



## **DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS À EDUCAÇÃO PÚBLICA E DEMOCRÁTICA**

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

### **RESUMO**

Este artigo buscou analisar, a partir de breve contextualização das mudanças ocorridas no cenário mundial desde meados de 1970, com desdobramentos nas políticas públicas no Brasil, as mais recentes reformas empreendidas na educação brasileira, com base em dados da PNAD Contínua 2019, acerca das condições socioeconômicas de nossa população, e em documentos da OCDE acerca dos investimentos públicos em educação. Cotejamos estes dados com a bibliografia específica sobre as reformas do capitalismo global e da política educacional brasileira, dos dispositivos legais que alteraram a LDB em vigor e da BNCC para o ensino médio, etapa crucial para a formação dos jovens na aquisição de autonomia intelectual e moral, examinadas no contexto da vigência da Lei de Responsabilidade Fiscal, de 2000, reforçada pela Emenda Constitucional 95, de 2016, agravado pela pandemia e pelas políticas ultraliberais em curso desde a década de 1990, aprofundadas pelo governo atual. Tendo como referencial teórico o conceito gramsciano de formação humana omnilateral, que articula sólida formação teórica à prática, objetivamos verificar a qualidade da formação oferecida tanto para os alunos, quanto aos futuros docentes, a adequação do investimento público em educação, a garantia do padrão de qualidade prevista por nossa Constituição, que concepção a formação ofertada expressa, que tipo de inserção na sociedade propicia e que interesses representa. Concluímos que há uma nova configuração do público, que desresponsabiliza o Estado, não garante a inclusão social dos discentes, provê formação precária e domesticadora aos docentes, drenando recursos públicos ao setor privado.

**Palavras-chave:** Política educacional, Reforma curricular, Educação no contexto ultraliberal, Educação pública e democrática.

### **INTRODUÇÃO**

O presente artigo parte de um breve delineamento das principais transformações ocorridas no cenário contemporâneo mundial e seus desdobramentos na adoção de reformas que alteraram as políticas públicas no Brasil, a própria configuração do público e as reformas empreendidas no campo da educação, com especial atenção aos indicadores econômicos mais recentes, divulgados por meio da Pesquisa Nacional por Amostragem de Dados Contínua, PNAD Contínua 2019, e dados de documentos da OCDE relativos ao investimento público que o Brasil efetua em educação.

Cotejamos estes dados com as propostas de formação em curso nas escolas de ensino médio em nosso país, introduzidas, sobretudo, após as reformas encetadas pós golpe parlamentar de 2016 (SANTOS, 2017), que alteraram substancialmente o currículo do ensino

---

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



médio com implicações na formação profissional e na formação de professores, que também está sujeita a readequações para possibilitar o cumprimento das mudanças decorrentes da nova legislação.

A implementação das referidas reformas ocorre no contexto da promulgação da Emenda Constitucional 95 (BRASIL, 2016) que, na prática, congela os gastos públicos por um período de 20 anos, agravando a contenção prevista desde a vigência da Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei complementar nº 101, de 4 de maio de 2000).

A partir dos dados coletados, da análise da legislação atinente ao ensino médio - etapa crucial da educação básica, onde o aluno vai forjando a sua autonomia intelectual e moral e se aproximando da vida adulta - e recorrendo à bibliografia especializada sobre o tema, almejamos verificar a qualidade da formação oferecida, tanto para os alunos, quanto para os futuros docentes, a adequação do investimento público em educação tendo por referência a garantia do padrão de qualidade, como prevê a nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988), que concepção a formação ofertada expressa, que tipo de inserção na sociedade propicia e que interesses representa.

