



ENSINO MÉDIO E FORMAÇÃO HUMANA: QUANDO A INOVAÇÃO SE APRESENTA COMO RETROCESSO

Lorene Figueiredo¹

Resumo

O artigo discute as reformas curriculares em Minas Gerais, alinhado ao programa nacional *Ensino Médio Inovador* dentro do Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio, desde 2012. Apresentam-se como a maior alteração no currículo já proposta pelo governo mineiro. Justificam-se pela necessidade de modernizar o ensino e adequá-lo à participação na *sociedade do conhecimento*. No entanto, identificamos o rebaixamento geral da formação básica e *clássica* dos alunos das escolas públicas e um processo de diferenciação que se acentua entre os alunos de turnos diferentes. Além disso, o impacto sobre o trabalho docente apresenta-se como a formação no trabalho de um professor de *novo tipo*, flexível; o trabalho realizar-se-á com o aprofundamento da alienação. As motivações, impactos, alterações e possíveis resultados são igualmente analisados.

Palavras-chave: Reformas Curriculares; Trabalho Docente; Estado de Minas Gerais.

HIGH SCHOOL AND HUMAN TRAINING: WHEN INNOVATION PRESENTS ITSELF AS A THROWBACK

Abstract

The article discusses the school curriculum reformation in Minas Gerais, in line with the national program *Ensino Médio Inovador*, within the National Pact to strengthen the high school, since 2012. It is presented as the biggest change in the school curriculum already proposed by the state government of Minas Gerais. It is justified by the need to modernize teaching and adapt it to participate in the *knowledge society*. However, we identified the general lowering of basic and *classic* training of public school students, and a differentiation process that increases among students from different shifts. In addition, the impact on the teaching work is presented as the training in the work of a *new type* teacher, flexible. The work will be done with alienation deepening. Motivations, impact, change and possible outcomes are also analyzed.

Keywords: Curricular reforms; Teaching Work; State of Minas Gerais.

ESCUELA SECUNDARIA Y FORMACIÓN HUMANA: CUANDO LA INNOVACIÓN SE PRESENTA COMO RETROCESO

Resumen

El artículo discute las reformas curriculares en *Minas Gerais*, alineado al programa nacional Escuela Secundaria Innovadora (*Ensino Médio Inovador*) dentro del Pacto Nacional por el fortalecimiento de la Escuela Secundaria desde 2012. Presentan-se cómo la mayor alteración en el currículo que ha ido propuesta por el *gobiernomineiro*. Se justifican por la necesidad de modernizar la enseñanza y adecuarla con la participación en la *sociedad del conocimiento*. Sin embargo, hemos identificado el

¹Doutora em Políticas Públicas, Mestre em Educação, Bacharel e Licenciada em História. Professora da Universidade Federal Fluminense. Integrante do Coletivo de Política Educacional sediado na Universidade Federal de Juiz de Fora, do Coletivo de Educação e Marxismo sediado na Universidade Federal do Rio de Janeiro e do Centro de Pesquisa em Educação, Marxismo e Formação Humana, no Instituto do Noroeste Fluminense, da Universidade Federal Fluminense. E-mail: <lorenefigueiredo@gmail.com>



rebajamiento general de la formación básica y *clásica* de los alumnos de las escuelas públicas, y un proceso de diferenciación que se acentúa entre los alumnos de turnos diferentes. Además, el impacto sobre el trabajo docente se presenta como la formación en el trabajo de un profesor de *nuevo tipo*, flexible; el trabajo se va a realizar con la profundización de la alienación. Las motivaciones, impactos, cambios y posibles resultados son también analizados.

Palabras-clave: Reformas Curriculares; Trabajo Docente; Estado de Minas Gerais.

Os governos e seus projetos

Os projetos que foram implantados na rede estadual de Minas Gerais, na gestão de Aécio Neves (PSDB), em seu segundo mandato, e por Antonio Anastasia (PSDB), quando eleito governador, tentaram modificar a concepção de Ensino Médio. O mais recente, chamado *Reinventando o Ensino Médio*, foi desenvolvido a partir da adesão ao programa do governo federal *Ensino Médio Inovador*. Seu primeiro documento orientador data de 2009, portanto, pertence ao segundo mandato de Lula da Silva (PT), e permaneceu em vigor sob os mandatos de Dilma Rousseff (PT).

Segundo o documento orientador do MEC, após a constatação de baixa escolarização da juventude e do abandono da formação no nível de ensino em foco, o governo federal decidiu promover a modificação curricular do Ensino Médio. Segundo o documento,

Essa perspectiva de organização curricular pressupõe a possibilidade de articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos - saberes, competências, valores e práticas. Considera, ainda, que o avanço da qualidade na educação brasileira depende fundamentalmente do compromisso político e da competência técnica dos professores, do respeito às diversidades dos estudantes jovens e da garantia da autonomia responsável dos Sistemas de Ensino e das instituições escolares na formulação de seu projeto político pedagógico, e de uma proposta consistente de organização curricular (MEC, 2009).

O documento traz, ainda, a abordagem da educação escolar a partir da adoção da concepção de trabalho como princípio educativo, e pretende colocar estas duas dimensões da vida em relação orgânica. Alerta para a não adoção de uma concepção estritamente profissionalizante da formação, mas de que a prática social deve incorporar as dimensões da ciência, da cultura e do trabalho de maneira integrada, o que não significa a garantia de todas as dimensões, a todos os postos, e

entende-se a necessidade de o ensino médio ter uma base unitária, sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas de formações específicas: no trabalho, como formação profissional; na ciência, como iniciação científica; na cultura, como ampliação da formação cultural (MEC, 2009).

Com base nesta orientação geral, que inclui os pressupostos, princípios e orientações para gestão e organização do Plano de Ação Pedagógica em suas mais de 29 páginas, os estados são convocados a aderir ao programa. Nesta condição, o estado de Minas Gerais assina sua adesão.

No entanto, sua experiência com a reorganização curricular remonta a década anterior, sendo a primeira o programa *Escolas de Referência*².

Da Escola de Referência ao Currículo Básico Comum

A proposta inicial do projeto Escola Referência era, supostamente, resgatar a excelência e a qualidade da educação em Minas, mas não era para todas as escolas. Na verdade foram, em tese, duzentas escolas a cada ano, até o final do governo (de um universo de 3.905 escolas, na ocasião). O critério de *seleção* das escolas foi simples: as melhores escolas, as mais reconhecidas pelas comunidades que atendem, localizadas em municípios com mais de 30 mil habitantes. O governo forneceria, ainda, melhorias na infraestrutura, aquisição de equipamentos e montagem de bibliotecas, bem como de laboratórios de química e física³.

Então, o programa reforçava as condições de infraestrutura, gestão e capacitação das melhores escolas. Além disso, o atendimento foi restrito a duzentas escolas, que poderiam convocar uma escola associada, totalizando 10% das escolas da rede. Cumpre destacar que, o que estas escolas, já consideradas *melhores*, iriam receber é um conjunto de

² Em nossa pesquisa de doutoramento, indicamos que a reorganização da escola básica vem sendo promovida desde a década de noventa, quando o Pró-Qualidade, primeira experiência de reforma de cunho empresarial, foi implantado em Minas Gerais em 1994, um ano antes da reforma do estado, em âmbito federal, sob a coordenação de Bresser Pereira, em 1995. Ainda nos anos 1990, o projeto Escola Sagarana materializou a experiência da reorganização do tempo, da concepção da educação, e da formação docente. No entanto, para as elaborações deste artigo, restringimos a discussão ao período de 2003 em diante, no qual a reorganização se manifesta mais diretamente sobre o currículo e sobre as relações de trabalho dos docentes. Para aprofundar o tema, ver Figueiredo (2014).

³É possível ter acesso ao projeto pelo site do governo de Minas: www.mg.gov.br. O projeto foi amplamente divulgado pela seção do site *Notícias do Governo*, a partir de 18/032004. O projeto foi lançado em 18 de março de 2004, com a presença de aproximadamente 1.500 profissionais de 340 escolas *convidadas*.

condições de funcionamento que deveria compor a infraestrutura mínima de qualquer escola pública.

Não havia nenhuma previsão de como o governo do estado iria resolver o problema da baixa escolarização, evasão, e mesmo da infraestrutura de escolas com piores índices de aproveitamento, e localizadas em bairros com maiores conflitos sociais em seu entorno. A meritocracia surge como elemento organizador da escola, como prêmio por já ser *melhor*, e punição via não ampliação de recursos para a que não é *competente*. Não houve análise do fenômeno social que representa a atual condição da escola pública, o que tendeu a rebaixar a intervenção em questão.

Importa destacar que a opção pela apreensão empírica e pela meritocracia é, em si, a expressão de uma determinada maneira de compreender e organizar, não só a compreensão da realidade escolar como educação, também expressa uma visão de mundo de ideologia. O projeto materializou-se nos estreitos marcos da concepção empresarial de gestão e de qualidade. O documento vem recheado com o léxico da qualidade total e remete às bases pedagógico-administrativas nomeadas por Saviani (2004) como neotecnicismo, a partir da reorganização das escolas na perspectiva corporativas.

