



POLÍTICAS PÚBLICAS, CURRÍCULO: Ensino Médio em perspectiva

PUBLIC POLICIES, CURRICULUM: High School in perspective

Janete Amorim Ribeiro
Universidade do Estado de Minas Gerais

Wanderson de Sousa Cleres
Fundação Helena Antipoff (FHA)

Wanderley Ruan Gomes Debian
Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG)

RESUMO

O Ensino Médio é um alvo constante de disputas em decorrência de ser um espaço de formação de jovens e de ser também um grande gargalo da educação básica que se traduz em indicadores sociais de negação de direito. O objetivo do presente artigo é demonstrar os impactos e os desdobramentos das políticas públicas na formação de jovens em especial no ensino médio, em acordo com o capital. As políticas públicas implementadas vêm intensificando a exploração e a precarização na formação dos jovens, criando uma dualidade entre a educação pública e rede privada aumentando a desigualdade social, gerando desesperança para as classes populares. Utilizando-se de pesquisa bibliográfica na seleção de fontes identificou-se o livro de série histórica da educação de Minas Gerais e reportagens de jornal de circulação. Como resultado principal, constatou-se que existe uma política deliberada em aniquilar o setor público, reiterando práticas autoritárias seletivas e excludentes que desqualifica a escola pública como ineficiente e a rede privada como eficiente. E esta política é reiterada de maneira sistemática pelos currículos e avaliações externas, como ENEM, criando um ranking entre as escolas, se fundamentando numa formação marcada pela precarização do capital, reduzindo as possibilidades de uma educação transformadora.

Palavras-chave: Políticas públicas. ENEM. Currículo.

ABSTRACT

The High School is a constant target of disputes for being a space of formation of young people and for being also a great bottleneck of the basic education that translates in social indicators of denial of rights. The objective of the present article is to demonstrate the impacts and consequences of public policies in the formation of young people, especially in secondary education according to the capital. The public policies implemented have intensified the exploration and the precariousness in the formation of young people, creating a duality between public education and private network, increasing social inequality, generating hopelessness for the popular classes. Using a bibliographical research and in the selection of sources we identified the historical series book of the education of Minas Gerais and newspaper circulation report. As a

198

main result, it was verified that there is a deliberate policy to annihilate the public sector, reiterating selective and excluding authoritarian practices that disqualify the public school as inefficient and the private network as efficient. And this policy is systematically reiterated by external curriculum and assessments, such as ENEM, creating a ranking among schools, based on a formation marked by the precariousness of capital, reducing the possibilities of a transformative education.

Keywords: Public policies. Enem. Curriculum.

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo pretendemos demonstrar os desdobramentos ou implicações da implementação de um “novo” paradigma liberal nas políticas públicas em especial voltada para educação pública. Este novo ideário liberal radical enseja um redesenho ou uma outra arquitetura para as políticas educacionais, ou seja, uma nova concepção de educação que esteja alinhada com mercado.

Nesta perspectiva, as políticas públicas implementadas não somente na área da educação em consonância com o liberalismo radical, que perpassa necessariamente pelo desmonte do ESTADO e pela desconstrução do pacto social da Constituição de 1998, com o congelamento do gasto público com emenda 95/2016 tem impactos significativos na educação pública.

A educação passa ser, então, um campo de intensa disputa entre um setor notadamente Liberal Radical capitaneado pelo atual governo e setores do campo popular e alguns setores do liberalismo centrista. Apesar da oposição não foi suficiente consistente para impedir a implementação e a efetivação das reformas. As reformas têm um cunho liberal radical com forte viés do individualismo radical e o ethos áspero da sobrevivência do mais forte. Nesse sentido, os liberais radicais têm a pretensão de criar nova hegemonia ou melhor dizendo um novo contrato social mobilizando o apoio dos conservadores e isolando a esquerda. Estes “novos contratos sociais” sem dúvida pressionam e muito a escola.

A escola se torna um alvo direto do “novo contrato social”, no sentido, de se adequar às novas exigências mercadológicas do capital. Percebe, então, um darwinismo social no campo da educação que vêm intensificando a exploração e a precarização na formação dos jovens, criando uma dualidade entre a educação pública e rede privada aumentando a desigualdade social, gerando desesperança para as classes populares, portanto, à uma política intencional ou deliberada de desmonte da escola pública em conformidade com ideário do capital, que implica no enfraquecimento das instituições públicas e no fortalecimentos dos grupos privados de ensino no país, como instrumento de aumentar as taxas de lucros do capital. Contudo, as reformas pretendem ampliar ainda mais a participação dos grandes grupos privados de ensino, como modelo de eficiência e de qualidade de educação.

Neste cenário surge a figura do investidor, financiador fundamentado no fluxo de capital, para aumentar a produtividade e a lucratividade das redes de ensino, para isso, todas as barreiras possíveis precisam ser eliminadas ou remodeladas, para gerar mais valor. Neste sentido, o Ensino Médio é um alvo constante de disputas em decorrência de ser um espaço de formação de jovens e de ser também um grande gargalo da educação básica que se traduz em indicadores sociais de negação de direito.

