

A DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO NO CENTRO DA BIOECONOMIA: ELEMENTOS PARA UMA ANALÍTICA DE CURRÍCULO

Roberto Rafael Dias da Silva*

Resumo: O presente texto propõe-se a examinar a constituição contemporânea da docência no ensino médio no Brasil, tomando como condição de possibilidade a emergência do capitalismo cognitivo, modo de organização econômica marcado por estratégias bioeconômicas. Toma-se como materialidade investigativa um conjunto de documentos curriculares publicados pela Unesco e pelo Estado brasileiro, ao longo da última década, que toma como alvo a referida etapa da educação básica. Objetiva-se, então, problematizar os modos pelos quais se intensificam, contemporaneamente, os investimentos políticos sobre a docência no ensino médio no Brasil. Como conclusões a esse estudo, apresenta-se um conjunto de três racionalidades bioeconômicas que atribuem produtividade aos investimentos nesta etapa da educação básica, a saber: o aumento do potencial de empregabilidade dos sujeitos escolares; a ampliação da competitividade do país; e a promoção de práticas de cidadania e seguridade social.

Palavras-chave: Ensino médio. Docência. Currículo.

Teaching in high school in the center of the bio-economy: elements for an analytical curriculum

Abstract: *The paper to examine the constitution of contemporary teaching in high school in Brazil, taking as a condition of possibility of the emergence of cognitive capitalism, mode of economic organization marked by bioeconomic strategies.*

* Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Professor Adjunto na Área de Fundamentos da Educação na Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus de Erechim; Rua Dom João Hoffmann, 313, 99700-000, Erechim, RS; robertoddsilva@yahoo.com.br

Take as an investigative materiality set of curriculum documents published by UNESCO and the Brazilian government over the last decade. Objective is then to question the ways in which intensify, contemporaneously, the investment policy on teaching in high school in Brazil. As findings in this study presents a set of three rationales bioeconomic productivity attributed to investments in this stage of basic education, namely: a) increasing the employability potential of school subjects, b) expansion of the country's competitiveness c) the promotion of citizenship practices and social security.

Keywords: *Secondary Education. Teaching. Curriculum.*

1 INTRODUÇÃO

Qual o espaço ocupado pelos profissionais do ensino nas atuais condições sociais? Não se constituindo como trabalhadores fabris, quais funções sociais são atribuídas a esses sujeitos ou quais funções eles desempenham? Sob as condições da sociedade industrial, a docência exercia um papel fundamental no disciplinamento dos corpos e das mentes, como os estudos de inspiração foucaultiana nos mostraram desde o fim da década de 1970 (ALVAREZ-URIA, 2002; VARELA, 2002). Entretanto, interessa-me pensar neste texto sobre outra questão: qual o lugar da docência nas sociedades contemporâneas? À medida que no capitalismo contemporâneo emerge um conjunto de novas condições sociais, políticas, econômicas e culturais (HARVEY, 2003; VERCELLONE; NEGRI, 2007), quais novos jogos de forças operam na regulação da condição docente?

Os modelos clássicos para a reflexão sobre o mundo do trabalho, em geral, partem da perspectiva de que é o trabalho industrial o paradigma de compreensão das atividades laborais modernas (VERCELLONE; NEGRI, 2007). Este mesmo paradigma toma o trabalho como princípio explicativo para as atividades humanas, bem como para a organização da vida social. Isto é, a posição que os sujeitos ocupam nos sistemas de produção tende a indicar sua relevância na produção de bens materiais ou no sistema de classes sociais (CASTEL, 2009). Nessa lógica, “[...] o sistema produtivo é o coração da sociedade e das relações sociais.” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 16). Esse conjunto de ideias, mais que expressar um esquema teórico para pensar o trabalho, denota a centralidade que o trabalho ocupou nas diferentes organizações sociais, como expressaram diferentes clássicos das ciências sociais (CASTEL, 2009).

Os sociólogos canadenses Tardif e Lessard (2009, p. 21), ao estudarem o trabalho docente nas sociedades contemporâneas, apontam que, com o desenvolvimento do capitalismo contemporâneo, a docência passa a ocupar novas posições sociais, apresentando-se como “um setor nevrálgico” na nova organização socioeconômica do trabalho. Afirmam que, “[...] longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho.” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 17). Para justificar tal afirmativa, apoiam-se em quatro constatações.