A reorganização do trabalho docente foi feita no âmbito da gestão, do aperfeiçoamento docente e da reorganização pedagógica, através da elaboração de um Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional (PDPI); implementação do Programa de desenvolvimento Profissional de Educadores (PDP); e capacitação de gestores escolares a distância através do PROGESTÃO. Os professores participantes não receberam hora extra e nem dispensa de aulas para participar.

Desde esta primeira elaboração, a possibilidade de parcerias público-privadas está posta aqui em âmbito estadual (PSDB/MG), como experiência piloto em 2004, e sua expressão mais acabada estrou em vigor quando o governo federal (PT) propôs a fusão dos programas Ensino Médio Inovador (PRO-EMI) e o Jovem do Futuro, da Fundação Unibanco, no período de 2012 a 2014.

Estas formas de articular o público e o privado na educação, diluindo a fronteira entre ambos, estão coerentes com as orientações dos organismos internacionais para a saída da crise de acumulação, e travestida de saída da crise para a baixa escolarização das crianças e da juventude. Aos poucos, o que se constituiu, ao longo do século XX, como direito social, vai sendo convertido em espaço de acumulação através da oferta de serviços

educacionais. As parcerias público-privadas são uma das expressões da privatização da escola pública.

O projeto, como piloto, que só atingiu 10% das escolas, apontava, em 2004, para a flexibilização do currículo. Isto ficou mais evidente no documento que contextualiza a universalização do novo Currículo Básico Comum (CBC), a partir de 2006. Concretamente, as mudanças para o aluno, como garantia de acesso à formação, e para o professor, como mudança no processo de trabalho, ocorrem nas seguintes alterações: previsão da criação de uma *cesta* de cursos de Ensino Médio, da qual o aluno deveria optar por reforçar sua formação na área de ciências humanas, exatas ou biológicas.

O CBC teria um núcleo mínimo comum de disciplinas, que se manteria inalterado para língua portuguesa e matemática, cuja carga horária seria reduzida de 6 para 4 aulas semanais. As disciplinas de língua estrangeira sofreram redução e não teriam mais do que uma língua oferecida, e disciplinas como sociologia, filosofia, artes e educação física praticamente desaparecem, em função do que a escola poderá manter para atender à reforma.

Havia diferenças grandes entre as opções de curso e horários entre os alunos do diurno e do noturno, entre os alunos de modalidades distintas dentro do noturno, entre regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), por exemplo. Observamos, ainda, o viés meritocrático como proposta pedagógica: o aluno que, tendo escolhido determinada área, não obtivesse aproveitamento de 70% ou superior a este em disciplinas de outra área, teria seu direito de escolha retirado e deverá cursar, mesmo contra a sua vontade, as disciplinas do *pacote*, nas quais foi mal, a título de reforço.

O enxugamento da carga horária das disciplinas do núcleo *tradicional* prevê uma *sobra* semanal na carga horária do aluno, que deveria ser preenchida com curso aos finais de semana para os alunos do noturno e extra turno para os alunos do diurno. Em princípio, esse resíduo seria utilizado apenas com cursos de capacitação para o trabalho, em especial na área de informática (uso e manutenção de computadores).

Contudo, ao apresentar a resolução, essa proposta foi alterada pelo governo para o uso de qualquer atividade, inclusive a realização de projetos criados pelos professores das disciplinas que o aluno já estivesse cursando. A flexibilização do projeto, conforme fica evidente no documento do Novo Currículo, se deveu ao fato de que era expressamente proibido contratar professores para desenvolver as aulas das disciplinas da área de

informática. Os professores que, sendo efetivos ou efetivados, se prestassem ao desenvolvimento dessas atividades, receberiam capacitação por apenas seis meses.

Os professores não receberiam nenhum acréscimo no salário para trabalhar nesse outro dia, pois estavam, na verdade, completando sua carga horária, apesar dos gastos extras que envolvem o deslocamento em mais um dia para o mesmo local de trabalho. As escolas que receberam os laboratórios de informática e os cursos foram selecionadas entre as escolas-referência, que tiveram que competir entre si para obter os cursos. Tudo isso remete ao trabalhador flexível e a uma das primeiras tentativas, de fato, de reconversão docente no estado. Fica evidente que a organização do trabalho escolar estará adequada à reorganização das relações do trabalho, e que ambos modelam a mão de obra envolvida no processo educativo, professor e aluno, para as demandas da acumulação flexível no estado de Minas Gerais⁴.

Após a análise dos documentos do governo tornou-se evidente que o projeto *Escolas de Referência* teve como objetivo estabelecer um programa piloto de reorganização do currículo do Ensino Médio, testando suas possibilidades e, no que diz respeito ao professor, iniciando a flexibilização do exercício do seu trabalho. Quanto ao conteúdo geral da formação discente, a escolha de disciplinas por grandes áreas do conhecimento e a possibilidade de optar por uma *cesta* de componentes curriculares mais *adequados* aos seus interesses indica a retomada de uma concepção escolanovista, associada ao tecnicismo com um rebaixamento geral do currículo clássico.

O novo momento desta proposta de mudança chegaria com o projeto de reorganização do currículo através do Novo Plano Curricular do Ensino Médio, em 2006, por meio de documento emitido pela SEE/MG, e que tem o mesmo título. Neste documento, a fundamentação é mais elaborada, sem que se altere o conteúdo teórico das proposições anteriores. A concepção de homem limita-se à caracterização generalista e a-histórica, colocando atributos ou habilidades impostas à sua sociabilidade pelas exigências do desenvolvimento das forças produtivas e da forma como se organizam as relações de produção, como necessidades intrínsecas ao desenvolvimento deste homem genérico. O homem, aqui, se distinguira dos demais seres pela linguagem. Nesta leitura, embora todo o apelo do documento seja no sentido da preparação para o trabalho, é justo o trabalho que

⁴ Reconversão Docente - no caso do aluno o argumento era a preocupação com a empregabilidade.

perde a centralidade, visto como algo já superado pela construção de uma suposta sociedade da informação.

De maneira muito abstrata, esta condição é apresentada como afetada por fenômenos, tais quais os da natureza, que ocorrem no espaço social, os quais apresentam caráter transformador e *inovador*, inseridos, aqui, sem qualquer contextualização ou problematização. Surgem como um dado apriorístico. O mundo é um lugar de incertezas, de mudanças rápidas e pressionam ainda mais os jovens, que precisam decidir sobre seu futuro.

A velocidade dessas mudanças é que geram pressões sobre a capacidade do ser humano de fazer escolhas. E esse é o problema a ser enfrentado: dotar os seres humanos, em formação, dessa capacidade para saberem escolher e *investir* na própria formação, para um mundo em constante transformação cada vez mais competitivo, e para o qual eles precisam estar preparados e garantir melhores posições. Os conceitos que aparecem aqui, de fundo, são a capacitação, as competências e a empregabilidade.

Diante de todas essas mudanças, pressões e incertezas, o documento apresenta os espaços e os meios tradicionais de formação como incapazes de orientar bem as escolhas dos jovens, pois todos estão *superados*, *ultrapassados* diante das maravilhosas inovações e do desenvolvimento tecnológico, incapazes de orientar os jovens. Família, orientação vocacional, tudo isso, segundo o documento, perdeu o sentido diante da rapidez com que “as perspectivas profissionais se deslocam” (MINAS GERAIS, 2006, p. 7).

A mesma avaliação é feita em relação aos professores que, segundo o documento, estariam desprovidos das condições de avaliar os rumos da vida social e inibidos quanto à orientação destes jovens. Não há aqui nenhuma referência ao fato de que a acumulação flexível leva à eliminação crescente de postos de trabalho formais, e que o fenômeno do desemprego e da precarização do trabalho é um traço constitutivo da atual forma de acumulação expressa pelo conceito genérico de *globalização*. Neste cenário torna-se mesmo impossível indicar um rumo para o futuro flexível e precário. Não seria tanto a falta de habilidade ou inibição do professor, mas a completa impossibilidade de indicar um caminho assertivo, estável para o futuro. Mas o documento não apontou isso.

Todo esse processo é fruto, segundo os autores, do “desenvolvimento do conhecimento científico e suas implicações técnicas” (MINAS GERAIS, 2006, p. 8) como parte do processo chamado *globalização*. Vemos aqui a inversão comum no pensamento hegemônico, que toma os efeitos como causa. O desenvolvimento do conhecimento como

parte do aperfeiçoamento mais geral das forças produtivas, deixa de ser consequência e ascende ao posto de causa de todas as mudanças. Estas mediações apresentam-se como de grande impacto sobre a sociabilidade. As tecnologias da microeletrônica aparecem *fetichizadas*, alçadas à panaceia modernizadora e caminho para o progresso.

Articular a **incorporação da informática** nos processos produtivos, comerciais, na circulação financeira e cultural e na ordem política mundial **afeta profundamente a estrutura tradicional da organização da vida social**, aqui incluindo o poder político local, a ordem econômica nacional e mundial e os fundamentos morais e éticos dos indivíduos e das sociedades. (...).

Tudo nos coloca o desafio de pensar **como organizar** a escola contemporânea para **preparar o jovem que deverá enfrentar o futuro** que, de algum modo, desde o presente está a nos indicar a tendência de seu percurso (...) temos que pensar na organização da educação capaz de preparar os jovens para lidar com o presente e com as possibilidades do futuro (MINAS GERAIS, 2006, p. 8).