De acordo com o Ministério da Educação – MEC, o Exame Nacional do ensino Médio - ENEM, criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desenvolvimento dos estudantes ao final do ensino básico vinha sendo utilizado para o ingresso no ensino superior por mais de 500 (quinhentos) universidades, complementando ou substituindo o vestibular tradicional. Restando saber se é mais utilizado como indicador de qualidade de ensino ou de promoção individual.

Por meio desta indagação, somamos ainda as questões sociais, as quais estão imbricadas no modo de produção e distribuição dos bens materiais na sociedade, em espaços e tempos históricos, determinando o movimento econômico. Diante disto,

Posturas críticas sobre temas como neoliberalismo, efeitos da ação do Banco Mundial na política educacional, a privatização do ensino, a municipalização do ensino fundamental, a “autonomia” escolar ou a organização da escolaridade em ciclos. (PARO, 1999).

Podendo as caracterizar como influência para as mudanças/alterações das políticas públicas educacionais, principalmente no ENEM e das Diretrizes Curriculares.

O Ensino Médio administrado nas escolas está pautado pela obtenção de aprovação e de resultados, sendo estas avaliações parâmetro para o próprio currículo, passando a determinar o que deve ser ensinado ou não nas escolas. As avaliações externas passam a ditar a própria organização do currículo, a prática de ensino e o material didático criando um verdadeiro mercado nas escolas públicas. O currículo está subordinado aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), os quais têm condição de currículo oficial, dado que tal documento propõe-se a orientar os sistemas de ensino em relação à educação obrigatória (SACRISTAN, 2000); e ainda aos ditames

das avaliações externas, em especial, do ENEM, onde fica prescrito e estabelecido o que deve se ensinar e aprender, empobrecendo o currículo.

As normatizações e as Diretrizes Curriculares nortearam estas orientações como princípios básicos para organização da educação básica no Brasil, a política, a cidadania como referência para a organização do Ensino Médio. O desafio de sua ampliação está colocado pela Emenda Constitucional n. 59, de novembro de 2009, que visa ampliação e a obrigatoriedade da escolarização dos adolescentes de 15 a 17 anos, corrigindo-se, assim, uma enorme exclusão. A Emenda tem como objetivo central garantir o direito à escolarização através de sua obrigatoriedade. Há um compromisso claro com a obrigatoriedade e não mais um compromisso subjetivo como estava posto na Constituição de universalização do Ensino Médio, mas sem garantias de direitos perpassa pela sua obrigatoriedade.

A própria Constituição Federal em decorrência da própria Emenda n. 59/2009 faz a seguinte alteração no seu art. 208: “Dever do Estado com educação será efetivado mediante a garantia: I educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que elas não tiveram acesso na idade própria”. (BRASIL, 1988).

Segundo Brandão (2011), a aprovação da Emenda reflete uma conquista decorrente de uma luta histórica dos movimentos sociais e populares, para que o Ensino Médio também fosse considerado como uma etapa de escolaridade constitucionalmente obrigatória e gratuita para todos os brasileiros, dentro de uma concepção de educação como direito. A normatização e efetivação de um direito são importantes, mas não é suficiente ainda para garantir o direito à educação. A norma regulamenta um direito à escolarização e não um direito à educação. Há uma antítese entre escolarização e direito à educação.

Este artigo trata dos desdobramentos das políticas públicas implementadas na formação de jovens em especial para o ensino médio, em corolário com o capital e os desafios das políticas públicas. Fizemos uma breve análise das políticas públicas e seus impactos no processo de escolarização, no currículo e na formação dos jovens ingressos no Ensino Médio.

2. CONTEXTO

A educação tem uma dimensão onmilateral, enquanto a escolarização tem uma dimensão unilateral, como representado pela égide das avaliações externas, que enfatizam exclusivamente os resultados. Segundo a Secretaria de Estado de Educação, “as avaliações passam a subsidiar os projetos pedagógicos para melhorar a qualidade da educação ofertada”. (SÉRIE, 2018. p. 144-145).

Posto isto, as políticas públicas implementadas nos últimos anos têm impactado de maneira substantiva no currículo e, em especial no Ensino Médio, e na formação desses jovens e adolescentes desta modalidade de ensino. Desta forma, as políticas revelam o pensamento dominante e hegemônico na sociedade com implicações direta na formação de jovens, uma política em consonância com imperativo do mercado. Percebe-se, então, que o ensino médio enseja uma intensa disputa em torno de um projeto e de um modelo societário.

Contudo, se faz pertinente o entendimento etimológico que envolve as Políticas Públicas.

Políticas públicas são ações de Governo, portanto, são revestidas da autoridade soberana do poder público. Dispõem sobre “o que fazer” (ações), “aonde chegar” (metas ou objetivos relacionados ao estado de coisas que se pretende alterar) e “como fazer” (estratégias de ação) (RODRIGUES, 2010, p. 52/53).