A primeira é que atualmente podemos perceber uma redução do número de trabalhadores em bens materiais, uma vez que, na maioria dos países desenvolvidos, os empregos na área de serviços, desde o fim da década de 1980, tiveram um crescimento exponencial. A segunda constatação dos sociólogos é a da importância do conhecimento nos novos setores produtivos. Os novos arranjos na produção “[...] criam e controlam o conhecimento teórico, técnico e prático necessário às decisões, às inovações, ao planejamento das mudanças sociais e à gestão do crescimento cognitivo e tecnológico.” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 18). A terceira é o aumento no número de profissões desencadeadas com os novos serviços. Segundo os autores, somente no século XX o número de profissões quadruplicou. A quarta e última constatação apresentada é que, hodiernamente, crescem em relevância socioeconômica as profissões que tomam o “humano” como objeto de trabalho. Dessa forma, seu estudo sociológico aponta uma centralidade da docência na organização do trabalho nas diferentes sociedades contemporâneas.

No que se refere ao cenário brasileiro, uma pesquisa recente de Gatti e Barreto (2009) mostra, a partir de dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) obtidos em 2006, que 8,4% dos empregos formais do Brasil são destinados a professores. Segundo estes dados, existiam 2.949.428 postos de trabalho para os profissionais do ensino, sendo 82,6% oriundos de estabelecimentos públicos.

Essa enorme massa de empregos na esfera pública, provavelmente uma das maiores do mundo, tem óbvios desdobramentos em termos do financiamento do setor educacional, dos salários, das carreiras e das condições de trabalho docente, além, evidentemente, das repercussões na qualidade do ensino ofertado. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 17).

Outro dado que também se articula a essa questão é que o Brasil, ao longo das últimas décadas, teve um crescimento significativo no número de profissionais ligados à educação. Acompanhando os movimentos de democratização do

acesso à educação, da educação infantil à Pós-graduação, o número de professores aumentou extraordinariamente. Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2010), o número de estudantes de nível superior matriculados em cursos de formação de professores (licenciaturas) também é significativo diante dos índices de outros cursos. Como apontam os dados, no ano de 2010, o número de matrículas em cursos de licenciatura no Brasil era de 1.354.989, perfazendo 17% do total. Cabe destacar que, desde esse período, a partir das políticas de incentivo a esta formação e com a multiplicação dos cursos a distância, os índices ainda tiveram um crescimento significativo.

Considerando tais dados, bem como a representatividade dessa profissão na economia brasileira, inicio a composição de um primeiro campo de ideias para a problematização proposta para este texto: a hipótese de que a docência contemporânea ocupa centralidade no interior daquilo que alguns pensadores neomarxistas italianos nomeiam como “bioeconomia” (FUMAGALLI, 2010; VERCELLONE, 2004).

Tomando como ponto de partida o diagnóstico supracitado, meu objetivo para este texto está em problematizar os modos pelos quais se intensificam, contemporaneamente, os investimentos políticos sobre o ensino médio no Brasil. Estes investimentos, alicerçados discursivamente na qualificação dos professores e no desenvolvimento do país, posicionam a docência no ensino médio enquanto um espaço bioeconômico privilegiado. Assim, ao revisar as principais documentações curriculares publicadas no Brasil, no decorrer da última década, consegui notar os modos como estes materiais articulam as práticas docentes e os conhecimentos escolares no ensino médio a um tipo de racionalidade que privilegia o desenvolvimento econômico dos indivíduos, das organizações e das nações. Dessa forma, ao examinar uma multiplicidade de documentos, importa reiterar que minha intenção esteve em mapear diferentes tendências que constituem a gramática política de nosso tempo.

De maneira a apresentar esses argumentos, organizei o presente texto em três seções. Na primeira, apresento o conceito de bioeconomia a partir da discussão do economista italiano Andréa Fumagalli. A seguir, na segunda seção, estabeleço um rápido inventário das concepções contemporâneas acerca da docência – sua história e seus saberes. Por fim, examino alguns dos principais documentos curriculares brasileiros para o ensino médio, publicados na última década, procurando cartografar as principais estratégias políticas que operam na constituição contemporânea da docência nessa etapa da educação básica.

2 A BIOECONOMIA EM AÇÃO: ALGUNS ENTENDIMENTOS

Qual a profissão mais importante para o desenvolvimento econômico e social de seu país? Aparentemente, tratava-se de mais um dos significativos anúncios publicitários produzidos pelo Ministério da Educação transmitidos pela televisão brasileira em um horário nobre. O ritmo da narrativa, em seus diferentes fluxos, criava um mundo especial. Imagens de diferentes países, entrevistas com pessoas de diferentes culturas e modos de vida. O texto da propaganda afirmava que as pessoas selecionadas para as entrevistas eram oriundas de países que recentemente investiram fortemente em educação. Uma pergunta orientava aquela produção: “Qual a profissão mais importante para o desenvolvimento econômico e social de seu país?” A resposta era unívoca, ainda que viesse em idiomas diferentes: *o professor*.