Tendo como referencial teórico o conceito gramsciano de formação omnilateral (GRAMSCI, 1985), pautado na defesa da escola unitária, propiciadora da formação integral, que articula sólido conhecimento teórico à prática, com acesso à ciência, à tecnologia, ao trabalho e à cultura, concluímos que a formação ofertada aos nossos jovens é de caráter instrumental, superficial, tecnicista e voltada às demandas imediatas do mercado, não preparando nem para a inserção no mundo do trabalho, nem para o aprofundamento nos estudos. A formação de professores, obtida em sua maior parte nas instituições superiores privadas que, na maioria das vezes, ministra o ensino dissociado da pesquisa e da extensão, é precária e domesticadora. A ênfase recai sobre a prática, em uma supervalorização da tecnologia, olvidando a atenção às diferenças e a superação das desigualdades sociais, raciais e de gênero, eternizando a concentração de renda, a dualidade estrutural do sistema e os parcos indicadores sociais, ora agravados pela pandemia, em uma nova configuração do público que desresponsabiliza o Estado e destina recursos públicos ao setor privado.

## **METODOLOGIA**

Para efetuar a presente pesquisa recorreremos à bibliografia específica acerca das mudanças estruturais do capitalismo na contemporaneidade e seus impactos na economia, no mundo do trabalho, nos gastos públicos e na política educacional, bem como a artigos



especializados da área de política educacional. Dentro deste quadro examinamos os dados relativos aos investimentos do Brasil com educação, comparados aos dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, OCDE, de 2016, divulgados no documento *Education at a Glance*, e os indicadores sociais divulgados pela Pesquisa Nacional por Amostragem de Dados Contínua, PNAD Contínua 2019. Tendo por base estes dados, cotejados com as alterações mais recentes na legislação educacional, destacando-se a Lei 13.415 de 2017 que alterou artigos da Lei nº 9.394 de 1996, a LDB em vigor, que normatizam o ensino médio, a Base Nacional Comum do Currículo, a BNCC e dados mais recentes acerca da formação de professores, objetivamos investigar, sobretudo no ensino médio, ponto nevrálgico da educação básica, a qualidade da educação pública ofertada aos nossos jovens e as possibilidades de inserção social que tal educação lhes proporciona. Tendo como referência o conceito gramsciano de politecnicidade e formação omnilateral, pretendemos analisar que relação é possível estabelecer entre a formação oferecida - tanto aos discentes, quanto aos futuros professores e professoras - e o conceito de formação integral, humana e crítica que defendemos em consonância com as concepções de Gramsci, procedendo à análise qualitativa dos dados pesquisados.

## **DELINEANDO O ATUAL CENÁRIO**

Considerando que a educação se vincula a um contexto sócio-histórico e político, mas expressa uma visão de mundo, visamos, por meio deste artigo, analisar as mais recentes reformas efetuadas na educação brasileira, a partir das mudanças delineadas a partir do último quartel do século XX em vários países e, especificamente no Brasil, a partir da década de 1990. Em meados dos anos de 1970 tivemos várias crises: do petróleo, com a quadruplicação do preço do barril bruto pelos países membros da OPEP, a crise do modelo fordista-taylorista na produção industrial, o aumento do preço da força de trabalho, a crise do Estado de Bem-Estar Social, sobretudo, nos países centrais do capitalismo e a queda dos regimes socialistas do Leste Europeu.

Neste período, acentuou-se o processo de internacionalização das economias capitalistas, com a difusão maciça do uso das tecnologias de informação nas atividades econômicas e ampliação do poder das empresas transnacionais, com cadeias produtivas globais organizadas em rede e fragmentação da produção. Reduziram-se os postos de trabalho, deu-se o crescimento do setor de serviços e ampliou-se a prevalência do capital financeiro, além da crescente presença de empresas transnacionais (DUPAS, 1998;



SENNETT, 2000). Esta conjuntura propiciou a divulgação e implementação do ultraliberalismo em muitos países, reconfigurando o papel do Estado e a administração pública. Há uma nova morfologia do trabalho, desregulamentação dos direitos trabalhistas e uma nova correlação de forças entre capital e trabalho.