A concepção de educação vigente dominante está identificada com o capital e com pensamento neoconservador, voltada e pautada para a adaptação, para conformidade e não para transformação da realidade. Neste aspecto, é notório que a preocupação não é com a transformação da realidade e nem de um projeto coletivo de sociedade, mas sim, de projeto voltado para o sucesso individual mitificado pelo mundo “encantado” do mercado e do ENEM.

Deste modo, atualmente o debate sobre políticas públicas torna-se um tanto pertinente, visto que estas passam por contrarreformas não só na área econômica, mas também educacionais e curriculares; na última mais que premente.

Por meio desta indagação, somamos ainda as questões sociais, as quais estão imbricadas no modo de produção e distribuição dos bens materiais na sociedade, em espaços e tempos históricos, determinando o movimento econômico.

Mesmo sendo recente a estrutura republicana e democrática nascida com a Constituição de 1988, a trajetória até meados da década de 2010 foram de políticas ainda eram voltadas ao interesse coletivo. No entanto, atualmente, presenciamos um desmonte do Estado e uma mudança de paradigma que consagra novos ideais do capital.

Na contramão dessas políticas para um currículo comum está o conceito de democracia, em que para Apple (2001), “não pode estar vinculada aos interesses do mercado”, mas sim para uma emancipação humana que liberta o trabalho da lógica do capital.

E neste contexto, que Ensino Médio vem sendo alvo de reformas e contrarreformas que buscam remodelar esta modalidade de ensino, em conformidade com o capital. Estas tensões e açodamento são próprios da educação escolarizada enquanto lócus privilegiado de disputas de projetos distintos de sociedade.

Nesta perspectiva, o currículo se coloca o centro de enfrentamento entre os diferentes projetos de sociedade, uma vez que a seleção de conteúdos escolares é essencial para consolidação de uma ideologia hegemônica. Então é natural que esta modalidade de ensino seja marcada por intensas disputas políticas, ideológicas e econômicas.

Esta tensão sobre o campo curricular do Ensino Médio revela, por um lado, uma educação marcada pelo viés economicistas, fragmentário e tecnicista, conforme Frigotto (2002). Percebe-se que o currículo na educação, conforme abordagem ou mesmo uma direção, pode reforçar os laços de aderência a uma determinada visão hegemônica de sociedade.

O currículo tem possibilidade de reiterar ou não visão a dominante de acordo com sua prescrição e a seleção de conteúdo. O modelo de educação vigente configurado pelas avaliações externas coloca a escola sob a ótica do capital diametralmente oposto aos interesses das classes populares, estigmatizando ainda mais os jovens oriundos das classes populares e as escolares de bairros pobres, produzindo uma escola assentada na desesperança.

Esta política liberal radical pretende legitimar as desigualdades sociais na forma de diferença de mérito, valorizando as formas autoritárias e redefinindo o contrato social da 'democracia' liberal radical. E a efetivação da desigualdade pelo mérito, da competência individual, do ethos do individualismo, ideia do esforço, da dedicação para alcançar os méritos. Transformando a escola em um ambiente concorrencial em que a suposta qualidade de ensino perpassa pela incorporação de métodos e práticas do modelo empresarial assentada em uma ética concorrencial, com objetivos de preparar os jovens para sobreviver a concorrência, transformando os jovens em empresários de si mesmo. Alhures de avaliações, exames permanentes baseado exclusivamente na disputa e não na solidariedade.

Nesta perspectiva, o mercado passa ser um indutor de inclusão, por méritos (e não por direito) e os próprios direitos sociais são remodelados ou reconvertidos em serviço a serem adquiridos no mercado. Neste 'novo contrato social' não há direitos, e sim, mercado para serem adquiridos, portanto, os exames, sejam eles, de ordem estadual ou federal estão em consonância com este novo marco.

Fica evidenciado pelo caráter das contrarreformas de aumentar ainda mais o controle da escola além disso, de estimular cada vez mais de acordo com a ótica liberal dos pais escolherem a escola, através de uma política de voucher, e de uma política intensa de terceirização., sempre pautado nos resultados das avaliações externas. Nota-se, então, a pretensão de implementar uma escola pública com gestão privada. Isto está cada vez mais nítido pelo caráter das contrarreformas e com base nos resultados que reitera diuturnamente a ineficiência da escola pública e a eficiência do privado.

2.2 Série histórica da educação de minas gerais

Na análise da "Série Histórica da educação de Minas Gerais – 2008 /2017" elaborada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais percebe-se um esforço na direção da construção de um projeto de uma educação democrática e emancipadora, demonstrando o longo caminho a ser percorrido para alcançar uma educação pública desvinculada dos interesses do mercado, conforme os índices a seguir.

Iniciamos pela análise da tabela referente à Taxa reprovação da educação básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio Regulares da Rede Pública Estadual).