A citação é longa, mas traz a síntese do que a reforma curricular expressa como dimensão do Choque de Gestão no âmbito da educação: a modelagem de professores e dos jovens para a sociabilidade da precariedade, do trabalho flexível. Para a implantação de um modelo de escola, cujo princípio educativo aponta no sentido que Kuezer (2003) desenhou como *pedagogia toyotista*. Estão em funcionamento os elementos da exclusão includente, que se expressam na ampliação das formas precarizadas de relação de trabalho e que favorecem, mesmo nas relações contratuais formais, a maximização da extração de mais valia e de mais anti-valor⁵.

Do ponto de vista da educação, a inclusão excludente compreende formas pedagógicas que o capitalismo utiliza, centradas nas formas restritivas de formação, como o tecnicismo, o escolanovismo e o construtivismo piagetiano, adequados ao momento de acumulação flexível, e usa táticas de modelagem da mão de obra, que Kuenzer nomeia de *empurroterapia*. Implica nas correções de fluxo e formação aligeirada e flexível, que justificarão a exclusão dos postos mais valorizados de trabalho, modelando o jovem

⁵ Extração de mais valia e mais anti-valor, na forma observada através dos contratos de trabalho na rede pública de Minas Gerais, bem como nos planos de cargos e salários. O anti-valor, como parte do fundo público, vem sendo drenado e redirecionado para outros setores, em especial para a recomposição da acumulação ampliada na forma da ampliação dos contratos de prestação de serviços, também por dentro das escolas públicas, através das parcerias público-privadas e da mudança de concepção do que seja o serviço ou a educação pública. Para aprofundar a discussão sobre a apropriação neoliberal sobre o fundo público, em especial na educação ver Figueiredo (2006).

trabalhador para a vida precária, para a *empregabilidade* e, por fim, para o empreendedorismo (KUENZER *apud* LOMBARDI; SAVIANI; SANFELICE, 2003).

Os autores do documento, inclusive, apontam para a perspectiva que subjaz a reforma curricular, ao afirmar que não pretendiam realizar uma intervenção modernizadora ou reformadora da escola do Ensino Médio, mas “o objetivo é mais ambicioso. O ponto de partida desta proposta requer uma mudança na forma de pensar a educação escolar” (MINAS GERAIS, 2006,p10). O que estava acontecendo, nesse momento, era a aproximação de um modelo de educação mais escolanovista e na perspectiva de toyotização da formação, que só será atingida no programa Reinventando o ensino médio⁶.

O documento apresenta, na sequência, a proposta, com a recuperação histórica de sua construção. O título não podia ser mais sugestivo: Os Desafios do Ensino Médio - por uma Educação de Resultados. Segundo Saviani (2008), a perspectiva que coloca os resultados antes de se ocupar dos processos é uma ressignificação do tecnicismo e, por isto, *neotecnicismo*.

Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e a produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação (SAVIANI, 2008, p. 439).

A reforma curricular proposta em Minas Gerais constitui, assim, a base pedagógico-administrativa da reforma mais ampla do estado. O documento afirma que, como aconteceu no Ensino Fundamental, o Ensino Médio, no estado, caminha para a universalização. Utilizando vários percentuais e índices comparativos, afirma ter uma média de matrículas superior à média nacional. As medidas que supostamente permitiram Minas Gerais atingir esses índices são todas de caráter gerencial, fruto da racionalização dos recursos.

⁶Do ponto de vista das relações contratuais dos docentes, esse é o momento de implantação do Estado para resultados; dos acordos de resultados; dos prêmios por produtividade; do aprofundamento dos mecanismos de avaliação de desempenho; da discussão em torno da remuneração e da jornada de trabalho, após a implantação da *perspectiva de carreira*, e não mais de uma carreira, ou seja, após a implantação da carreira flexível, nos aproximando do processo de trabalho flexível.

As primeiras medidas visavam a criar novas garantias de acesso. A principal consistiu a nucleação de escolas com o argumento de garantir maior racionalização no uso dos recursos físicos, financeiros, materiais e humanos e, por último, a reorganização da oferta de vagas⁷. A nucleação é justamente a negação do direito à educação para alguns alunos, pois, ao reduzir a algumas escolas a oferta do Ensino Médio (em geral atinge mais o período noturno), acaba por dificultar o acesso, seja pela ampliação da distância, seja pela dificuldade de compatibilizar o horário, seja pelo aumento do gasto ou, ainda, tudo isso junto e corroborado pelo cansaço, o que pode levar à desistência⁸.

Outra medida consistiu na criação de escolas onde foi necessário (mas não diz quantas e nem onde) e, ainda, a organização de consórcios intermunicipais com até três municípios de pequeno porte, para viabilizar a oferta do Ensino Médio em lugares de demanda reduzida - inicialmente foram 41 consórcios (aqui aparece o quantitativo preciso). O Ensino Médio itinerante com 25 circuitos, projeto iniciado em 1998, com turmas organizadas nos próprios municípios (no caso do consórcio, o aluno se desloca; no caso do itinerante é o professor).

Outra estratégia criada pelo governo mineiro que se insere na *empurroterapia* de Kuenzer buscou a *correção do fluxo*, e foram os projetos de *aceleração da aprendizagem* (na verdade da certificação). Um deles, com o sugestivo nome de *A Caminho da Cidadania*, foi criado em 1998, interrompido em 2000, momento de auge das matrículas no Ensino Médio na rede estadual. O documento afirma que houve um declínio das matrículas até a criação, em 2003, do projeto estruturador de *Universalização e Melhoria do Ensino Médio*.

Concomitante a estes projetos foram realizados dois no campo da *capacitação de docentes*, no período de 1996 a 1998, para professores do Ensino Médio: o PROMÉDIO, para 3.600 professores de todas as disciplinas, e o PROCIÊNCIAS, para 1.500 professores de Química, Física, Biologia e Matemática⁹. Isto mostra o quão irrisórios são os números dos projetos de aperfeiçoamento e que nos permitem inferir que a capacitação não é o foco do governo. Esses projetos são formas de cumprir os acordos e convênios assinados, mas não

⁷ O processo guarda estreita semelhança com a reorganização ocorrida em São Paulo.

⁸ Este modelo foi enfrentado pela juventude paulista na chamada reorganização das escolas de São Paulo com o movimento de Ocupação das Escolas. O mesmo acontece no Rio de Janeiro e Goiás, e as reações são a expressão do avanço ou não da consciência coletiva na luta de classes.

⁹ É importante destacar que só de professores estabilizados pela Lei 100 tínhamos, nessa época (2006-2007), 98.000 professores, mais de 70 mil contratados, além dos efetivos.

são parte dos interesses do governo mineiro. O foco, seguramente, era a mudança no currículo, conforme trecho do documento corrobora.

Ao mesmo tempo, foi desenvolvido o processo de discussão e elaboração do novo projeto curricular para as escolas estaduais de ensino médio, do qual participaram os professores representando 256 escolas. Paralelamente, esses professores participaram da elaboração de módulos didáticos ajustados às novas propostas de cada disciplina do currículo. No total, foram elaborados 48 módulos didáticos e 8 propostas curriculares. Todo esse processo de transformação do ensino médio foi interrompido, com a mudança de governo, e retomado, com novo vigor, em 2003 (MINAS GERAIS, 2006, p. 11).

O currículo apresenta-se, aqui, como instrumento de conformação docente no sentido da nova forma de organizar e a própria experiência de reorganizar o trabalho, através dos projetos, das propostas que se constituem como estratégias de convencimento e táticas que Alves (2009) e Saviani (2008) identificam como tentativas de captura da subjetividade do trabalhador.

A experiência do trabalho manifesta-se como princípio educativo e possibilita, à classe hegemônica, a tentativa de modelar o trabalhador docente para as novas demandas do processo de acumulação. Essa tentativa de convencimento vai se constituindo por meio das várias propostas de reformas, com avanços, retrocessos e novas tentativas, que combinam as propostas de adesão voluntária (convencimento) com as mudanças no ordenamento legal (coerção) de tal forma que, ao ajustar o aparelho de estado, ajustem-se também as formas que o trabalho assume dentro dele.

O documento estende a argumentação na defesa da reforma curricular trazendo índices de aproveitamento e uma longa discussão em torno da qualidade da educação e dos índices de evasão. Coloca como principal desafio a melhoria da eficiência do sistema educacional. Respaldados por índices de evasão no Ensino Fundamental, os autores do documento argumentam que esta se deve a problemas intrínsecos à escola, em especial à elevada ineficiência do Ensino Fundamental e o relaciona com o suposto fracasso escolar pelos índices abandono apresentados. A racionalidade capitalista fala mais alto, uma vez mais, ao destacar os problemas do sistema educacional, no que tange suas consequências, “as indesejáveis consequências sobre os alunos e a pressão que exerce sobre as finanças públicas” (MINAS GERAIS, 2006, p. 12).