No Brasil a adoção das reformas pautadas pelo ultraliberalismo (ou neoliberalismo) - que consiste na defesa da tese de que o mercado se auto-regula, rechaçando a intervenção estatal - foram implementadas, de início, pelos governos de Fernando Henrique Cardoso, visando à estabilidade financeira e enxugamento da máquina pública. Políticas públicas foram redimensionadas, afetando também a educação, sujeita à redução nos investimentos e à imposição de critérios administrativos e de funcionamento próprios do setor privado. “Competências e habilidades” seriam os requisitos exigidos para inserção nesta sociedade globalizada e, sendo a formação para o trabalho, uma das finalidades prevista em lei para a educação, reformas são efetuadas visando adequá-la ao trabalho flexível, característico das empresas transnacionais, que coexiste com empresas fordistas, trabalho precário, informal e desemprego. Para esta nova ordem mundial, o capital exige formações desiguais e distribuição diferenciada do acesso ao saber, precarizando a formação ofertada na escola pública, frequentada pelas classes populares. Assim, como nos órgãos públicos de modo geral, na educação também passou a haver o estabelecimento de metas, avaliações sistêmicas, padronização dos currículos, controle do trabalho docente, introdução do produtivismo nos trabalhos acadêmicos, e reformas curriculares pautadas pelo ideário das “competências e habilidades” em consonância com o modelo gerencial de gestão pública. Cabe destacar que estas mudanças também contaram com resistências de setores da academia, de parte do professorado e dos sindicatos.

No período dos governos Lula da Silva houve, em alguma medida, uma retração neste processo, com a adoção de políticas sociais, ações afirmativas permitindo que negros, pardos e índios, e alunos oriundos da escola pública tivessem reserva de vagas nas universidades públicas (LEI 12.711, de 2012). Houve investimento nas políticas destinadas aos jovens e adultos trabalhadores e expansão da rede federal de educação profissional, com a criação dos Institutos Federais de Educação, em 2008 (LEI 11.892, de 2008), e ampliação de vagas nas universidades federais a partir de 2007 (DECRETO 6.096, de 2007). A crise de 2008 arrefece este quadro de mudanças que, embora ainda incipientes, contribuíram para a ampliação do acesso à educação profissional e superior públicas, embora também tenham beneficiado o setor privado e, aliadas a outras políticas sociais, contribuíram para a redução da desigualdade social. A pá de cal na vigência destas políticas inclusivas ocorre a partir do golpe parlamentar





de 2016 (SANTOS, 2017), com o impedimento da presidente Dilma Rousseff, quando se inicia investida mais robusta contra as políticas sociais em geral e as políticas de alargamento e ampliação de oportunidades na educação.

Destacamos a Emenda Constitucional 95 de 2016 que, ao instituir novo regime fiscal que só permite a atualização dos gastos públicos com base no exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo, IPCA, na prática, congela por 20 anos os investimentos públicos, inviabilizando o cumprimento das metas previstas no Plano Nacional de Educação, em vigor de 2014 a 2024 (LEI 13.005, de 2014).

Desenha-se um cenário recessivo, reforçado pela mencionada Lei de Responsabilidade Fiscal que, oportunamente, Arelaro (2017) denomina Lei de Irresponsabilidade Social, posto que engessa o erário público no que se refere aos gastos sociais e ao mesmo tempo permite os “contratos de gestão” com empresas privadas e a reconfiguração do setor público, que perde força na elaboração, condução e execução das políticas sociais.

Ganha força o discurso em defesa das privatizações e terceirizações no âmbito do setor público, permitidas desde a promulgação da Emenda Constitucional 19, de 1998, de Bresser Pereira, que introduzira o conceito de público não estatal, abrindo caminho para que as Organizações Não Governamentais, ONGs e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, OSCIPS, disputem o orçamento público destinado à área da educação. Nesse sentido, Arelaro (2017, p.17) afirma temer que

a responsabilidade pela oferta dos serviços, historicamente considerados como obrigações privativas do Estado, pudesse ser transferida a terceiros, em particular, os “serviços que atendessem ao interesse público”. Introduziu-se (...) com legitimidade legal, a possibilidade da privatização e da terceirização dos serviços públicos, já em franco desenvolvimento em todo o país, por meio das organizações sociais civis de interesse público (Oscip).