Metropolitana B	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
		15,7	14,9	16,	17,2	16,8	11,3	11,9	14,4

Tabela 1 - Taxa reprovação da educação básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio Regulares da Rede Pública Estadual).

Fonte: MEC/Inep – IDEB 2005 a 2017. Adaptado pelos autores

Nota-se que o índice maior de reprovação foi no ano de 2011 e o menor em 2013 e 2014, voltando a crescer novamente em 2015 permanecendo em 2016 na faixa dos 14,3%. Os dados acima revelam o grande quadro de exclusão social, caracterizado pelas altas taxas de reprovação, pois apesar dos esforços empreendidos não foram ainda suficientes para reverter o quadro.

Sobre a Taxa de exclusão da educação básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio Regulares da Rede Pública Estadual).

Metropolitana B	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
		7,4	6,0	4,8	5,3	5,2	5,4	5,2	4,0

Tabela 2 - Taxa exclusão da educação básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio Regulares da Rede Pública Estadual).

Fonte: MEC/Inep – IDEB 2005 a 2017. Adaptado pelos autores

O menor índice foi em 2015 em que atingiu 4,0%, o que poderia estar relacionado ao fato de ser justamente o ano em que foi implantada a educação integral integrada abrangendo o ensino médio, garantindo a permanência dos jovens na escola.

Posteriormente o que nos chamou atenção foi a tabela confeccionada para demonstrar a Taxa de aprovação no Ensino Médio Regular (Médio, Integral e Normal-Magistério) da Rede Pública Estadual de Minas Gerais, em que, mesmo o índice melhorando a partir do ano de 2013, é factível perceber que em outras regiões que anteriormente estavam bastante defasadas em relação às três metrópoles, por exemplo, as cidades de Janaúba e Unaí agora ficam bem à frente.

REGIÕES	2013	2014	2015	2016
Metropolitana A	73,70%	71,70%	73,70%	74,50%
Metropolitana B	74,10%	74,30%	73,20%	74,20%
Metropolitana C	76,40%	75,40%	76,90%	76,90%
Janaúba	88,20%	86,90%	87,80%	87,50%
Unai	86,90%	86,80%	86,00%	82,80%

Tabela 3 – Taxa de aprovação no Ensino Médio Regular (Médio, Integral e Normal-Magistério) da Rede Pública Estadual de Minas Gerais.
Fonte: MEC/Inep – IDEB 2005 a 2017. Adaptado pelos autores

Para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio da rede pública Estadual de Minas Gerais, temos de 2005 a 2017:

Ano	IDEB/AI/EF	IDEB/AF/EF	IDEB/EM
2005	4,9	3,6	3,4
2007	4,9	3,7	3,5
2009	5,8	4,1	3,6
2011	6,0	4,4	3,7
2013	6,2	4,7	3,6
2015	6,3	4,5	3,5
2017	6,5	4,4	3,6

Tabela 4 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio da rede pública Estadual de Minas Gerais
Fonte: MEC/Inep – IDEB 2005 a 2017. Adaptado pelos autores

Estes resultados do IDEB dos anos fundamentais I e II demonstram que os alunos possam ter identidade consolidada. De certo, passa necessariamente pela ação do professor e em especial de sua formação (inicial e continuada), enquanto nos indicadores para o Ensino Médio percebe-se haver uma ausência de um projeto claro e desenhado, motivo pelo qual pode ter ocasionado esta crise no Ensino médio.

Neste contexto, para alcançar impactos no cotidiano escolar e atuar diretamente no currículo, deve-se levar em consideração a política estadual e municipal objetivando uma educação comprometida e de qualidade.

Na questão de desempenho escolar, podemos pontuar que a rede estadual apresenta desempenhos satisfatórios nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas avaliações externas promovidas pelo Ministério da Educação e pela própria Secretaria de Educação. No entanto, os Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio as dificuldades ainda são desafiadoras. (SÉRIE, 2018. p. 5).

A educação se resume a mero treinamento e, por sua vez, em repetição. Esta percepção se acentua ainda mais com as políticas públicas que reduzem a formação do professor a um mero treinamento. O treinamento não demanda investimentos significativos, e o retorno é mais imediato.

É neste contexto que o currículo se coloca no centro do enfrentamento entre os diferentes projetos de sociedade, na luta contra certo descompasso, entre o currículo e a prática, uma vez que a seleção de conteúdos escolares é essencial para consolidação de uma ideologia de forma hegemônica.

Nessa perspectiva é que as reformas educacionais e até mesmo administrativas do Estado na década de 90 foram realizadas com o intuito de submeter estrategicamente as necessidades humanas mais essenciais à lógica do mercado. A educação neste modelo de gestão gerencial adota como princípios a responsabilização e valoriza a mensuração da eficiência dos serviços públicos através dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, Provinha Brasil, entre outros). A utilização bastante ampla de testes padronizados como uma forma de prestação de contas sobre a qualidade de educação brasileira que acaba responsabilizando diretamente os alunos e os profissionais que trabalham nas escolas. Estas avaliações buscavam o apoio e a adesão dos pais ao projeto de educação com a divulgação dos resultados.

