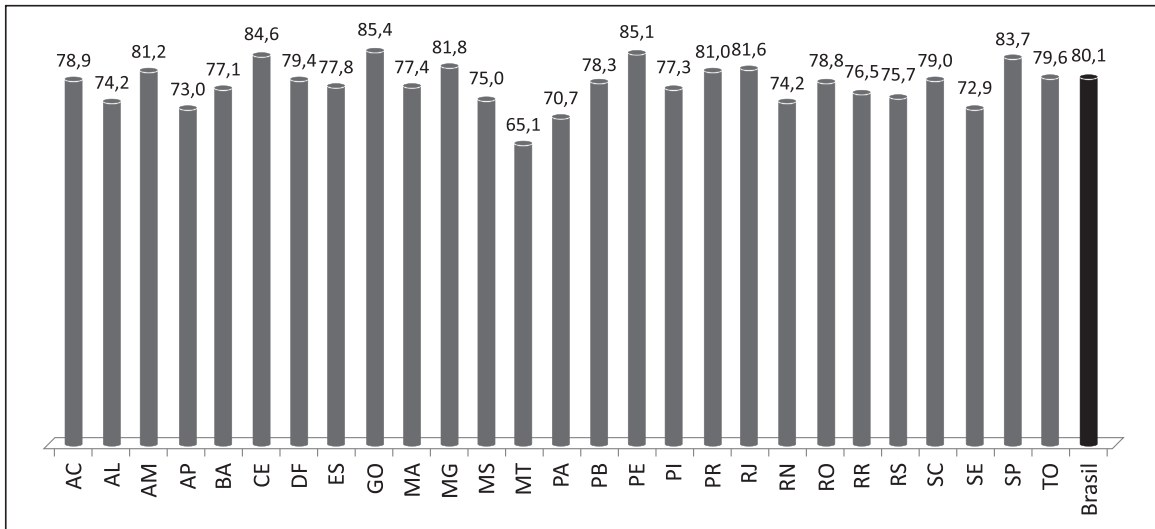
Fonte: TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014.

A análise dos gráficos acima permite estabelecer uma comparação entre os dados nacionais e o quadro apresentado por Minas Gerais. Apesar de a taxa nacional de frequência à escola na faixa de 15 a 17 anos ter sido de 83,3% em 2013, a taxa de escolarização líquida no Ensino Médio para esse mesmo grupo, ainda que venha crescendo, encontra-se no patamar de 59,5%, o que revela a reprovação dos alunos no Ensino Fundamental. Comparativamente, o Estado de Minas Gerais apresenta os seguintes dados em 2013: 83,2% é a taxa de frequência à escola na faixa de 15 a 17 anos, e 65,9%, a porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que frequentam o Ensino Médio. Isso indica que, em Minas Gerais, a exemplo do que acontece no Brasil como um todo, o Ensino Médio ainda não foi universalizado, tampouco ocorre a adequação da faixa etária ao nível de ensino frequentado pelo aluno.

Outra análise importante sobre o Ensino Médio refere-se ao fluxo escolar: aprovação, reprovação e abandono. As altas taxas de evasão e reprovação demonstram como os alunos do Ensino Médio vão deixando a escola ao longo do caminho. Os gráficos a seguir apontam dados comparativos dos estados brasileiros a partir do Censo Escolar de 2013.