O Estado vai se limitando ao papel de mantenedor da ordem pública e garantidor da segurança e a propriedade privada, perdendo a função social, que transfere à sociedade civil e suas organizações.

A década de 1990 se caracterizou pelo combate à inflação e baixo crescimento, seguida de uma retomada de investimentos e melhoria das atividades econômicas na primeira década do novo milênio. A crise econômica que já se havia instaurado desde o final da primeira década do presente século, se ampliou na gestão Temer e ganhou novos contornos no governo Bolsonaro, agravada pela pandemia. Se a disseminação do coronavírus, em escala



global, trouxe alterações nas relações entre as pessoas, na ocupação do espaço público, no mundo do trabalho e na comunicação, também incidiu sobre a educação.

Mas convém destacar que a crise que o Brasil atravessa é anterior à pandemia, que acentua, no desastroso governo Bolsonaro, uma crise econômica, política e social, sem precedentes, que já se delinear a partir do final de 2015.

Para mapear as condições sociais e econômicas de nosso país, destacando a importância das relações existentes entre a renda auferida e escolaridade, examinamos dados da PNAD Contínua 2019 e de documento da OCDE (Education at a Glance, OCDE, 2016, publicado em [www.g1.globo.com](http://www.g1.globo.com) em 10/9/2019) relativo aos investimentos em educação de 2016.

Examinando os dados da PNAD Contínua 2019 constatamos que “o rendimento do 1% mais rico da população é 33,7 vezes o rendimento dos 50% mais pobres”. Além da evidente concentração de renda, a desigualdade atinge com maior força a população negra, pois “o rendimento das pessoas pretas é 27,5% menor do que a média de rendimento nacional” e 32,9% dos negros vivem na pobreza, enquanto 15,4% dos brancos vivem na pobreza. “Em 2019 as pessoas de cor branca apresentaram rendimentos 29,9% superiores à média nacional, enquanto as pardas, 25,5% inferiores e as pretas, 27,5 inferiores”. Evidencia-se ainda, além dos recortes de discriminação de classe social e raça, a desigualdade de gênero, posto que “o rendimento médio mensal real de todos os trabalhos dos homens é cerca de 28,7% mais alto que o das mulheres na média brasileira.”

De acordo com a PNAD Contínua 2019 aqueles que possuem ensino superior completo têm elevação de renda em até três vezes a dos que possuem apenas o ensino médio e cerca de seis vezes os rendimentos das pessoas que não tiveram instrução. Os dados ainda atestam que o indicador de desigualdade, índice gini, que mede concentração e desigualdade econômica, após cair em 2012 e 2015, subiu em 2016 e em 2019 alcança o nível mais alto da série.

Reforçando o difícil quadro aqui apresentado, 41,4% dos trabalhadores estão na informalidade, 51,2% dos adultos, de 25 anos ou mais, não completaram o ensino médio e considerando 46,9 milhões de pessoas de 15 a 29 anos de idade, 22,1% não estudam, não trabalham e nem se qualificam. Dentre os brancos, 57% concluíram o ensino médio, enquanto 41,8% dos pretos e pardos o concluíram. Há no Brasil 12,6 milhões de desempregados.

Se considerarmos a relação existente entre anos de escolaridade e oportunidades de emprego e renda, veremos que a rede pública é responsável pelo atendimento de 82% dos alunos do ensino fundamental e de 87,4% do alunado do ensino médio, evidenciando assim a



importância do Estado na garantia do direito de todos à educação, previsto em nossa Constituição Federal. A Carta Magna também prevê que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios”, dentre outros, na “garantia de padrão de qualidade” (artigo 206, Inciso VII). Um dos elementos primordiais para garantir esta qualidade é o investimento público, necessário para o acesso à educação de qualidade e de melhores oportunidades de inserção no mundo do trabalho. Os dados da PNAD Contínua 2019 também evidenciam a pertinência das ações afirmativas para a correção das assimetrias de oportunidade para classe social, raça e gênero.