O Sistema educacional por intermédio das escolas tem obrigação de oferecer projetos educacionais diversificados, de acordo com os interesses da população consumidora, e de prestar contas, por meio de informação dos resultados, à sociedade. Os direitos individuais do consumidor passam a prevalecer sobre os direitos sociais à educação do cidadão. Nesse sentido têm sido elaboradas estratégias de informação aos pais do tipo ranking e premiação às escolas, fomentando a competitividade entre elas pela captação de recursos e de prestígios. (KRAWCZYK, 2005, P. 8120)

Este sistema nacional de avaliação consagra a ideia de que os direitos individuais se sobrepõem aos direitos sociais, e a própria escola se torna refém de um único modelo de educação voltada para a obtenção de notas nos exames nacionais como sendo o padrão de qualidade de ensino.

A referência para auferir a qualidade passa, então, pelas notas individuais dos alunos obtidos nos exames, estimulando a própria competição entre outros alunos e as escolas. O reconhecimento passa a ser resultado das notas e não mais do processo e do trabalho coletivo. E se torna a escola a mais produtiva e eficiente sob a ótica dos resultados e do próprio mercado, beneficiando as escolas e os alunos mais produtivos nos resultados.

Assim sendo, as avaliações conforme a lógica mercadológica está contribuindo para um processo de deterioração do processo escolar, estimulando a competição, a concorrência e premiando as escolas supostamente mais bem-sucedidas que estão absorvidas integralmente pelo capital. Do mesmo modo que o currículo tem tido a possibilidade de reiterar ou não visão a dominante de acordo com sua prescrição e a seleção de conteúdo.

2.2.1 Impactos sobre a educação

Dentro deste cenário que o “Jornal O Tempo” nos chama a refletir, em uma de suas séries de reportagens iniciada este ano, para mostrar dados da desigualdade e seus impactos na educação recebida por alunos de diferentes bairros e escolas das cidades mineiras, bairros ricos e bairros pobres.

Foram atrás de várias pessoas que serviram de retrato da situação atual, investigando como as realidades de escolas mineiras são distintas umas das outras, as quais definem os caminhos trilhados por muitos jovens mineiros. Mapearam bairros

da cidade de Belo Horizonte onde os alunos terão mais chances de ingressar no ensino superior, de acordo o levantamento das notas médias alcançadas por alunos das escolas no ENEM de 2017.

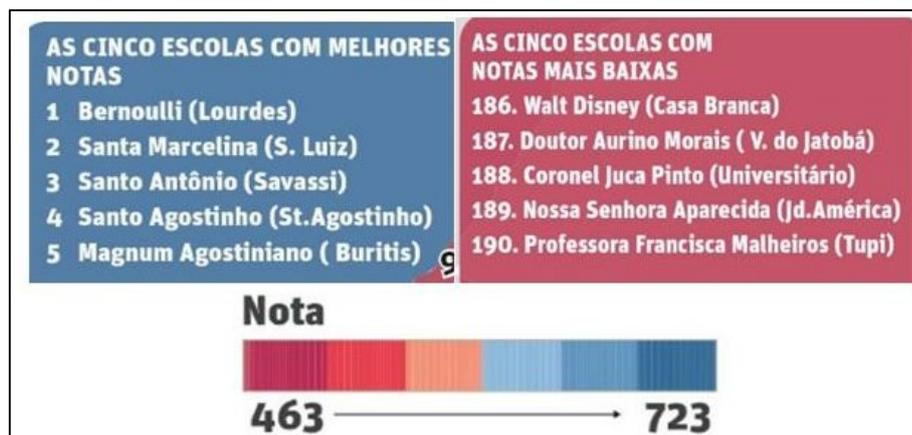
O resultado reflete não só a desigualdade de renda nos bairros periféricos e mais pobres, mas também que há notas bem menores do que em outras regiões de classe média, o que ajuda na perpetuação desse cenário, como afirma o ex-aluno da Escola Estadual Pedro Aleixo, **Rodrigo dos Santos**, "As oportunidades são diferentes. Imagina você acordar, ter o café da manhã na mesa e poder ficar o dia todo por conta dos estudos. Eu preciso trabalhar". (EDUCAÇÃO, 2019).

Nesta construção há também um esforço do capital em desqualificar o professor e de supervalorizar o livro didático, que por sua vez torna-se o instrumento mais importante para o processo de escolarização e de aquisição de competência na visão do capital. Um bom material didático já é suficiente para determinar o sucesso dos jovens. O capital corrobora para uma prática fundamentada exclusivamente no treinamento técnico científico dos professores.

O estudioso de temas sobre os currículos escolares Apple (1989) nos chama atenção para o cuidado com o consumo de material didático. Segundo o curriculista estadunidense, o mercado educacional, ao se tornar lucrativo para a indústria cultural, tem por objetivo controlar e cercar a atividade docente, e com isto se o docente não tiver um entendimento perspicaz pode desqualificá-lo em seu trabalho.