GRÁFICO 4

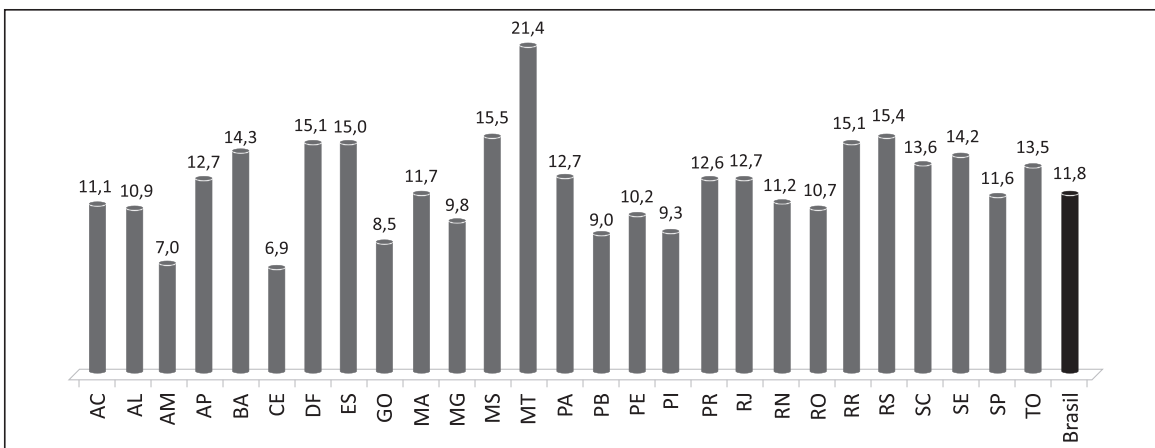
Taxa de aprovação no Ensino Médio por Unidade da Federação – 2013



Fonte: INEP, 2013.

GRÁFICO 5

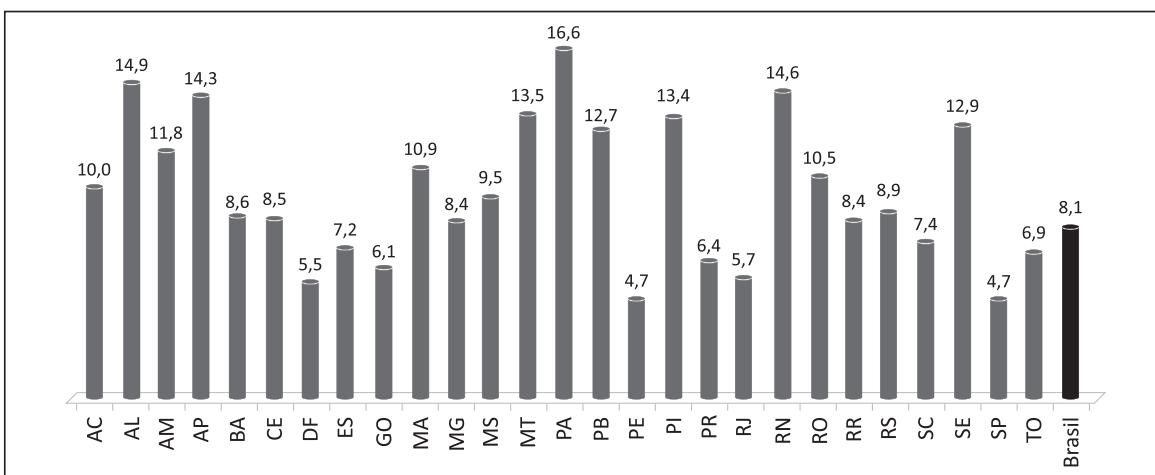
Taxa de reprovação no Ensino Médio por Unidade da Federação – 2013



Fonte: INEP, 2013.

GRÁFICO 6

Taxa de abandono no Ensino Médio por Unidade da Federação – 2013



Fonte: INEP, 2013.

É importante pontuar, a partir dos números apresentados, que 11,8% dos alunos que ingressam no Ensino Médio Brasileiro são reprovados e 8,1% abandonam a escola. No total, em números absolutos, pode-se deduzir que, em 2013, cerca de 1.654.250 alunos encontravam-se em situação de insucesso nesse nível de ensino, o que revela mais uma forma de exclusão.

Os Estados com maior índice de aprovação em 2013 foram Goiás (85,4%) e Pernambuco (85,1%). O Estado com maior taxa de reprovação foi Mato Grosso (21,4%), e os Estados que se destacam com os maiores índices de abandono são Pará (16,6%), Alagoas (14,9%) e Rio Grande do Norte (14,6%). Minas Gerais aparece com uma taxa de aprovação de 81,8%, reprovação de 9,8% e abandono de 8,4%.