A campanha publicitária produzida para o Governo brasileiro e veiculada nos canais abertos de televisão desde o fim do ano de 2010 enunciava uma questão que, no interior das economias globalizadas, tem adquirido centralidade nas últimas décadas – o lugar da educação, mas principalmente dos professores, nas estratégias de desenvolvimento de um país. A breve narrativa da campanha permite que nos situemos no quadro político e econômico por meio do qual, nesse momento, pretendo situar a docência na contemporaneidade: a bioeconomia. O cenário da profissão docente na sociedade industrial está atualmente em significativo processo de deslocamento. Segundo a narrativa de Fumagalli (2010), o trabalho industrial não ocupa mais a referência das sociedades de nosso tempo, uma vez que a produção material não exerce centralidade na atual configuração capitalista. Conforme o autor, o conhecimento tornou-se “[...] o pivô que move a metamorfose do capitalismo” (FUMAGALLI, 2010, p. 259), e, dessa forma, falar de conhecimento implica situá-lo em outro tipo de produção – a imaterial.

Seguindo a reflexão proposta pelo economista italiano, a produção imaterial não se constitui como o oposto da produção industrial (fordista).

Produção imaterial que não se define como tal somente em oposição à produção material, física e tangível do capitalismo industrial-fordista, senão que é intrinsecamente assim na medida em que se nutre e se fundamenta sobre a prática da linguagem enquanto elemento constituinte do conjunto do processo econômico. Encontramos formas e modalidades imateriais de produção inclusive quando a produção é completamente material. (FUMAGALLI, 2010, p. 259).

O principal deslocamento apresentado pelo autor está na inserção da prática da linguagem como parte do processo econômico. Essa modificação introduz novas significações para a relação capital-trabalho, bem como reconfigura as formas de exploração capitalista sobre os trabalhadores (CORSANI, 2003; LAZZARATO, 2006). A esse conjunto de modificações alguns autores nomeiam como “capitalismo cognitivo” (CORSANI, 2003; LAZZARATO, 2006). O que importa destacar nesse momento é a perspectiva de que tal configuração capitalista é regida por um movimento de “acumulação bioeconômica” (FUMAGALLI, 2010, p. 260). Diferentemente de estabelecer uma defesa dos pressupostos do capitalismo cognitivo, interessa-me aqui situar o estado de forças no qual a docência contemporânea é valorada e produzida.

Quais significados emergem desse processo bioeconômico de produção? Que diferenciações se tornam acentuadas em relação às condições produtivas anteriores? Com o advento das condições do capitalismo cognitivo, o processo de produção, em suas diferentes modalidades, não se baseia mais exclusivamente na força física dos sujeitos, nas suas horas de trabalho ou no potencial de lucratividade de seu trabalho. À medida que a produção se torna imaterial, “[...] o processo de acumulação se baseia sobre, e toma a substância de, as faculdades vitais dos indivíduos através de uma estrutura reticular de cooperação social. Podemos dizer que o próprio conhecimento é a expressão da *bios*.” (FUMAGALLI, 2010, p. 260). Com isso, é a própria vida dos indivíduos que dá forma ao processo bioeconômico de acumulação.

Em outras palavras, o ato de acumulação pressupõe a existência de um dispositivo de poder sobre as atividades essenciais com o fim de transformá-las em relações econômicas produtivas. Desde este ponto de vista, a bioeconomia é o aspecto complementar e simétrico da biopolítica: se por biopolítica se entende a capacidade de ação de um dispositivo de controle social e jurídico, a bioeconomia é seu análogo em relação com os mecanismos de produção, acumulação e redistribuição. (FUMAGALLI, 2010, p. 260).

Com esse conjunto argumentativo, Fumagalli (2010) expõe a correlação entre a bioeconomia e a biopolítica, porém situando a primeira como “[...] uma crítica das relações de poder dirigidas à expropriação do valor. Bioeconomia é assim a palavra com que indicamos a crítica das relações sociais presentes no capitalismo cognitivo.” (FUMAGALLI, 2010, p. 261). A inserção da linguagem nas práticas de produção, a imaterialização do trabalho e a centralidade do conhecimento – impor-

tantes características desse regime de acumulação – produzem outros delineamentos para o trabalho, em geral, e para o trabalho docente, em particular.