Assim sendo, cabe avaliar o montante que nosso país investe em educação, de acordo com dados do citado documento da OCDE. Investimos 4,2% do PIB em educação (dados de 2016, com a crise atual houve queda neste percentual), enquanto os países da OCDE investem 3,2% do PIB em média. Convém destacar que o Brasil, por ser um país de dimensões continentais, tem um número de alunos muito superior ao destes países. Deste modo, é preciso avaliar o investimento **por aluno-ano** no Brasil, ao comparar com a média de investimento por aluno-ano efetuada pelos países da OCDE. No Ensino Fundamental I, o Brasil investe US\$3.800 por estudante, enquanto a média da OCDE é de US\$8.600; no Ensino Fundamental II, investimos US\$3.700 por aluno, ao passo que os 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. Apenas 18% dos adultos em nosso país concluíram o ensino superior, ao passo que 39% dos adultos nos países da OCDE o concluíram, portanto mais do que o dobro de nosso índice. Ainda estamos em desvantagem também em relação aos países da América Latina: na Argentina 36% dos adultos têm ensino superior completo, no Chile, 25% e na Colômbia, 23%. O documento mencionado também compara os salários dos professores brasileiros aos dos docentes de países da OCDE: os que lecionam no ensino fundamental em nosso país ganham cerca de US\$22.500 anuais, enquanto a média da OCDE é de US\$36.200 anuais, os nossos docentes do ensino médio tem renda anual de US\$23.900, enquanto a média da OCDE é de US\$45.800 anuais. Outro fator importante para garantir a qualidade da educação consiste na remuneração dos professores que deve ser condizente com a sua responsabilidade. As condições de trabalho e a formação inicial e continuada também são primordiais para a efetiva garantia do padrão de qualidade. Porém, na contramão das evidências, o Banco Mundial, por meio do documento *Achieving world class education in Brasil: the next agenda* (2010, apud GIROTTI, 2018, p. 163) propõe

(...) 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 de 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.

Ao comparar a proposta do Banco Mundial com os dados pesquisados, fica evidente que os interesses em jogo não se referem à melhoria da qualidade da nossa educação pública e, sim, revelam preocupação com formação de mão de obra de baixos salários e baixa qualificação para países periféricos atuarem no capitalismo global. O documento, alerta Giroto, aponta como exemplo para a formação docente a ONG *Teachers for all* que recomenda “um curso de treinamento docente de quatro semanas para profissionais sem formação superior em pedagogia ou licenciatura”. Endossando propostas deste tipo, o Instituto Airton Senna publica, em 2016, documento em parceria com a Fundação Santillana, uma das maiores empresas transnacionais de livros didáticos que atua na América Latina, concebendo a formação docente voltada para o “manejo da sala de aula”. Revela, portanto, a supressão da dimensão intelectual do trabalho docente, reduzindo-o a uma função instrumental, o professor se torna um mero executor de projetos alheios, um leitor mecânico de apostilas, protocolos e livros didáticos adotados sem a sua participação na escolha ou elaboração, ou um leitor de software ou videoaula, com a depreciação de seu trabalho. Formação precária, baixos salários e salas superlotadas constituem, na verdade, receita para o fracasso profissional e formativo dos alunos. Contraditoriamente ao discurso do Banco Mundial, que também sugeriu a privatização de nossas universidades públicas por considerá-las onerosas, o documento da OCDE, que citamos acima, revela que o número de alunos por professores no Brasil é o mais alto da América Latina.

As propostas contidas neste documento traduzem interesses do empresariado transnacional e nacional – como Instituto Airton Senna, Instituto Itaú Unibanco, Todos pela Educação, dentre outros – que disputam o orçamento público e contam com pessoas a eles vinculadas ocupando cargos públicos. Para atender aos seus interesses o conceito de qualidade na educação se limita ao treinamento para a realização de testes sistêmicos do tipo Pisa, deixando de lado na formação dos estudantes importantes dimensões da cultura humana e o acesso ao conhecimento científico.