O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO (PNFEM): A BUSCA PELA CONSOLIDAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e do panorama acima descrito, o Ministério da Educação iniciou um processo de formação de professores em que as Instituições de Ensino Superior passaram a ter um papel preponderante na elaboração de material de apoio e na formação desses professores.

O Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio se constitui em uma política de formação continuada que propõe uma ação institucionalizada, envolvendo os entes federados (União e Estados) com objetivo comum de fortalecimento do Ensino Médio. Essa política de fortalecimento do Ensino Médio é reveladora da preocupação do poder público com essa modalidade de ensino, que tem sido notadamente marcado por intensas disputas político-ideológicas em torno de uma identidade e de modelos de desenvolvimento socioeconômico que demarcam o espaço e o lugar das classes populares.

Essa disputa em torno do Ensino Médio decorre, de certa maneira, da expansão ocorrida no Brasil, principalmente a partir de meados da década de 90. Nesse período, segundo dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a matrícula no Ensino Médio cresceu mais de 120% em 21 anos, prioritariamente na rede pública de ensino. O número de matrículas no Ensino Médio passou de 3.772.698, em 1991, para 8.376.852, em 2012. As Redes Estaduais concentram o maior número de matrículas com 7.111.741, a Rede Federal tem 126.723, as Redes Municipais, 72.225, e as escolas privadas contemplam 1.066.163 de matrículas no Ensino Médio.

No entanto, tal expansão não pode ser entendida como um processo real de universalização ou de democratização do Ensino Médio devido às altas taxas de jovens ainda fora da escola e a persistência de altos índices de reprovação, como já apresentamos.

Um dos grandes desafios colocados pelo Ensino Médio é, sem dúvida, garantir a permanência dos adolescentes na escola. Esse desafio está colocado na Emenda Constitucional n. 59, de novembro de 2009, que visa à ampliação e à obrigatoriedade de escolarização dos adolescentes de 15 a 17 anos. Esse enorme desafio de universalização da educação básica é marcado por intensas disputas

políticas que se revelam no percurso e na trajetória normativa do conjunto de reformas mais recentes que marcaram a história do Ensino Médio no Brasil.

O Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio pretende superar a antinomia, o dualismo presente nas políticas públicas anteriores. O PNFEM implica uma aproximação da escola com o mundo do trabalho através das novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio – Parecer CNE/CEB 05/2011 (BRASIL, 2012a) e Resolução CNE/CEB 02/2012 (BRASIL, 2012b), que apontam para uma nova organização da estrutura curricular do ensino, voltada para quatro categorias: Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia. As diretrizes curriculares enfatizam a formação humana para o mundo do trabalho.

As atuais DCNEM (BRASIL, 2012b) foram elaboradas considerando a importância de uma formação humana integral e de um currículo integrado que, portanto, não separa o geral do específico, a formação da informação, a formação humana da ação humana.

Observa-se no PNFEM e nas DCNEM (BRASIL, 2012b) uma proposta em que o trabalho tem um caráter fundante e um princípio formativo-educativo. Isso implica uma abordagem centrada na realidade, e não na vida abstrata, contemplativa e alienada. Uma concepção que percebe o sujeito na sua omnilateralidade⁵. Há uma relação intrínseca entre teoria e prática, sujeito e objeto, sedimentada pela realidade.

Segundo Chasin (2009), não se isola o saber do fazer, o que equivale não separar o pensamento do predicado do ser que pensa. O homem confirma seu ser, confirma seu pensamento, pois seu ser homem é o ser de sua atividade, assim como seu saber é o saber de seu ativo.

Esse pensamento é fundamental para revelar a impossibilidade de um novo desenho curricular divorciado da realidade em que estão inseridos seus sujeitos. O currículo, conforme o PNFEM e as DCNEM, está comprimido pela realidade que perpassa a rearticulação do conhecimento histórico e socialmente produzido pela humanidade. Nesse sentido, a mediação do pensamento se dá pela ação, pela transitividade de articular uma objetivação.