Tendo como referência os índices do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e do PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica), os autores colocam, como meta, alcançar a proficiência em língua portuguesa e matemática. Outro desafio apresentado é a superação das desigualdades regionais. Vemos, aqui, em ação, a educação alçada à posição de redentora do atraso em todas as suas dimensões. Uma reiteração do pensamento conservador e da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990). Conforme ensina Frigotto (2001), esta operação ideológica desloca a educação de seu lugar na superestrutura social. De elemento determinado pelos processos estruturais mais amplos e duradouros, como a economia, a educação torna-se determinante destas mesmas relações. Reaparece a teoria do capital humano e o caráter restritivo que emprega à educação (como insumo), o trabalho como trabalho alienado (força de trabalho qualificada), e o ser humano exclusivamente capacitado e não formado na direção da apropriação do ser humano genérico, conforme defendemos na perspectiva histórico-crítica¹⁰.

O governo também desejava reduzir as matrículas no turno da noite, considerando a possibilidade de ampliar a oferta no diurno. A análise não discute a fundo a opção pelo noturno como uma necessidade do jovem trabalhador. Logo, não há uma política específica para garantia do acesso e da permanência desta parcela dos estudantes em outro turno. O governo considerava que havia dois desafios a superar em razão da meta de universalização e melhoria de qualidade do Ensino Médio: ampliar o número de vagas no diurno para atender à demanda crescente de alunos que chegam mais novos ao Ensino Médio, e a melhoria dos índices de desempenho geral e dos alunos do noturno em relação aos do diurno, que são mais baixos. Curiosamente, apesar de reconhecer as dificuldades econômicas e sociais, o governo avalia que o maior problema dos alunos do noturno, no que tange ao aproveitamento, não está relacionado ao contexto mais geral das relações econômico-sociais, mas a problemas intrínsecos à escola. “Não é difícil entender o porquê dessa situação: organização inadequada dos tempos e dos espaços escolares, que não leva em conta a disponibilidade daqueles jovens, e a utilização de métodos didáticos que não consideram as suas características e necessidades” (MINAS GERAIS, 2006, p. 19).

¹⁰ Para a compreensão da perspectiva histórico-crítica, Saviani (2010).

Todos temos acordo em torno da necessidade de reformular os programas, os conteúdos e a forma de trabalhar com a juventude, e em especial, a trabalhadora. Não há acordo quanto à saída toyotizada, instrumental dada a essas questões.

Não se consideram as diferenças socioeconômicas, o cansaço de quem vem do trabalho diretamente para a escola, a falta de tempo e apoio para os estudos fora da sala de aula, os problemas familiares que muitos têm para resolver, as incertezas decorrentes de um mundo cada vez mais competitivo e de um mercado de trabalho a cada dia mais restrito (KUENZER, 2003, p.19).

A conclusão a qual o governo chega, em função dessas condições sociais que, muitas vezes, pressionam o referido governo, é que se torna indispensável procurar desenvolver um modelo de ensino mais flexível e ajustado ao perfil dos alunos que frequentam o Ensino Médio à noite. Ao afirmar a necessidade de flexibilização do ensino, é apresentado o novo item vinculado à reforma: educação escolar e novas tecnologias.

Recuperando Marx (*apud* COSTA, 2009), na análise do processo de trabalho não importa tanto o que se faz, mas como se faz e com que meios se faz. Torna-se, então, importante para a compreensão das transformações no trabalho docente e na educação, o olhar atento sobre as propostas de inserção de novos meios de trabalho e de formação que acabam por exigir novas formas de organização da *produção*.

A perspectiva tecnicista ressurgiu, aqui, com todo vigor de sua ressignificação, quando o governo propõe que o esforço deve ser para

(...) dar uma resposta adequada a essa questão deve estar orientado para aumentar a eficiência e a eficácia não só da educação escolar, mas também da educação continuada e permanente. Deve focalizar não apenas as necessidades de formação não apenas dos alunos, mas também dos próprios educadores (...) (MINAS GERAIS, 2006, p. 20).

O argumento é a transformação intensa das últimas décadas, em vários países, que também atinge a educação, que precisa ajustar-se às exigências de “uma sociedade moderna, identificada como sociedade da informação ou do conhecimento” (MINAS GERAIS, 2006, p20). Obviamente que a ideia geral é estar inserido, fazer parte da modernização em curso. A extração de mais anti-valor é colocada explicitamente, ao afirmar a necessidade de garantir ganhos de produtividade, conforme a citação:

Com o recurso das novas tecnologias da informação e da comunicação e com os progressos nos campos da didática e da cognição, o trabalho educacional pode se estruturar em bases mais adequadas, podendo ajudar a promover, **com ganhos de produtividade**, a oferta de educação escolar formal e de aperfeiçoamento profissional de **boa qualidade** (MINAS GERAIS, 2006, p. 20, grifos nossos).

Os processos de reorganização de trabalho e de formação são evidenciados na sequência.

No Brasil, em especial, todo o esforço para desenvolver **novos desenhos curriculares**, novos **meios e recursos** didáticos é mais que justificável, **tendo em vista o aumento acelerado da matrícula** na educação básica e o investimento de recursos na educação pública nos últimos anos (MINAS GERAIS, 2006, p.20,grifos nossos).

Em outras palavras, as reformas curriculares são orgânicas às reformas do estado, e cumprem o papel de ofertar um produto de massas (a educação) com a formação básica desejável ao empresariado (nas conhecidas doses homeopáticas, evidentemente com outro arranjo e sofisticação), garantindo a qualidade empresarial sem comprometer a produtividade. Essa qualidade inclui a dimensão da sociabilidade como adequação da juventude às formas sociais que o trabalho assume, sob o impacto da nova maquinaria e como elemento de *consumo* cultural.

Igualmente, a intensificação do trabalho docente, em especial a possibilitada pela introdução das TIC, é componente necessário desse processo de expansão da escola básica, em tempos de crise de acumulação e de saída *flexível* para a crise. A intensificação e flexibilização do trabalho docente completa-se com o *Projeto Reinventando o Ensino Médio*. Todos educados para a nova sociabilidade do trabalho na perspectiva capitalista.

O item seguinte, de destaque do documento, em foco, é uma antecipação do projeto mais recente do governo de Minas Gerais, o já mencionado *Reinventando o Ensino Médio*. Trata dos *novos* caminhos para o Ensino Médio e apresenta-se como mais uma etapa do ajuste conservador na organização do trabalho escolar. Alerta para a necessidade de reconhecer a urgência da situação em que se encontra a educação, para que sejam feitas as escolhas no sentido de sua modificação, e que esta não pode mais ser postergada em suas várias dimensões. É apresentada a nova sociabilidade exigida tanto do professor como do

aluno, posto que se espera que o docente seja *competente*. Ele não é mais o especialista, o que pensa e organiza o trabalho.

Do ponto de vista do que se espera alcançar, *para uma educação de resultados*, “Tudo isso deve se traduzir em resultados efetivos em relação ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, na sua capacidade de agregar novos domínios cognitivos e incorporar novos valores da cidadania e da democracia” (MINAS GERAIS, 2006, p.21). Logo, trata-se do que DUARTE (2012) considera as *pedagogias do aprender a aprender* e seu esvaziamento de conteúdos, que são instrumentais à modelagem que se deseja, tanto para o docente, mero facilitador competente de atividades, como para o aluno, qualificado e competente na estrita necessidade de formação da mão de obra. Expressam a modelagem de um trabalhador capaz de lidar com as constantes transformações do mundo do trabalho, com as aceleradas alterações da base microeletrônica e com os ajustes nas relações sociais delas decorrentes, ou seja, estamos diante da expressão da flexibilidade na formação educativa, cujas mediações são compostas de uma base pedagógica eclética.

Outros elementos já presentes nas políticas para a educação assumem lugar neste novo projeto, e ganham maior organicidade as avaliações de larga escala utilizadas para auferir a entrega de resultados. Esta seria vinculada à garantia de infraestrutura mínima para as escolas que aderissem ao programa. A qualidade desejada, aqui, se expressa através da quantidade: mais tempo do aluno na escola, mais atenção aos seus interesses, expectativas, etc. A contrapartida docente é a avaliação de desempenho articulada aos planos de carreira e de vencimentos.

Além de implantar métodos empresariais de gestão, as escolas deveriam implantar projetos que estimulassem a **ação protagonista** e **empreendedora** dos alunos; “adotar o **plano curricular com alternativas e projetos diversificados** que desenvolvessem talentos e atendessem à expectativa, interesses e necessidades dos alunos”; implantação a partir de 2006, no 1º ano do ensino médio, do novo plano curricular; que a parte “diversificada dos currículos tenham cursos de **formação inicial para o trabalho**” (MINAS GERAIS, 2006, p. 25, grifos nossos).

Implantado em 2006, sua universalização seria gradativa a partir de 2007. A parte diversificada contou com a montagem de 12 cursos de informática, que deveriam ser ministrados nas escolas como disciplinas de qualificação básica para o trabalho (o básico, aqui, significa que não gera certificado de curso técnico, por exemplo). Cada escola teria o

compromisso de ministrar pelo menos dois deles, em horário extra turno, para os alunos que desejassem. O documento não deixa claro o que se faria com a carga horária dos alunos que não desejassem nenhum dos cursos oferecidos.