A reforma do ensino médio, efetuada por meio da Lei nº 13.415 de 2017, que alterou artigos da atual LDB, atribuiu os problemas desta última etapa da educação básica apenas ao currículo, modificando-o para pior, ignorando questões sociais, condições de trabalho dos professores e ausência de democracia no sistema. Dividiu o currículo do ensino médio em itinerários específicos, com ênfase em cinco áreas: Linguagens, Matemáticas, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Formação Técnica e Profissional, atentando contra as disciplinas específicas que possibilitariam o conhecimento da base necessária para a contextualização e interdisciplinaridade previstas na legislação. A carga horária estipulada para a Base Nacional Comum do Currículo, ancorada no conceito de “competências e habilidades” é reduzida a apenas 1800 horas do ensino médio, ofertando ao aluno uma formação fragmentada, induzindo-o a escolher precocemente o “itinerário a seguir”, privando-o do acesso a uma formação geral sólida que esta etapa deveria lhe proporcionar. A própria possibilidade de escolha inexistente, pois os sistemas não são obrigados a oferecer todos os itinerários e, sim, oferecê-los dentro de suas possibilidades. Propuseram como parte da formação o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais que possibilitassem aos discentes enfrentar os desafios do século XXI. Endossamos as palavras de Kuenzer (2020, p. 57)) quando afirma: “seu objetivo é a formação de subjetividades flexíveis que se submetam à precarização do trabalho, naturalizando a instabilidade, a insegurança e a desregulamentação em nome da suposta autonomia de escolha”. Com a vigência do teto de gastos e a crise econômica que vivenciamos, a tendência é que a oferta se torne ainda mais precária. A reforma ainda prevê organização em módulos e adoção do “sistema de créditos com terminalidade específica” (§ 10 do inciso V, do artigo 36 da 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), o que significa formação precária e fragmentada. Constarão como disciplinas obrigatórias no ensino médio apenas português e matemática e, quando muito, inglês. Há a supressão das disciplinas de Ciências Humanas, fundamentais para a compreensão da sociedade, da cultura e do pensamento crítico. História e Geografia deixam de ser obrigatórias nesta reforma que recupera a dualidade estrutural de nosso sistema educacional que vinha sendo amenizada em parte. O professor que atuará no itinerário da Formação Técnica e Profissional poderá ser contratado por “notório saber” o que, na prática, significa dispensar a formação pedagógica. Este certamente será o itinerário preponderantemente ofertado à maioria dos alunos da escola pública, pertencentes às classes populares, aos quais a educação esmerada é historicamente negada. Retoma-se “o sonho



educacional dos militares (que) era universalizar uma escola de técnicos submissos, de operadores práticos (...) cortando a parte crítica e humanista do currículo” (NOSELLA, 2011, p.1056).

A BNCC substitui o direito à aprendizagem e ao conhecimento pela aquisição de “competências e habilidades” em uma supervalorização da prática em detrimento da teoria, adestrando os estudantes, ao invés de educá-los. Ao pretender preparar os alunos para realizar avaliações em larga escala promove a padronização dos currículos, condicionando os salários dos professores ao desempenho dos discentes nas avaliações sistêmicas. Impõe um controle externo ao trabalho pedagógico escolar, desvaloriza o professor e supervaloriza as tecnologias da informação, ignorando que informação não é, necessariamente, conhecimento, e não pode prescindir da formação, indispensável para a leitura crítica dos artefatos culturais virtuais contemporâneos. Deste modo, perde-se a função social da escola, resultando na