Essa é uma novidade em relação ao Pacto porque a tarefa nesse novo programa do MEC é tentar levar as novas diretrizes curriculares para o Ensino Médio das escolas públicas, tanto para conhecimento quanto para discussão e concretização, visto que essas diretrizes apresentam um marco conceitual bastante diferente das anteriores no que tange, por exemplo, à importância dos conteúdos escolares serem trabalhados com qualidade e vinculados aos problemas socialmente relevantes de nossa sociedade (LIMA FILHO, 2014, p. 17).

Importante ressaltar a necessidade de integrar a escola à realidade objetiva que contempla a concepção de vida e de história representada pelas relações sociais em

⁵Nossa compreensão de omnilateralidade tem como ponto de partida a contextualização feita por Marx nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, em que ele a contextualiza: "O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto, como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana [...]" (MARX, 2004, p. 108).

que vivem os adolescentes das classes populares. O PNFEM coloca as juventudes como protagonistas nessa nova reformulação curricular, colocando os jovens numa condição central, nuclear das propostas de currículo, de gestão democrática e de formação humana integral. O PNFEM está voltado para o presente, e não para uma promessa de futuro, de recompensa no futuro, como está prescrito na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: “Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

A escola se coloca, assim, como uma promessa do futuro ou mesmo um adiamento da recompensa, internalizado pelas famílias e pelos educadores. A escola, como projeto de futuro, acaba por protelar o exercício da cidadania e distanciar a democracia de suas atividades. Ao prometer o futuro exercício da cidadania, está explícita a negação da atividade cidadã no presente que seria proporcionada por uma educação *na* cidadania e *para* a cidadania.

O PNFEM torna, inequivocamente, a escola não uma promessa de futuro, mas, sim, uma realidade presente, permeada por uma relação dialógica com os símbolos e os rituais das juventudes e os demais atores da escola. É uma proposta que modifica substancialmente a função social da escola, tornando-a mais democrática e participativa.

É preciso, para o desenvolvimento de uma relação dialógica, considerar uma metodologia que seja capaz de proporcionar o diálogo, analisar suas várias formas de evolução, rastrear suas conexões íntimas e aí encontrar os fundamentos e os pilares para uma pesquisa.

Com fundamento no diálogo, é necessário promover o conhecimento de uma realidade através de uma ação coletiva e democrática com um itinerário que seja, portanto, colaborativo. É fundamental a participação dos integrantes – dos alunos e dos professores, um diálogo mediado pela realidade, fundado na relação horizontalizada e dialógica entre os membros envolvidos com a formação no local de trabalho.

O PNFEM traz, então, a preocupação de garantir aos membros envolvidos uma apropriação conceitual e teórica da compreensão do trabalho como princípio educativo no contexto da escola em que os sujeitos em diálogo se questionam sobre a realidade e sua transformação. Para facilitar essa apreensão teórica e prática, a formação permanente e horizontalizada se desenvolve, portanto, no próprio local de trabalho, sem a necessidade de deslocamento do professor, buscando transformações coletivas da realidade. Ao desvelar a realidade dialogicamente através da investigação e dos estudos qualitativos, os professores acabam se comprometendo com as mudanças de valores, intencionalidades e significados de suas ações, tornando-se, assim, protagonistas das transformações.

Ao fazer essa opção, a proposta do PNFEM passa a valorizar e a contextualizar as experiências dos professores que buscam um novo desenho curricular, mediado pela práxis, para promover uma intervenção na realidade com um novo olhar ou olhares sobre as juventudes presentes no universo escolar, tornando, também, mais efetiva a participação dos docentes, por consequência, na gestão escolar.