Contudo, ao lembrar-se da decoreba e errônea utilização dos livros didáticos, é cabível a fala de Rubem Alves, "Fazendo uma analogia com a história de Pinóquio (...) crianças que eram de carne e osso, ao entrar na escola, só receberam diplomas depois de se transformarem em bonecos de pau." (Citado por Gadotti, p. 51, 2001).

No ranking exposto pelo Jornal O Tempo, foi apresentando as cinco escolas com a maior nota no ensino médio e as cinco de menor nota:



Quadro 1 - Ranking das cinco escolas com a maior nota no ensino médio e as cinco de menor nota da rede pública Estadual de Minas Gerais.

Fonte: Jornal O Tempo. Adaptado pelos autores.

Nota-se que as melhores notas alcançadas no ENEM são de escolas da rede particular que atendem jovens com o capital cultural de famílias ricas ou de classe média; enquanto atendem jovens com capital cultural e de famílias ricas ou de classe média; já as piores notas encontram-se nas escolas de rede pública estadual, de áreas pobres da Cidade de Belo Horizonte, reproduzindo a desigualdade social e consequentemente o ciclo da pobreza.

O Jornal ainda descreveu o investimento anual, por aluno, nesses colégios, girando em torno de R\$ 29.064,00 (vinte e nove mil e sessenta e quatro reais) no Colégio Bernoulli. Já, no Colégio Loyola, seria de R\$ 26.484,00 (vinte seis mil quatrocentos e oitenta e quatro reais). Contudo, quando é comparado ao investido por aluno na rede estadual do ensino médio, observa-se que o governo de Minas investiu apenas R\$ 3.468,00 (três mil quatrocentos e sessenta e oito reais) anualmente por aluno. Porém, do ano de 2013 para 2019, houve um aumento de 58,42% do investimento do estado para cada aluno da rede estadual. (EDUCAÇÃO, 2019).

Relacionados aos processos educativos, esses perdem cada vez mais o seu espaço ao se tornar mercadoria, para a promoção de um bem público. Nas últimas décadas no século XX e agora no século XXI, podemos verificar o aumento das instituições escolares privadas e o discurso de "fracasso" que impera nas redes públicas, em que os trabalhadores em educação (os professores) são diretamente responsabilizados pelos sistemas nacionais de avaliação como os únicos culpados pelo fracasso da escola, através dos mecanismos de mensuração de resultados. A qualidade

da escola está centrada nos resultados passa a ser mais importante do que o processo, e por sua vez, o resultado não está relacionado com o processo, há uma assimetria.

O novo modelo de gestão pública sustenta a melhoria da qualidade do ensino por meio, principalmente, de avaliações institucionais através do rendimento dos alunos e da publicitação dos rankings das escolas. A justificativa para divulgação dos resultados é que eles auxiliam a Comunidade educativa nas reflexões sobre os problemas e os desafios das unidades escolares e lhe permite definir estratégias para a melhoria da qualidade da educação. Essas políticas influenciam as práticas institucionais e as famílias para a manutenção ou melhoria de suas posições relativas, produzindo, entre outros fenômenos, a diferenciação e a competitividade entre as unidades escolares. Esta situação, que faz com que o universo Escolar passe a operar numa lógica quase mercado educacional, tem sido efetuada em várias escolas médias brasileiras. (KRAWCZYK, 2013, P. 10).

Por sua vez, esta investigação entre outros estudos nos mostram a defasagem ao longo dos anos acumuladas no período do ensino fundamental. Levantamento observado pelo Jornal O Tempo informa que apenas 20% dos alunos chegaram ao mínimo exigido pela Prova Brasil em relação ao índice de proficiência em matemática.

Tal dificuldade deixa uma lacuna em que abre brechas para que seja afirmado tal título no artigo “Índices mostram fracasso do ensino na educação pública”, não ficando distante do pensamento de Perrenoud (1999, p. 79) quando diz que “A escola seleciona e fabrica fracasso, com frequência de maneira a esconder seu próprio fracasso”. O que pode estar relacionado à falta de interação entre as partes: alunos, funcionários, gestores, currículos e estabelecimentos em suas deficiências: identitárias, econômicas, sociopolíticas e socioculturais. (CHARLOT, 2000).

Tais desafios, principalmente na educação deixam de serem os espaços e os tempos e chega às divisões de classes, em que principalmente o aprendizado tem grande defasagem como relatou a edição do Jornal O Tempo, no exemplo da Escola Estadual Pedro Aleixo, localizada na região Centro-Sul de Belo Horizonte – MG, denunciando que dos 40 formados na escola em 2013, apenas sete chegaram ao ensino superior e nenhum na universidade pública. (EDUCAÇÃO, 2019).

As ações capitaneadas pelo mercado-midiáticos na escola são sempre pautadas na lógica do sucesso e da promoção individual, através de mecanismo simbólico ou não, mas que estimulem a competição e a concorrência. E por sua vez, o fracasso, o insucesso escolar é tratado como culpa exclusiva dos estudantes, um verdadeiro darwinismo social.