As diretrizes pedagógicas seguem as mesmas contradições apresentadas entre a formulação geral e as proposições, e cobrem os aspectos da vida democrática, da concepção da ciência e dos conhecimentos e das diretrizes metodológicas. O argumento sedutor, na perspectiva humanista, desarma no âmbito imediato à crítica ao projeto. O documento também assinala que a maior parte dos recursos foi consumido com obras: para as reformas, as escolas consumiram 68% com pintura, 60% com reforma de instalações elétricas, 54% com banheiros, 53% com telhados. É surpreendente que sejam consumidos recursos com questões tão básicas, que cabe perguntar em qual situação se encontram as escolas com maior precariedade de estrutura. O governo também se apropriou da distribuição de livros didáticos, feita através das verbas do FNDE, como parte deste projeto. O gasto com capacitação docente foi de 5%.

O governo investiu na elaboração de novas propostas curriculares, que foram distribuídas às escolas, contendo o chamado Currículo Básico Comum (CBC), que abrange as seguintes disciplinas: Artes, Biologia, Educação Física, Física, Geografia, História, Matemática, Português e Química. Há a observação de que uma nova versão estava sendo preparada para distribuição em 2007, e que incorporava as sugestões das escolas feitas em 2005. O enriquecimento curricular era uma tarefa dos GDP (Grupos de Desenvolvimento Profissional), que deveriam criar projetos para suas respectivas escolas, sendo esses destinados ao planejamento e execução de atividades. Os projetos seriam destinados aos jovens do Ensino Médio, tendo como foco o desenvolvimento do espírito de iniciativa, a criatividade, **empreendedorismo social**¹¹ e o protagonismo juvenil.

O atendimento ao professor passou a ser feito com plataformas virtuais, tanto para capacitação como para subsidiar as mudanças no trabalho pedagógico. Toda a

¹¹Empreendedorismo Social é um nome dado a um conjunto de ações empreendedoras que visam à melhoria da sociedade, onde os empreendedores lançam mão de medidas que podem ser, ao mesmo tempo, lucrativas e sociais. O empreendedor trabalha para conseguir lucro e estabelece medidas e estratégias que gerem um resultado financeiro positivo, já o empreendedor social trabalha para conseguir resultados positivos dentro de uma sociedade, estabelecendo medidas e estratégias que gerem retorno social e ambiental positivo (ATITUDES SUSTENTÁVEIS [Blog]). Um exemplo de empreendedorismo social: Portal Tellus - Projeto jornalístico que tem como objetivo catalogar boas iniciativas de empreendedores sociais para inspirar o estado e ter ideias para resolver os problemas. O Tellus inspira funciona como um almanaque para empreendedores sociais (NUVEM DIGITAL [Blog]).

produção do conteúdo digital, e ainda o próprio suporte de hardware e software geram contratos, convênios, parcerias que alavancam o processo de acumulação de capital, conforme já destacamos. Fica evidente, ao analisarmos a nova grade curricular e a forma que a oferta dos *novos cursos* assumiu em contra turno, que não era necessária a redução da carga horária regular, o que foi feito em cada turno e com maior impacto no ensino noturno, em especial nos cursos de EJA.

Houve, também, maior tensionamento na oferta deste turno, posto que, para se matricular à noite, o aluno deveria estar em defasagem idade-série e comprovar vínculo empregatício através de carteira assinada, isto em um país onde a precariedade do trabalho é traço ontológico. Na prática, estas medidas implicaram no abandono da escola e torna-se evidente a falta de compromisso do governo com a superação da evasão, bem como do respeito ao direito constitucional à educação.

Os novos componentes curriculares conformavam 480 horas, com a oferta extra turno, em atividades complementares, o que fere a compreensão do que sejam as atividades nucleares do currículo. Em nenhum momento o documento deixa claro como irá resolver as necessidades do aluno trabalhador, seja do noturno regular, seja da EJA, cuja situação era mais grave, ainda posto que sua grade curricular já era reduzida, tanto em relação ao diurno quanto ao próprio noturno regular.

A organização do currículo segue a orientação geral da legislação federal, e está normatizado pela resolução da SEE nº 666/2005. Na grade do diurno, todas as disciplinas dispõem de 2 aulas semanais, exceto Língua Portuguesa e Matemática, que contam respectivamente com 4 e 3 aulas semanais. Há sobra de 2 módulos-aula previstos para outra disciplina em opção semestral (como em períodos no Ensino Superior).

Os cursos que a SEE (Secretaria Estadual de Educação) teria organizado, em um total de 12, são todos da área de informática. Contudo, aqui aparecem as seguintes opções de preenchimento da carga horária: “**umentar** o número de módulos-aula de componentes curriculares do **currículo básico comum**, introduzir **novos componentes** curriculares, oferecer cursos de **formação inicial para o trabalho**” (MINAS GERAIS, 2005, p. 41, grifos nossos).

As dificuldades devem-se às condições gerais de trabalho dos docentes, à proibição de contratação de professores das áreas específicas de informática e ao trabalho em outro turno. O formato escolhido pelo governo precariza tanto a formação quanto o

trabalho docente. Avalia-se que a reforma significou o empobrecimento geral da formação clássica/científica, o esvaziamento dos conteúdos e a ampliação da exploração docente pela diluição da especificidade do seu trabalho.

Sem a possibilidade de contratar os especialistas em informática, tudo tendeu ao reforço de alguns componentes curriculares. O currículo adapta-se e muda sua conformação de acordo com o ano cursado. No entanto, permanece como determinação a redução dos conteúdos clássicos, a adição de uma parte diversificada que, em geral, foi preenchida com atividades vinculadas às próprias disciplinas regulares, na forma de projetos que caberiam perfeitamente em atividades dentro da grade convencional. Por fim, a partir do segundo ano, caso tivessem aproveitamento igual ou superior a 70%, os alunos poderiam escolher a ênfase curricular que desejarão compor em seu *cardápio* de disciplinas. O *fast food* chegou à escola estadual em Minas Gerais. Essa estrutura básica de oferta permaneceu e foi aprimorada, aparecendo universalizada no Projeto Reinventando o Ensino Médio¹².

Reinventando o Ensino Médio

O Programa Reinventando o Ensino Médio seguiu a mesma dinâmica de implantação do Projeto Escolas-Referência. Começou a ser discutido na rede em 2012, com 11 escolas, passou para 122 em 2013, e estava em processo de universalização em 2014, como nova proposta curricular para o Ensino Médio¹³. Nesta o governo indica claramente o motivo da mudança¹⁴:

o aumento crescente da demanda por mais escolaridade, a busca urgente por novas formações, a necessidade de estruturas e percursos curriculares dotados de flexibilidade, os novos papéis exigidos do professor, a chegada ao mercado de novos recursos pedagógicos tecnologicamente avançados (...) (MINAS GERAIS, [s.d.], p. 05).

¹² O *cardápio* curricular flexível coincide, por sua vez, com a 3ª geração do Choque de gestão, o Estado em Rede e com a discussão do estatuto do servidor. Chegamos ao modelo flexível de gestão do aparelho de estado, do trabalho e da educação.

¹³ Em 2015, quando o novo governo de Fernando Pimentel (PT) assumiu a gestão do estado de Minas Gerais, o programa foi suspenso sob o argumento de que estaria em estudo.

¹⁴ Importante ressaltar que, como formação inicial para o trabalho e com carga horária inferior ao mínimo exigido legalmente, esta não gera certificação. Portanto, caso o aluno queira realizar a formação técnica na área cursada terá que complementar a formação. De acordo com o MEC são exigidas, para a formação concomitante ao ensino médio ou na sequência, as seguintes cargas horárias mínimas: 800h, 1.000h ou 1.200h. O *Reinventando o Ensino Médio* oferece 480h. - Resolução nº 1 de 3 fevereiro de 2005, CNE.

É recuperada a argumentação dos projetos anteriores, que reiteram o aprender a aprender, a necessidade de adequar a educação às novas demandas da sociedade do conhecimento, e este é apresentado como *fator* de desenvolvimento, reeditando a teoria do capital humano. A reforma se justifica, também, segundo a SEE/MG, pela necessária aproximação da educação com a empregabilidade e a cidadania.

O projeto amplia a carga horária do Ensino Médio para 3.000 horas, tanto para o diurno como para o noturno. No diurno será complementada com o acréscimo do 6º horário, garantido os 200 dias letivos. No noturno serão viabilizadas, segundo a SEE, com atividades extraclasse, atividades da *área de empregabilidade* e de *conteúdos interdisciplinares aplicados* (essa já era a carga horária proposta para as escolas de referência e para o currículo básico comum)¹⁵.

Conforme se tornou evidente, a abordagem feita pela SEE limitava-se à eleição de temas transversais, que receberiam tratamento pedagógico de projetos e, em tese, deveriam ser abordados por todas as disciplinas. Não havia a interlocução orgânica no sentido da superação da fragmentação do real e a busca da recomposição da totalidade. Não seria necessária uma nova estrutura curricular que incluísse alteração do conjunto de disciplinas nucleares para tentar desenvolver uma proposta nesse sentido.

A SEE afirma que, na busca pela aproximação entre elementos constitutivos do *real*, da conjuntura histórica na qual estamos inseridos, três princípios tornam-se fundamentais na reestruturação do currículo: significação/identidade, empregabilidade e qualificação acadêmica. É interessante observar como os gestores da SEE os articulam no currículo. Ao mesmo tempo em que reconhecem o valor *insubstituível* do contato com o *acervo* dos campos disciplinares científicos e humanísticos (assim mesmo, com essa distinção entre o que é ciência e as humanidades), consideram também indispensável que “o acervo” possa ser apresentado de modo que os estudantes possam perceber “efetivamente sua relevância” (MINAS GERAIS, [s.d.], p. 7).