REINVENTANDO O ENSINO MÉDIO (REM): A TENSÃO ENTRE A EMPREGABILIDADE E O TRABALHO

de forma concomitante à implementação das DCNEM/2012, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais lançou um redesenho curricular para as turmas de Ensino Médio das escolas mineiras: o Projeto Reinventando o Ensino Médio (REM). A proposta foi institucionalizada pela Resolução SEE nº 2.030, de 25 de janeiro de 2012 (MINAS GERAIS, 2012), que previa a gradativa implantação do novo currículo até a sua universalização em 2014. Do trabalho iniciado em 11 (onze) escolas da Superintendência Regional de Ensino (SRE) Metropolitana C, vetor norte de Belo Horizonte em 2012, o projeto foi ampliado para 122 (cento e vinte e duas) escolas das 47 (quarenta e sete) das Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais em 2013 e estendido a todas as escolas de Ensino Médio do Estado em 2014. A proposta estava baseada em três pilares fundamentais, que constituíam seus princípios orientadores: Significação/Identidade, Qualificação Acadêmica e Empregabilidade.

Portanto, o Projeto REM trouxe para o centro do debate sobre o Ensino Médio os conceitos de empregabilidade e competência criticados pelas DCNEM e pelo PNFEM, o que gerou, durante a sua implementação (2012-2014), contradições em sua proposta e dificuldades para a valorização das próprias diretrizes em âmbito estadual.

A partir de uma perspectiva liberal de educação, segundo a qual seu papel fundamental é a preparação para o ingresso no mercado de trabalho, o conceito de empregabilidade encontra-se estreitamente vinculado aos desejos do mercado que delega ao Estado a formação de mão de obra que possibilite a otimização dos lucros da indústria, do comércio, etc. Da mesma forma, a empregabilidade encontra-se vinculada ao sentido liberal das competências, sendo a educação escolarizada responsável pela formação de jovens que tenham capacidade de competir no mercado de trabalho.

A Resolução SEE Nº 2.030, de 25 de janeiro de 2012, estabelece os objetivos do projeto:

Buscar a excelência no ensino e na aprendizagem; garantir especificidade da formação do Ensino Médio da rede pública estadual de educação de Minas Gerais; gerar competências e habilidades para empregabilidade; preparar para o prosseguimento dos estudos (MINAS GERAIS, 2012).

A Resolução SEE nº 2.486, de 20 de dezembro de 2013, legislação que normatiza a universalização do projeto, estabelece que

Art. 2º – O Ensino Médio, etapa conclusiva da Educação Básica, possui duração de 3 (três) anos e tem por finalidade: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática; III – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou de aperfeiçoamento posteriores; IV – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; V – **a geração de competências e habilidades nas áreas de empregabilidade, tendo em vista a inserção do aluno no mundo do trabalho** (MINAS GERAIS, 2013, grifos nossos).

O conceito de empregabilidade ainda está presente em um dos princípios fundamentais que, segundo a SEE, circunscrevem a natureza do projeto: significação/identidade, *empregabilidade* e qualificação acadêmica. Por empregabilidade, a SEE entende que é “a oferta de uma formação que possibilite ao estudante dispor de maiores condições de inserção múltipla no mercado de trabalho” (MINAS GERAIS, 2013).

Nessa proposta de empregabilidade como princípio constitutivo, defende-se que os estudantes, ao concluírem o Ensino Médio, possam contar com melhores condições para concorrer a postos de trabalho. Observa-se que os objetivos, as finalidades e os princípios do REM trazem as competências e a empregabilidade como pano de fundo do projeto. Tais conceitos precisam ser compreendidos dentro de um contexto histórico que revela o avanço do capital no campo da educação escolarizada.

Esse conceito de empregabilidade ganhou espaço e centralidade nas discussões políticas e econômicas a partir dos anos 1990 como um eixo fundamental de um conjunto de ações destinadas a diminuir os riscos da grande preocupação do fim desse século: o desemprego.

Gentili (2005) afirma a importância de se compreender a função que exerce a empregabilidade na construção de um novo senso comum sobre trabalho, educação, emprego e individualidade. Para ele, o surgimento da empregabilidade deve ser compreendido no contexto da “crise da promessa integradora”.

Durante os anos compreendidos entre 1950 e 1973, a economia mundial experimentou um importante crescimento. A *Era de ouro* do desenvolvimento capitalista se instalou e o *pleno emprego* keynesiano funcionou no seu sentido econômico e político (GENTILI, 2005). É no contexto das políticas keynesianas de bem-estar social, com forte intervenção do Estado no processo econômico-social e o reconhecimento do *pleno emprego* como requisito de uma política de desenvolvimento duradoura, é que surge a valorização do papel econômico da educação.