Darwinismo social, o fracasso, o insucesso, culpa exclusiva do aluno, como resultado que poderia ser chamado de mecanismo biológico e econômico, isto fica evidenciado no crescimento do darwinismo social na educação e nas políticas públicas. (APPLE, 1997, p. 38).

O darwinismo social desloca a responsabilidade dos fracassos, das estruturas econômicas e sociais para os sujeitos, inculcando que o seu sucesso depende unicamente de seu esforço, sua dedicação e de sua qualificação, portanto, não há nenhuma relação objetiva com estrutura econômica dominante.

Nessas condições, temos uma educação que está preocupada somente em promover o sucesso, uma lógica que só admite vencedores. O desafio imposto pelo mercado é de chegar ao topo da pirâmide, corroborando minuciosamente com o pensamento de Foucault (2004), ao criticar várias Instituições, inclusive a escola ao conceber o homem como objeto, capaz de ser moldado, “domesticado” ou “adestrado” a fim de que sejam bons cidadãos, “docilizados” e não infrinjam as normas estabelecidas pelo poder.

Nesse sentido, as autoras Ferreira e Santos apontam com muita clareza, o envolvimento de vários profissionais como:

“Economistas, empresários, consultores empresariais e técnicos em planejamento ocupando boa parte do espaço dos educadores, emitindo receitas, soluções técnicas e, não raro, sugerindo a incompetência dos educadores para produzir soluções que empolguem a qualificação do ensino”. [...]”. (FERREIRA E SANTOS, 2014, apud AZEVEDO, 2007).

Com relação aos alunos vem à tona uma questão que inquieta a escola quando se diz da constituição de autoria dos alunos, revelando desta forma o ressurgir da afirmativa de Paulo Freire ao nos lembrar de que:

(...) a essa escola verbalista, propedêutica, antidemocrática, por isso mesmo cada vez mais superposta à sua comunidade, oponhamos uma outra escola. [...] centrada na comunidade e formadora de hábitos, que deverá organizar-se para dar ao aluno uma educação ambiciosamente integrada e integradora. Para tanto, precisa primeiro, de tempo: tempo para se fazer uma escola de formação de hábitos (e não de adestramento para passar em exames) e de hábitos de vida, de comportamento, de trabalho e de julgamento moral e intelectual. (FREIRE, 1959).

Nestes temas, todos os “fracassos” ou insucessos recaem, contudo, exclusivamente nesta modalidade de ensino, “a única culpada”.

Segundo Gentili (2008), se há desemprego é porque a escola não oferece uma formação que atenda as demandas do mercado de trabalho, se há violência é porque não transmite os valores de paz e de uma convivência equilibrada entre os seres humanos, ou ainda, vendem-se interpretações da educação como capital humano, promessa para competitividade e a empregabilidade para aquele que dispõe de uma providencial capacidade de aprender os atalhos que lhe permitem apropriar-se da riqueza disponível e socialmente produzida. Um discurso racional de uma pedagogia liberal que muda proficuamente o papel que compete à escola.

Os medos são exacerbados e usados pelos grupos que dominam a política e a economia a mudarem o debate para seu próprio terreno da tradição, produtividade, das necessidades industriais e do capitalismo. (APPLE, 1997, p.62)

O domínio do capital implica em considerar que a escola tem que se ajustar os imperativos e as exigências do mercado e do emprego. Neste aspecto, são necessidades do capital que determinam as alterações nas estruturas de poder e de organização do tempo e do espaço no interior da escola. Ela reproduz institucionalmente os mecanismos coercitivos do capital e uma pedagogia de resultado que enfatiza rotineiramente a necessidade de desempenho do aluno, do controle do professor sobre os jovens. Este controle do capital está associado a padronização curricular, a constantes teste censitários, uma responsabilização vertical, terceirização (ONG, escolas cívico-militar) e por fim na privatização através do vouche. E o vouche implica na transferência de dinheiro público para rede privada.

CONCLUSÃO

Diante deste cenário, em um período sombrio de retirada de direitos e da contrarreforma, como congelamento dos gastos públicos, reforma trabalhista e em, e a reforma do ensino médio, em que presenciamos o fim do estado na perspectiva liberal, tem-se agravado ainda mais a crise da educação pública e, em contrapartida, fortalecendo o sistema privado.

Estas informações revelam então, uma política deliberada por aniquilar o setor público, reiterando práticas autoritárias seletivas e excludentes que desqualifica a escola pública como ineficiente e a rede privada como eficiente. E esta política é reiterada de maneira sistemática pelos currículos e avaliações externas, como ENEM, criando um ranking entre as escolas.

Nesta perspectiva, como foi amplamente demonstrada pelos dados da SEE - MG e dos demais, o ensino e principalmente o Ensino Médio se fundamenta numa formação marcada pela precarização do trabalho e maximização do capital, reduzindo as possibilidades de uma educação transformadora, através de um processo de escolarização, de instituições possuidoras de moldes tradicionais unilateralizadas, fragmentadas e reprodutoras da desigualdade; de uma pedagogia liberal que muda proficuamente o papel que compete à escola.