perda de referência em relação à própria definição dos objetivos da escola, ou de sua “missão”, confundindo-se seu objetivo permanente de socialização dos conhecimentos, realizado a partir de uma seleção crítica e variável de conteúdos, considerando os diferentes grupos-classe, que lhes permite uma sólida formação intelectual, com um caráter efêmero e quase místico da função da escola – uma escola sem diferenças e desigualdades sociais, em que as novas tecnologias (a internet em especial) superam as origens de classe (ARELARO, 2007, p. 911-912).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Concluimos que tais políticas não propiciam formação emancipadora e não permitem inserção no mundo de trabalho, exceto em posições subalternas. As escolas profissionalizantes, hoje tão defendidas, acabam por perpetuar as diferenças sociais, reforçadas com o itinerário técnico profissional, um dos itinerários formativos introduzidos pela reforma do ensino médio, empobrecendo o currículo desta importante etapa, em que adolescentes constituem a sua autonomia intelectual e moral, ministrando-lhes apenas conteúdos instrumentais. Tendo como referencial teórico a concepção gramsciana de formação omnilateral, sobretudo no ensino médio, concordamos com o autor que defende a escola formativa, unitária, criticando “a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional” defendendo “(...) um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entrementes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 1985, p.125-126).



A concepção gramsciana de formação integral, na perspectiva da formação humana continua atual e se constitui em caminho indicado na possibilidade de enfrentar a dualidade estrutural, presente em nosso sistema educacional, que perpetua a desigualdade e nega a possibilidade de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Concluimos que as atuais reformas e transferência de recursos públicos para o setor privado, concomitantes à formação precária da maioria dos professores da educação básica e ao baixo investimento em educação, reforçam e eternizam a desigualdade social já tão aguda em nosso país, conforme indicadores sociais recentes. Convém destacar que outros caminhos são possíveis e que nem todos os países se curvam às imposições do Banco Mundial ou dos ditames neoliberais que, muitas vezes, sequer garantem os melhores rendimentos no Pisa. A educação voltada para a competitividade do mercado não têm pautado a oferta de educação para todos em países como a Inglaterra e os Estados Unidos, ao passo que a Finlândia, que ocupa uma das melhores posições nas avaliações do Pisa, tem uma sociedade economicamente estável, com baixos índices de desigualdade, e construiu, nas últimas quatro ou cinco décadas, um sistema educacional público e gratuito, em todos os níveis, para toda a sociedade, com altos investimentos, bons salários e boa formação para os docentes e formação integral para os alunos (MORAES, 2017). Embora saibamos que a Finlândia tem processo civilizatório, território, cultura e índices demográficos diversos dos nossos (e os EUA e Inglaterra também), fica o exemplo de que é possível adotar outros modelos mais afinados com a proposta de construção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

Configuram-se como desafios a serem enfrentados a consecução da universalização do acesso à educação com qualidade social, entendida como a garantia do acesso, permanência e conclusão dos estudos com bom desempenho, respeitando a diversidade, ampliação do investimento na educação pública e na formação de professores e, necessariamente, a implementação de uma democracia efetiva, possibilitando o usufruto de bens materiais e imateriais para toda a população, sem discriminação de classe social, etnia, raça, gênero e propiciando a acessibilidade.

## **REFERÊNCIAS**

ARELARO, Lisete R. G. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? *Educ. Soc.*, vol. 28, n. 100-Especial, p.899-919, out.2007.



ARELARO, Lisete; SILVA, Shirley. Avaliando políticas sociais no Brasil: algumas diretrizes fundamentais. In: SILVA, S. ARELARO, L.R.G.(orgs.) *Direitos Sociais, diversidade e exclusão* – a sensibilidade de quem as vive. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. *CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL*. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 18 ago.2020.

BRASIL. *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: 22 ago.2020.

DUPAS, Gilberto. A lógica da economia global e a exclusão social. *Revista de Estudos Avançados*, vol. 12, nº 34, p. 121-163, set./dez. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, USP, 1998.

GIROTTI, Eduardo D. 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.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Círculo do Livro – licença editorial por cortesia da Editora Civilização Brasileira, 1985.

KUENZER, A. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25 (1): 57-66, 2020.

MORAES, C. 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.

NOSELLA, P. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 117, p.1051-1066, out.-dez. 2011.

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

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.