O surgimento da Teoria do Capital Humano desempenhou papel central na certificação e na legitimação “científica” da ideia de que a escola e as políticas educacionais podiam e deviam ser um mecanismo de integração dos indivíduos à vida produtiva. Com o desmoronamento da *Era de ouro*, no início dos anos 1970, entra em crise a promessa da escolarização como processo integrador. A desintegração da promessa integradora foi consequência da crise econômica mundial. Para Gentili (2005), é importante compreender que essa desintegração não tem suposto na negação da contribuição econômica da escolaridade, mas, sim, numa transformação importante de sentido. Para o autor,

Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc.) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho (GENTILI, 2005, p. 51).

Para esse pesquisador, uma vez extinta a promessa do pleno emprego, ficou a cargo do indivíduo, e não do Estado, definir as escolhas que permitissem ou não a conquista de posições mais competitivas no mercado de trabalho.

O fim da promessa integradora deixou lugar a uma nova promessa, de caráter privado: a *promessa da empregabilidade* (GENTILI, 2005). Nesse sentido, a tese da empregabilidade recupera a concepção individualista da Teoria do Capital Humano, utilizada na década de 1950 com nova roupagem. Nesse novo contexto, fica a cargo do indivíduo a aquisição de competências que o habilitem a competir pelos empregos disponíveis.

O conceito de empregabilidade foi utilizado, a partir da década de 1990, no bojo das políticas neoliberais, em uma *neoteoria* do capital humano, cujo conteúdo se metamorfoseou com as novas condições do mundo globalizado. Assim, surgiu a preocupação com a empregabilidade como resultado das novas exigências feitas aos trabalhadores por parte das organizações, sob uma nova forma de acumulação capitalista, conhecida como pós-fordismo, ou modo de acumulação flexível.

As mudanças tecnológicas e de organização do trabalho, segundo Ramos (2011), pelas quais passaram os países de capitalismo avançado a partir de meados da década de 1990 configuraram o mundo produtivo com algumas características tendenciais: flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao campo prescrito ou ao conhecimento formalizado.

Nesse contexto, ganham corpo as discussões sobre novas competências necessárias ao mundo do trabalho. Competências que, necessariamente, devem convergir para o projeto do capital para o mundo do trabalho, fazendo gerar nos trabalhadores a responsabilidade e, conseqüentemente, a culpa pela sua qualificação.

A escola é, assim, o lugar para o desenvolvimento dessas competências para a empregabilidade. Ela é compreendida como instituição responsável pela capacitação dos jovens para o novo perfil de profissional solicitado pelo mercado de trabalho e passa a organizar seus currículos no sentido de desenvolver as novas competências/habilidades necessárias e exigidas pelo capital.

O REM trouxe explicitamente uma proposta de educação para empregabilidade e seu projeto de formação de professores guarda extrema coerência com essa dimensão, pois foi privilegiada a formação individual e a distância com a disponibilização de conteúdos das áreas de empregabilidade que foram desenvolvidos no âmbito da Secretaria de Educação. A promoção de encontros coletivos se deu esporadicamente com o objetivo de aprofundar o conhecimento dos conteúdos, sendo a gestão democrática da escola e do currículo desprezada como metodologia de desenvolvimento da proposta.

Possível perceber com clareza que a verticalização da proposta e da própria formação encontra, no conceito de empregabilidade e de competência, estreita coerência, uma vez que se evidencia a ausência de um diálogo que possibilite a crítica e o encontro de diferentes visões de mundo.

A mudança política do Governo do Estado de Minas Gerais nas eleições de 2014 deu rumos diferentes para o Ensino Médio no Estado. O projeto curricular do REM foi revogado por meio da Resolução nº 2.742, de 23 de janeiro de 2015 (MINAS GERAIS, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inserido no término da Educação Básica, o Ensino Médio tem sido entendido, hegemonicamente, como instrumento de formação para o mercado de trabalho, sendo os projetos curriculares para esse nível de ensino alvos de intensas disputas. Mas o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio impôs um novo desafio aos educadores e educandos comprometidos com uma educação humanizadora e que, por isso, possibilita a potencialização da ação humana transformadora.