Tal cenário diametralmente leva os estudantes a competirem por vagas em universidades públicas em condições extremamente desiguais. A exclusão e abaixa qualidade do Ensino Médio afetam os que pertencem às classes populares, sobretudo de baixa renda, criando condições para expressiva desigualdade no acesso ao ensino superior e ao mercado. Estas disparidades educacionais reforçam ainda mais as outras desigualdades e a juventude pobre é a mais prejudicada pelas barreiras educacionais.

Tais barreiras tornou-se uma política institucional deliberada que determina o “lugar” das classes populares, enquanto mera força de trabalho. Numa total alienação, sendo obrigatório seguir as regras passivamente, relação totalmente vertical e de pura negação da sua história. Querendo ou não, questões como essas, se remetem à ideologia e teorias asseguradas pelo capitalismo, na contramão de uma necessária e urgente emancipação desses sujeitos para uma tomada de consciência de classe dentro da sociedade.

Contudo é necessário exercitar no espaço da sala de aula uma gestão democrática com formas mais solidarias e éticas, contrariando a gestão meritocrática, contudo,, temos que disputar a forma da escola e o currículo, ou seja, não podemos limitar a disputa somente no campo do currículo e mas também disputar a forma da escola.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Trad. João Menelau. Portugal. Porto Alegre, 1989.

APPLE, Michael W. **Política Cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Trad. Maria Isabel. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

AZEVEDO, José Clovis de. **Educação pública: o desafio da qualidade**. Estud. av. v.21. n.60. São Paulo. May/Aug. 2007.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O Ensino Médio no Contexto Do Plano Nacional De Educação: O Que Ainda Precisa Ser Feito. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 195-208, maio-ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a03v31n84.pdf>. Acesso em: 07 mai 2019.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 jun 2019.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

EDUCAÇÃO para todos, futuro para poucos: limites aos sonhos estão além da sala de aula. **O Tempo**. Disponível em: <<https://www.otempo.com.br/hotsites/educa%C3%A7%C3%A3o-no-brasil-expectativa-e-realidade>. Acesso em: 21 jun. 2019.

FERREIRA, Cleia Simone. Santos, Everton Neves dos. **Políticas públicas educacionais: apontamentos sobre o direito social da qualidade na educação**.

Revista LABOR. Fortaleza, v.1, n.11, 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/wanderson/Downloads/6627-11669-1-SM.pdf>. Acesso em: 19 jun 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Recife: Universidade Federal de Recife, 1959.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame da relação entre educação e estrutura econômica social e capitalista**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GENTILI, Pablo. **Desencanto e utopia: a educação no labirinto dos novos tempos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 7ª edição. São Paulo: Ática, 2001.

KRAWCZYK, Nora. **Caderno de pesquisa**. V. 41. N 144. Set/dez. 2011.

KRAWCZYK, Nora. **O Ensino Médio no Brasil**. São Paulo: Ação educativa, 2009.

KRAWCZYK, Nora. **O PDE: Novo modo de regulação estatal**. Caderno de Pesquisa, v.38, n 135, p. 797-815, set/dez., 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática na escola pública**. São Paulo: Ática, 1998.

KRAWCZYK, Nora. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a realidade abstrata. In: DOURADO, Luiz Fernando; PARO, Vitor Henrique. **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001, p.29-47.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 1999.

PIANA, Maria Cristina. **As Políticas Educacionais: dos princípios de organização à proposta da democratização**. In: PIANA, Maria Cristina. A construção do perfil do assistente social no cenário educacional [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 57-83, 2009. Disponível em: < <http://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-03.pdf> >. Acesso em: 16 jun. 2019.

RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras aproximações**. 7. Ed. Campinas, SP, 2000.

SÉRIE Histórica da educação Minas Gerais. 2008/2017. Disponível em: <
http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/PÚBLICACAO_SERIE_HISTORICA.pdf. Acesso em: 09 jan. 2019.

Sobre os autores

Janete Amorim Ribeiro. Mestranda em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais, Especialista em Supervisão Escolar pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI (2018) e Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG (2017). Especialista de Educação Básica - EEB, em Escola Estadual de MG, e coordenadora de turmas do Tempo Integral. E-mail janete2.amorimribeiro@gmail.com

Wanderson de Sousa Cleres. Mestre em Educação (2016), graduado em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2012), pós-graduado em História Moderna e Contemporânea pela Pontifícia Universidade Católica - MG (1998), graduado em História (1995) e Diretor de educação básica na Fundação Helena Antipoff (FHA)-MG. E-mail wcleres@gmail.com

Wanderley Ruan Gomes Debian. Graduando em pedagogia pela Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), bolsista do grupo de pesquisa Carlos Mariátegui, diretor do diretório Acadêmico da UEMG Ibirité.