¹⁵ A concepção de interdisciplinaridade é muito restrita, comparada com as perspectivas humanistas. Conforme a conceituação de Ramos *Apud* CALDART (2010), a interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conteúdos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos das ciências representados em disciplinas. Isto tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano.

No documento evidencia-se a reificação do positivismo em sua forma mais primitiva. Nessa, a ciência é identificada com os métodos investigativos que reproduzem os fenômenos observados em laboratório. Portanto, ancorados no empirismo. Já as humanidades são consideradas, nessa forma mais regredida de positivismo, como não ciência. Igualmente é possível identificar a perspectiva neoescolanovista utilitarista da educação, ainda que de maneira sutil, mas que se torna evidente na análise dos documentos e ao afirmar a necessidade da efetiva relevância dos conhecimentos. Note-se que essa exigência pedagógica é apresentada diante dos conhecimentos *clássicos* de natureza científico-humanista, em contraposição a outros conhecimentos que, supostamente, modernizarão o currículo, tornando-o mais atraente aos jovens.

O segundo princípio organizativo do novo currículo é a empregabilidade. Os gestores deixam claro que não estão preocupados com a profissionalização, pois não se trata de *concorrer* com as ofertas já existentes. Consideram a empregabilidade como “a oferta de uma formação que possibilite ao estudante dispor de maiores **condições de inserção múltipla no mercado de trabalho**” (MINAS GERAIS, [s.d.], p. 8, grifos nossos). Com essa concepção de currículo, chegamos à experiência da formação do trabalhador flexível no Ensino Médio¹⁶.

A formação ampla indica a intenção de criar as possibilidades de aproveitamento da mão de obra em formação para a modelagem de um trabalhador menos especializado do que o formado no curso técnico, e mais *qualificado* (moldado) para a inserção imediata do que o concluinte regular. O documento é cristalino: “ao invés de uma destinação profissionalizante específica, o propósito do Reinventando é fornecer instrumentos que permitam a atuação em um espectro profissional mais irradiado e, por isso mesmo, mais amplo” (MINHAS GERAIS, [s.d.], p. 8). Trata-se de uma formação que permitirá, aos capitalistas, disporem da mão de obra formada de acordo com a necessidade da produção, deslocando-a de acordo com os interesses da valorização. A formação flexível amplia a

¹⁶ Segundo o documento, o acervo da área de empregabilidade é amplo e é possível realizar acréscimos. Inicialmente foram propostas 18 áreas de atuação, mas cada escola só pode oferecer até 3 (entra em cena a racionalidade do custo de produção), segundo a SEE, em princípio, dos que foram pensados para o projeto e de acordo com a *viabilidade técnica*. Nestas condições, cada escola pode oferecer até três modalidades.

precarização, que caminha concomitante à ampliação do trabalhador coletivo, o que indica a maior subsunção real desses jovens trabalhadores¹⁷.

A perspectiva da *empregabilidade*, no currículo, pressupõe um trabalho pedagógico que fundamente tal tentativa de modelagem de formação. Assim, a concepção que os gestores da SEE apresentam é “oferecer instrumentos que, ao invés de viabilizarem unicamente a aquisição de um conjunto específico de conhecimentos, desenvolvam e mantenham viva a **capacidade dos alunos permanecerem aprendendo** ao longo do tempo” (MINHAS GERAIS, [s.d.], p. 8), indicando, mais uma vez, a simplificação das atribuições, o esvaziamento dos conteúdos e, por fim, o uso das pedagogias não diretivas.

O terceiro princípio organizativo do currículo será a garantia de que a formação propicie a continuidade dos estudos. Os gestores reafirmam o compromisso com esse direito, repudiam a descaracterização do Ensino Médio que acaba por produzir a exclusão, já que conferem a terminalidade à formação nesse nível de ensino e defendem a reforma curricular proposta como capaz de garantir o bom desempenho nos exames de prosseguimento aos estudos. Neste sentido, há uma área de formação prevista no currículo para a qual o aluno tem que optar (ela não está disponível para todos), que é de aprofundamento nas ciências, também divididas por grandes áreas.

Estes princípios deram origem a uma proposta caracterizada por percursos curriculares alternativos, flexibilidade, uso de novas tecnologias de ensino/aprendizagem, atividades interdisciplinares e instrumentos formativos extraescolares. Os percursos curriculares propostos adicionam os conteúdos das áreas de empregabilidade ao atendimento do que é estabelecido no Currículo Básico Comum (MINAS GERAIS, [s.d.], p. 10).

A SEE afirma que o aluno terá uma tutoria durante todo o percurso escolar, garantindo acesso progressivo ao conhecimento e às informações que lhe permitam escolher a área de empregabilidade que cursará, bem como a todas as informações necessárias quanto às possibilidades profissionais inerentes à área¹⁸. Evidencia-se, aqui, a

¹⁷ O empregável ganha contornos mais dramáticos de precarização quando analisadas as formas que o trabalho assume hoje e a redução de empregos formais.

¹⁸ Segundo os gestores da SEE, a formação proposta está em consonância com a Resolução nº 2 de 2012 do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Esta experiência também se insere no programa Ensino Médio Inovador –PROEMI– de acordo com a Portaria Ministerial 971 de 09/10/2009, cujo objetivo era induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. Segundo o portal do MEC: “O objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas

quebra da garantia de universalidade, posto que os percursos escolares de alunos em mesmo nível e série de ensino tornam-se distintos.

A dimensão conservadora e regressiva destes projetos evidencia-se a cada documento analisado. Um grupo de objetivos mascara o caráter restritivo de formação ao tomar o aluno como *cliente*, que deve ter sua *liberdade de escolha* garantida; outros abrangem as dimensões já apontadas do *gargalo* do Ensino Médio, como superar o abandono, garantir a permanência, elevar a proficiência, diminuir a distorção idade-série. Esses são os mais numerosos, o que leva a concluir que o *aligeiramento* da formação e o número de certificações são tão importantes quanto a formação flexível.

O modelo de implantação seguiu o processo do Projeto Escolas-Referência. As escolas funcionaram como laboratórios e, supostamente, como grupo de interlocução para o desenvolvimento do próprio projeto, a partir dos relatórios, avaliações, retornos em círculos de discussão e de qualificação, nos quais os docentes, gestores e funcionários contribuíram para o aprimoramento da proposta. Nesse laboratório inicial, apenas três áreas de empregabilidade foram implantadas: Comunicação Aplicada, Tecnologia de Informação, Turismo¹⁹.

As áreas de empregabilidade previamente levantadas no projeto foram 18, e cada uma das onze escolas pode escolher 3 para implantar. São elas: a **Recreação Cultural, Produção Cultural, Reciclagem, Turismo, Comunicação Aplicada, Tecnologia de Informação, Meio Ambiente e Recursos Naturais, Gestão Pública**, em ONGs, Comunidades e Governo; **Lazer, Empreendedorismo e Gestão, Web Design, Desenvolvimento agrícola e sustentabilidade, Vida e bem-estar, Saúde familiar e coletiva**. Fora destas áreas aderentes diretamente à empregabilidade, com uma dimensão de formação que é indicada como mais complexa e que, supostamente, se identifica com o prosseguimento dos estudos,

escolas de Ensino Médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo, também, às expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea". A adesão é feita pelas secretarias de educação que recebem apoio técnico e financeiro através do programa dinheiro direto na escola. Há um documento de orientação sobre o Ensino Médio Inovador, cuja estrutura é muito semelhante ao programa *Reinventando o Ensino Médio*, publicado em 2013. As datas coincidem no que diz respeito à implantação do *Ensino Médio Inovador* e do *Reinventando o Ensino Médio*; contudo, a experiência mineira antecede a aplicação nacional, em especial quando tomamos o projeto Escolas-Referência como Piloto (2004).

¹⁹ Observamos que, além destas áreas, as demais pensadas que totalizavam 18 e que estariam distribuídas de acordo com a região guardavam íntima relação com a forma que a produção e a acumulação assumem naquela região, e em estreita relação com o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado.

encontramos quatro áreas: desenvolvimento de habilidades cognitivas e estudos avançados distribuídos entre linguagens, ciências e humanidades, artes.

O documento traz, ainda, nos anexos, a proposta das grades curriculares que, na sua organização geral, não difere muito daquelas das Escolas-referência e da Base Curricular Comum. A grade divide-se entre formação geral, que incorpora as disciplinas do currículo básico comum, e a formação específica, que se subdivide em áreas de empregabilidade e conteúdos práticos, tanto no diurno quanto no noturno.

Apesar das fartas indicações da direção ético-política da proposta e da racionalidade econômica que se apresenta a partir dela, é no caderno de orientações para a implementação do projeto que vemos com maior densidade esses aspectos. É também nele que se evidencia a maior diferença entre as ofertas, os turnos, o tipo de formação que cada *percurso* curricular permite criar, e evidencia o maior controle que o empresariado detém, através do governo, do tipo de formação que deseja modelar.