A proposta do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio desenvolvido pelo MEC em parceria com as Universidades se constitui em uma proposta que deseja efetivar uma gestão democrática das escolas e do currículo, trazendo o diálogo mediado pelo *trabalho* como princípio educativo.

No entanto, seria ingênuo crer que uma opção democrática e dialógica com bases claramente marxistas não enfrentaria resistências e antagonismos. As disputas político-ideológicas se evidenciam no campo da educação. Da mesma forma, o Ensino Médio e seu currículo se apresentam como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de lutas pelos projetos educacionais.

Neste artigo, buscamos evidenciar a incompatibilidade e as contradições entre projetos que se fundam em princípios divergentes, como o *trabalho*, previsto nas DCNEM, e a *empregabilidade*, trazida pelo REM em Minas Gerais.

Analisar e desvelar as propostas curriculares ajuda a compreender os projetos de sociedade que os grupos sociais pretendem implementar. Nos casos apresentados, o Estado de Minas Gerais, dentro de suas competências, impôs um projeto de resistência ao desenvolvimento das Diretrizes Curriculares ao eleger a empregabilidade como objetivo do Ensino Médio, contrariando a proposta desenvolvida pelo Ministério da Educação do Governo Federal.

Desde a sua concepção até a formação de professores, o *trabalho*, como princípio educativo, e as bases dialógicas para o desenvolvimento curricular permaneceram à margem da discussão. No caso do Reinventando o Ensino Médio, a escolha de partido político de oposição para ocupar o Governo do Estado foi determinante para imediata extinção do projeto, fato revelador dos estreitos vínculos entre o projeto político e o projeto educacional.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. O sistema de metabolismo social do capital e seu corolário, a alienação, na obra de István Mészáros. In: JINKINGS, Ivana; NOBILE, Rodrigo. **Mészáros e os desafios do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 77-86.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre afirmação e a negação do trabalho. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2003.

ARANHA, Antônia Vitória S.; DIAS, Deise de Souza. O trabalho como princípio educativo na sociabilidade do capital. In: ARANHA, Antônia Vitória S. et al. **Trabalho, política e formação humana: interlocuções com Marx e Gramsci**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 115-127.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da

Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer n. 05 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília: MEC, 24 jan. 2012a, Seção 1, p. 10. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005_11.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução n. 02 de 30 de Janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília: MEC, 31 jan. 2012b, Seção 1, p. 20. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_3001_2012.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador**: Documento Orientador. Brasília: ME, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2016.

CHASIN, J. **Marx**: estudo ontológico e resolução metodológica. São Paulo: Boitempo, 2009.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2011.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005. p. 45 - 59.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo escolar**, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 14 dez. 2014.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Entrevista: Pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio: questões para o debate. **Revista Educação e Linguagem**, Campo Mourão, v. 3, n. 4, jan/jun. 2014. Entrevista concedida a Amanda Souza Ribeiro e Ricardo Fernandes Pátaro. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/649/385>>. Acesso em: 9 fev. 2015.

MARX, Karl. **O Capital** (Os Economistas). São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação (SEE). **Resolução SEE nº 2.030**, de 25 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a implantação do Projeto Reinventando o Ensino Médio que institui e regulamenta a organização curricular a ser gradativamente implantada nos cursos de ensino médio regular da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2012.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação (SEE). **Resolução SEE nº 2.486**, de 20 de dezembro de 2013. Dispõe sobre a universalização do Reinventando o Ensino Médio nas Escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação (SEE). **Resolução SEE nº 2.742**, de 22 de janeiro de 2015. Dispõe sobre o ensino médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Ensino médio**. [S.l.]: Observatório do PNE, 2013. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/3-ensino-medio>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

Data da submissão: 14/03/2016

Data da aprovação: 23/11/2016