Acompanham essa discussão outros sentidos para a noção marxiana de capital. A partir das releituras do marxismo feitas pelo movimento operáista italiano, o referido conceito deixa de ser entendido como uma “substância”, sendo situado como uma “relação”. Supor que o capital é uma relação implica, segundo Fumagalli, duas constatações: primeiro, que o capital se institui a partir de relações de poder; segundo, que “[...] o capital não pode prescindir da subjetividade do explorado.” (FUMAGALLI, 2010, p. 264). Disso pode derivar a perspectiva de que as subjetividades integram o processo de acumulação bioeconômico de forma ativa.

Com a passagem do capitalismo fordista ao capitalismo cognitivo, a relação social representada pelo capital tende a transmutar-se de relação de força de trabalho e máquina, para relação entre mente e corpo, cérebro e coração, ou a converter-se em algo interno ao ser humano. Mas, longe de ser o capital que se humaniza, são as vidas dos indivíduos, com suas múltiplas singularidades e diferenças, que se tornam capitalizáveis. (FUMAGALLI, 2010, p. 264).

A imaterialização do trabalho produz novas estratégias sobre as subjetividades dos trabalhadores. À medida que não é mais a fábrica o modelo de regulação da sociedade, é a empresa que assume o *status* de modo de regulação desta sociedade (DELEUZE, 1992). Talvez a grande diferença entre ambos os espaços, conforme Moulier-Boutang (2003), é que a fábrica operava a partir da limitação territorial, pelo confinamento, enquanto a empresa, pela sua fluidez, espalha-se por toda a sociedade. “A empresa não está mais na empresa, ela está em toda parte, imiscuindo-se graças à penetração mercantil no conjunto da vida e criando assim um novo espaço, o ‘território produtivo’.” (MOULIER-BOU-TANG, 2003, p. 39). Dessa forma, não mais se visibiliza uma “sociedade-fábrica industrial, mas a sociedade-empresa.” (MOULIER-BOUTANG, 2003, p. 41).

Esta sociedade-empresa sofisticada as tecnologias de poder na contemporaneidade, não apenas sobre as subjetividades, mas sobre todo o conjunto da sociedade. O italiano Marazzi (2009) argumenta que os novos arranjos de poder desta sociedade poderiam também ser caracterizados como “biocapitalismo”, um capitalismo da inovação permanente e da flexibilidade. “O biocapitalismo põe a vida no centro do crescimento econômico. A própria vida, a vida nua, se torna fonte de valor, ou melhor, um mais-valor absoluto que não é reconhecido pelo capital e, portanto, não é pago.” (MARAZZI, 2009, p. 11).

Assim, podemos dimensionar os diferentes modos pelos quais a docência adquire centralidade na bioeconomia e se torna regida por um conjunto de tecnologias de governo que privilegiam a intensificação de sua produtividade econômica. A seguir, apresento um conjunto de problematizações acerca da constituição histórica e sociológica da profissão docente. Tal abordagem permitirá com que estabeleça um olhar mais ampliado sobre os sentidos da docência evidenciados nos documentos curriculares para o ensino médio no Brasil contemporâneo. Em decorrência disso, ao final, apresento um conjunto de três racionalidades bioeconômicas que atribuem produtividade aos investimentos nessa etapa da educação básica, a saber: o aumento do potencial de empregabilidade dos sujeitos escolares; a ampliação da competitividade do país; e a promoção de práticas de cidadania e seguridade social.

3 A DOCÊNCIA EM QUESTÃO: COMPOSIÇÕES

Estudos sobre a constituição contemporânea da docência têm se multiplicado na contemporaneidade. Essa preocupação com a docência deve-se muito à emergência das condições daquilo que alguns autores nomeiam como sociedade do conhecimento. Seus estudos tratam de mostrar como a docência passa a ocupar um lugar privilegiado nas sociedades de nosso tempo (GATTI; BARRETO, 2009).

Em uma abordagem mais sociológica, Tardif (2010) argumenta que o saber profissional dos professores é um saber social. Tal perspectiva é justificada por um conjunto de condições. Uma delas é que este saber é social porque se torna compartilhado por um conjunto de profissionais que têm uma formação em comum e estão sujeitos a situações e instituições semelhantes. Outra condição é que este saber é social “[...] porque sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização” (TARDIF, 2010, p. 12) – ou seja, um conjunto de instituições opera na produção da docência, sejam elas universitárias, administrativas ou científicas. Uma terceira condição apontada por Tardif (2010, p. 13) é que o saber é social em razão do fato de seus objetos serem sociais, isto é, a docência é constituída desde práticas sociais.