A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas dado que ela tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de possuir uma tendência democrática. Por exemplo: o operário manual e qualificado, camponês e agrimensor ou pequeno agrônomo, etc. Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne mais qualificado, mas que cada 'cidadão' possa se tornar 'governante', e que a sociedade o coloque, ainda que 'abstratamente', nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo e consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias ao fim de governar. Mas o tipo de escola que se desenvolve como escola para o povo não tende mais nem sequer a conservar a ilusão, já que ela cada vez mais se organiza de modo a restringir a base da camada governante tecnicamente preparada (...) retorna-se às divisões em ordens juridicamente fixadas e cristalizadas ao invés de superar as divisões em grupos: a multiplicação das escolas profissionais, cada vez mais especializadas desde o início da carreira escolar, é uma das mais evidentes manifestações desta tendência (GRAMSCI, 2000, p. 137).

A citação de Gramsci remete ao aprofundamento das diferenças de apropriação do conhecimento e a ampliação da desigualdade nas dimensões de leitura e compreensão do real, das ferramentas de leitura de mundo, que serão sistematicamente negadas aos

estudantes das escolas estaduais de Minas Gerais, e que serão distintas, inclusive, dentro da mesma escola.

Cabe destacar o grau de subjetivismo presente na argumentação, que coloca para o corpo de trabalhadores da escola que a mudança de formas cristalizadas de trabalho escolar depende mais da nossa vontade de mudar do que de qualquer outro elemento *externo*.

Mudar todo um sistema solidamente estabelecido na cultura escolar não é uma tarefa simples e não poderá ser feito de um momento para o outro. No entanto, **há mudanças que podem ser efetivadas porque recaem no círculo da responsabilidade de cada um de nós** e se referem mais a mudanças e disposições interiores que as alterações das condições externas em que o trabalho educativo se realiza²⁰ (MINAS GERAIS, [s.d.], p. 4).

A escola, na concepção desses gestores, é um ponto de partida para a construção do saber sistematizado, e não um dos espaços de sua apropriação e produção, conforme defendemos, a partir de Saviani, Frigotto, Kuenzer e outros. “Para tanto a escola deve ser percebida como ponto de partida na construção do saber sistematizado, promovendo o desenvolvimento humano, por meio do resgate das características individualizadas, da autoestima do educando e do educador” (MINAS GERAIS, [s.d.], p. 4).

Além da visão restritiva de ser humano, focada no conceito de indivíduo, abstraído do conjunto das relações que constituem as experiências de objetivação e subjetivação que modelam sua consciência, por fim, sua humanidade, ainda consideram a escola pública espaço salvacionista da *autoestima* de alunos e professores, posto que tudo depende das disposições interiores e de nossa responsabilidade para mudar!

Pelos limites deste artigo não é possível discutir a concepção de gestão e as formas de atuação que este trabalho assume nestes projetos. No entanto, podemos considerar dois aspectos. O primeiro diz respeito ao fato de que, no processo de organizar turmas e ofertar cursos, em nome da racionalidade do trabalho, os gestores podem mudar tudo: fechar turmas, redirecionar alunos, mudar turnos. Ou seja, todo o argumento de respeito às escolhas do *cliente*-aluno não se sustenta. O segundo diz respeito à sobrecarga de tarefas do gestor, que passa a contar com inúmeras atribuições e, para tanto, recebe uma gratificação e um enorme poder. Juntamente com a modalidade de contrato de gestão para

²⁰ Caderno de Orientações.

resultados, esta combinação é a porta aberta para o assédio moral, tão presente em nossa vida profissional hoje.

Conforme relatos de militantes sindicais do Sind-UTE/JF, há denúncias de fechamentos de salas de aula do Ensino Médio noturno em Juiz de Fora e em várias cidades da região, e será preciso acompanhar esse fenômeno para identificar qual relação guarda, se guarda, com a nova proposta curricular²¹.

A precarização manifesta-se ainda mais quando pensamos a garantia da carga horária do ensino noturno. Os alunos do noturno, para integralização de 3.000 horas, terão um total de 500 horas organizadas na forma de projeto, das quais 300 horas serão para conteúdos interdisciplinares aplicados (relacionados ao Currículo Básico Comum), e 200 horas para conteúdos práticos na área de empregabilidade.

Chama atenção a dissociação entre o projeto de conteúdos interdisciplinares, voltado para o currículo básico e os conteúdos práticos de empregabilidade, como se a empregabilidade fosse apenas *prática*, e não envolvesse elaboração teórica. Observa-se, assim, para além da apreensão imediata de aparente modernização e flexibilidade, de um currículo dinâmico e atraente, maior fragmentação da formação e aprofundamento da dissociação entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática.

Toda a proposta de carga horária de conteúdos práticos e interdisciplinares seria desenvolvida no formato de projetos. Não haveria novas contratações e nem concursos para o acompanhamento dos mesmos, que deveriam ser desenvolvidos pelos professores da escola que necessitem complementar sua carga horária, ou que se disponham a ampliar a sua já extensa jornada. Como não há módulo-aula, não há também 1/3 de carga horária remunerada de extraclasse. Assim caracteriza-se a intensificação da exploração do professor.

Na perspectiva da formação discente, os gestores indicam que os projetos não devem estar centrados na área de empregabilidade, mas de forma mais geral, na contribuição do enriquecimento curricular do aluno e no fortalecimento de sua aprendizagem. Fica evidente o esvaziamento dos conteúdos do regular noturno em relação ao diurno, dentro da nova proposta curricular, e de ambos em relação à formação clássica.

²¹ Este fenômeno de fechamento das escolas merece ser mais investigado, posto que, recentemente, um ano após estes estudos realizados, a reorganização das escolas de São Paulo e agora de Goiás apresentam indícios de semelhanças com estes processos aqui analisados.

No que diz respeito aos objetivos gerais, são apresentados vários, que buscam caracterizar a finalidade do projeto e sua dimensão humanista e, finalmente, no último objetivo proposto, é apresentado o foco principal: “Quais competências específicas serão desenvolvidas?” (REINVENTANDO- CADERNO, p.17). E é esse objetivo que indica a linha estruturadora da dimensão flexível do currículo, focando em habilidades generalizadas, em contraposição à formação com base em disciplinas e conhecimentos claramente estabelecidos, migrando da posição de busca pela qualificação para as *competências*²². Quando atingimos os objetivos específicos, torna-se mais evidente que a SEE não sabe o que quer ou espera desenvolver com esses projetos ou, pelo menos, o que o governo deseja, mediado pela SEE, não está relacionado a sua aplicação. Não há nenhuma indicação. O exemplo dado é extremamente raso. “Podemos citar um projeto cujo tema seja “Meio Ambiente” em que um dos objetivos específicos poderá ser: tornar o ambiente da própria escola mais agradável, mais limpo, mais saudável e mais bonito” (REINVENTANDO- CADERNO, p. 18).

Estamos abordando o ensino regular noturno, com jovens trabalhadores, de uma área ampla, chamada conteúdos interdisciplinares e que consome, do tempo de trabalho objetivado de professores e alunos, 300 horas da grade curricular. Além disso, existem escolas mineiras que, hoje, funcionam em antigos motéis e postos de gasolina, e a maioria não possui sequer quadra de esportes, e nem refeitório. Além de inadequado à maturidade e responsabilidade destes alunos, o exemplo coloca-se completamente descolado da realidade das escolas de Minas Gerais²³.

Ao analisarmos as metodologias propostas, estas se apresentam como características do trabalho a ser desenvolvido, e não ao tratamento dado ao mesmo. Está atravessada pela concepção da *inter* e da transdisciplinaridade sem, no entanto, conceituá-las. A dimensão educativa do trabalho aparece indicada, pois a metodologia também deve indicar como irá contribuir para o desenvolvimento de “novas formas de aprendizagem de modo a **ênfatisar o desenvolvimento de habilidades e competências de todos os profissionais da escola**” (REINVENTANDO- CADERNO, p. 18, grifos nossos). O projeto é, antes de tudo, uma mediação *pedagógica* para os trabalhadores em educação, e é a

²² RAMOS (2011).

²³Jornal Brasil de Fato – Minas Gerais, Edição 43. E publicação do Sind-UTE Raio –X da educação.

simplificação de formação para os alunos e redução de custos para o governo, no que diz respeito ao gasto direto com a formação do estudante.

São também tratados nas orientações: a avaliação que se manifesta como mecanismo de controle e de regulação externos do trabalho, posto que suas formas e momentos são pré-definidos pela SEE que, apesar disso, a apresenta como sendo qualitativa, individual, respeitando os tempos do aluno etc.²⁴; os conteúdos das áreas de empregabilidade, que serão desenvolvidas pelos alunos e apenas monitoradas pelo professor; inaugura-se uma nova forma de ensino a distância ou estudos independentes. A todo este processo o governo chama de *inovação*.

A razão deste projeto é tornar a aprendizagem ativa, interessante, significativa, real e atrativa para o aluno, englobando a educação em um plano de trabalho agradável, **sem impor conteúdos da área de empregabilidade de forma autoritária**. Assim o aluno busca e consegue informações, lê, conversa, faz investigações, formula hipóteses, anota dados, calcula, reúne o necessário para a solução de conflitos cognitivos e, por fim, converge para a construção de novas estruturas de pensamento. Desta forma ele disporá de meios para desenvolver a parte prática do currículo do Reinventando o Ensino Médio. (REINVENTANDO- CADERNO, p. 21-22, grifos nossos).

A segunda maior economia do país, em termos de PIB (Produto Interno Bruto) justifica, assim, a precarização do ensino. É necessário destacar como as pedagogias não diretivas (do aprender a aprender) acabam por justificar essas práticas, que resultam em negação do acesso ao conhecimento sistematizado, sob o argumento da democratização da educação e das práticas escolares. Com Gramsci, Frigotto e Kuenzer, utilizados ao longo deste artigo, podemos perceber o reforço das funções que a escola assume na sociedade capitalista e seu refinamento, ao segmentar, em variados percursos curriculares, a formação do aluno da classe trabalhadora.

Considerações finais

²⁴ Avaliação definida pela resolução SEE/MG nº 2.197 de 26 de outubro de 2012, os artigos 69 a 81 que normatizam as avaliações e não fogem às orientações gerais já consolidadas no trabalho educativo, pois dentro da escola e, individualmente, privilegia-se a avaliação formativa, processual, qualitativa e criam-se várias possibilidades de aprendizagem, acompanhamento sistemático etc mas tudo isso deve se confirmar com as avaliações de larga, escala cujos fundamentos são o oposto daquelas.

Seria enriquecedor tratar dos conteúdos em suas especificidades, e das disciplinas que compõe as grandes áreas de formação, assim como os exemplos de atividades que estavam em desenvolvimento nas escolas-piloto. Reforçaria a defesa do caráter regressivo deste projeto. No entanto, acredita-se que a opção feita pela apresentação dos princípios norteadores e objetivos cumpre o papel de apresentar a direção ético-política desta proposta e sua real intencionalidade.

A análise da formação humana, em curso em Minas Gerais, não deve ocorrer descolada do projeto de desenvolvimento em curso. Sabemos que a educação na sociedade capitalista é interessada (no sentido gramsciano) e, neste sentido, acreditamos que seja importante delinear, ainda que superficialmente, a plena adequação do *Reinventando o Ensino Médio*, à forma que a acumulação de capital assume no estado de Minas Gerais, em particular, e no Brasil, como determinação mais geral. A opção pela reiteração do capitalismo dependente e sua acumulação desigual e combinada remete à *natureza* espoliadora presente no extrativismo selvagem do subsolo e da natureza e, por outro lado, na ampliação do setor de serviços e na ampliação da precariedade do trabalho.

Esta forma de acumulação torna desnecessário o investimento em Educação Básica clássica, em especial no Ensino Médio propedêutico, e também torna ineficiente, do ponto de vista do capital, a formação técnica mais especializada para todos. O resultado da racionalidade da produção redesenha a especificidade do trabalho escolar na reiteração da Teoria do Capital Humano, convertendo nossos alunos em mera força de trabalho, insumo, que alimentará a acumulação do capital na forma que ela assume em Minas Gerais.

No entanto, o projeto não pode ser apresentado abertamente e deve obter o consenso ativo dos dominados, assim sendo, mestres, pais e alunos foram convocados a participar de assembleias, nas quais o projeto era apresentado e aprovado. Não faltaram críticas, mas a correlação de forças não se construiu de maneira favorável, e o projeto foi implantado selando um destino comum a professores e alunos da rede estadual de Minas Gerais: a precarização, a modelagem do trabalhador flexível (reconversão), a educação para o desemprego. Todo este movimento, no que diz respeito ao aluno, materializa-se na segmentação extrema da oferta dos cursos, definindo percursos formativos bem distintos, porém, marcados pela generalidade e esvaziamento, traço característico da exclusão.

O novo governo de Fernando Pimentel (PT), ao tomar posse, suspendeu o projeto *Reinventando o Ensino Médio*, como uma de suas primeiras medidas na área da

Educação. Esta atitude foi saudada como positiva pelos professores²⁵. No entanto, o argumento é que o projeto seria analisado, assim como não foram alteradas as relações de trabalho dos docentes. Como o *Reinventando o Ensino Médio* é parte do programa mais amplo *Ensino Médio Inovador*, do governo federal, devemos aguardar as novas medidas, que certamente virão, no sentido de reeditar o plano do governo federal que, por fim, trata da reorganização do Ensino Médio.

Este é um elemento importante a considerar, no atual cenário de lutas da escola básica. Ao *Programa Ensino Médio Inovador*, o Governo federal associou o Projeto do Unibanco, Jovem do Futuro. Esta parceria prevê a implantação de escolas modelo como alguns projetos já existentes, como o Nave, com a empresa de telefonia Oi, no Rio de Janeiro, e o Projeto desenvolvido em São José dos Campos com a Embraer. No caso específico do Jovem do Futuro, a Fundação Unibanco é clara: trata-se de redesenhar os currículos do Ensino Médio. Os estados que estão desenvolvendo programas piloto são Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí, atendendo cerca de 2.500 unidades de ensino e mais de 2 milhões de alunos. Trata-se de um importante avanço do empresariado sobre a educação pública do país.

A julgar pelas lutas que estão ocorrendo neste momento em São Paulo, Goiás, Rio de Janeiro, e o recente ascenso, no Paraná, estamos diante do acirramento da luta de classes na trincheira da educação. Interessa ao empresariado avançar sobre a educação pública privatizando-a, apropriando-se dos fundos públicos e convertendo a escola em espaço de acumulação de capital e extração de mais anti-valor (FIGUEIREDO, 2014). Ao mesmo tempo, pautar a formação que lhes interessa para a classe trabalhadora, que se configura como restritiva, excludente e esvaziada, conforme apresentamos a partir do exemplo de Minas Gerais. Este interesse coloca-se em oposição aos interesses dos trabalhadores.

A ocupação das escolas de São Paulo e de Goiás parece indicar o caminho das lutas pela retomada da escola, como espaço de realização e de humanização por parte da classe trabalhadora, gerando experiências constitutivas de classe que reaproximam alunos, docentes e pais. É no estreito espaço da crise instalada (onde o velho não morreu e o novo ainda não pode nascer) entre o pessimismo da inteligência e o otimismo da vontade que se

²⁵ Informa nº108 de 02/02/2015m Publicação do Sind-UTE.

vislumbra a possibilidade de ampliar nossa consciência coletiva. Que as lutas pela educação pública mantida pelo estado e gerida pelos trabalhadores seja uma das mediações para a compreensão da real necessidade de lutar por superar a dominação do capital e construir outra sociabilidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **A condição de proletariado**: a precariedade do trabalho no capitalismo global. São Paulo: Práxis, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação geral do Ensino Médio. **Programa ensino médio inovador**: documento orientador. 2013.

CALDART, Roseli Salete (org). **Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. [S. l.]: Iterra; Expressão popular, 2010.

COSTA, Aurea; NETO, Edgar F e SOUZA, Gilberto. **A Proletarização do Professor**, SP, Ed. Sunderman, 2009.

DUARTE, Alexandre Wiliam Barbosa; MELO Savana Diniz; OLIVEIRA, Dalila; Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga. (org). **O Trabalho Docente na Educação Básica em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

EMPREENDEDORISMO Social. Disponível em: Fonte:

<<http://www.atitudessustentaveis.com.br/artigos/o-que-e-empreendedorismo-social/>>.

EMPREENDEDORISMO Social - exemplos. Disponível em: Fonte:

<http://nuvendigital.com/blog/2012/06/12/5-bons-exemplos-de-empreendedorismo-social/#ixzz35zLiKrB>.

EVANGELISTA, O; SHIROMA, E. Otto. Redes para reconversão docente. In: FIUZA, Alexandre Felipe; CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique da (Orgs.). **Política, educação e cultura**. Cascavel: Edunioeste, 2008. (Coleção Sociedade, Estado e Educação; n. 1)

FIGUEIREDO, Lorene. Trabalho Flexível na Educação e Reconversão Docente: um estudo a partir das reformas em Minas Gerais, Tese Doutorado, PPFH, UERJ, RJ, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2001.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 1-4.

KUENZER, Acacia Zeneida. Inclusão Excludente e Exclusão Incluyente. In: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luiz (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**, Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2003.

MARX, K. **Processo de trabalho e processo de produzir mais valia**. Disponível em: <www.dominiopublico.br> Acesso em: 10/05/2005.

MINAS GERAIS. **Reinventando o Ensino Médio**. Documento norteador. Governo de Minas Gerais, s/d.

_____. **Reinventando o Ensino Médio**, Caderno de Orientações. Governo de Minas Gerais. s/d.

_____. **Conteúdos Interdisciplinares aplicados**. Uma proposta de atuação no turno noturno. Governo de Minas Gerais, s/d.

_____. **Resolução SEE nº 1017, de 05 de dezembro de 2007**. Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de ensino médio das unidades de ensino da rede estadual de educação.

_____. **Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de educação básica de Minas Gerais e dá outras providências.

_____. **Resolução SEE nº 666 de 27 de abril de 2005**. Estabelece os conteúdos básicos – CBSS a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais que oferecem as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio.

_____. Projeto escolas de referência SEE/MG. Metodologia de elaboração do PDI. BH, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, Autores Associados, 2010.

SINDUTE denuncia ao ministério público o fechamento do ensino médio noturno: governo Anastasia nega o direito de matrícula a alunos no ensino médio. 21/02/2014.

RECEBIDO EM 01 DE ABRIL DE 2016.

APROVADO EM 30 DE MAIO DE 2016.