Daí decorre todo um jogo sutil de conhecimentos, de reconhecimento e de papéis recíprocos, modificados por expectativas e perspectivas negociadas. Portanto, o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o

outro e, principalmente, com esse outro coletivo representado pela turma de alunos.

O sociólogo ainda argumenta que, como evidencia a história das práticas escolares, aquilo que os professores ensinam e seus modos de ensinar são temporais, alterando-se ao longo do tempo e de acordo com as mudanças sociais. Acerca do trabalho docente, Tardif e Lessard (2009) evidenciam que a docência, mesmo sendo uma ocupação tão antiga como o Direito ou a Medicina, representa, atualmente, de uma perspectiva socioeconômica, “[...] um setor nevrálgico sob todos os pontos de vista.” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 21). Isso pode ser visto em alguns dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) apontados pelos autores, como os de que atualmente existem cerca de 60 milhões de professores trabalhando em todo o mundo.

Longe de ser grupos economicamente marginais, profissões periféricas ou secundárias em relação à economia da produção material, os agentes escolares constituem, portanto, hoje, tanto por causa de seu número como de sua função, uma das principais peças da economia das sociedades modernas avançadas. Nessas sociedades, a educação representa, com os sistemas de saúde, a principal carga orçamentária dos estados nacionais. Portanto, não se pode entender nada das transformações socioeconômicas atuais sem considerar diretamente esses fenômenos. (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 22).

Ainda que esses impactos não sejam posicionados apenas na dimensão econômica, os autores argumentam que é por ela que a docência passa a ocupar tal *status*: “[...] a importância econômica do ensino caminha a par de sua centralidade política e cultural.” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 23). Cabe destacar que, desde o século XVII, o ensino escolar tem se constituído como uma das principais formas de socialização, assim como operou na constituição daquilo que nomeamos como sociedade. Essa constatação não se altera, conforme os autores, nem mesmo diante das condições contemporâneas, pois “[...] esse modo de socialização e formação, que chamamos ensino escolar, não para de expandir-se, ultrapassando em muito a instituição que lhe serve historicamente de suporte, ou seja, a escola.” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 23).

De um ponto de vista mais histórico, Nóvoa (1995) examina a Constituição da profissão docente. Segundo o historiador, é a partir da segunda metade do século XVIII que podemos pensar em uma história da profissão docente. Questões acerca de um perfil de professor passam a integrar as reflexões daquele período.

do: “[...] deve ser leigo ou religioso? Deve integrar-se num corpo docente ou agir a título individual? De que modo deve ser escolhido e nomeado? Quem deve pagar o seu trabalho? Qual deve ser a autoridade de que deve depender?” (NÓVOA, 1995, p. 15). Estas questões situam-se em um quadro de “secularização e estatização do ensino”, um período no qual a educação se desloca do controle da Igreja e inicia uma vinculação com o Estado.

Entretanto, esse deslocamento não se apresenta como uma ruptura com o modelo produzido sob a tutela da Igreja, uma vez que, como nos lembra Nóvoa (1995, p. 15), “[...] o modelo do professor continua muito próximo do modelo do padre.” Dessa perspectiva, os primeiros agrupamentos docentes foram marcadamente caracterizados pela influência das congregações católicas destinadas ao ensino. A partir dessa matriz, a docência passa a consolidar-se historicamente com a configuração de duas especificidades: “[...] um *corpo de saberes e técnicas* e um *conjunto de normas* e de *valores* específicos da profissão docente.” (NÓVOA, 1995, p. 16, grifo do autor).

Simultaneamente com este duplo trabalho de produção de um corpo de saberes e de um sistema normativo, os professores têm uma presença cada vez mais activa (e intensa) no terreno educacional: o aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a introdução de novos métodos de ensino e o alargamento dos currículos escolares dificultam o exercício do ensino como actividade secundária ou acessória. O trabalho docente diferencia-se como “conjunto de práticas”, tornando-se assunto de especialistas, que são chamados a consagrar-lhe mais tempo e energia. (NÓVOA, 1995, p. 16).

Ainda que não se avance na descrição historiográfica proposta pelo autor, faz-se relevante, nesse momento, destacar os modos pelos quais a docência é produzida mediante um conjunto de saberes, normas e práticas específicas. Estes saberes e normas são instituídos a partir das condições políticas de um determinado tempo. Assim, pensar a Constituição da docência implica um mapeamento dos modos de regulação dessa atividade. Isso amplia sua significação quando podemos pensar que a docência também é produzida a partir de uma adesão dos sujeitos. Como também nos lembra Nóvoa (1995, p. 19), “[...] a profissão docente exerce-se a partir da adesão colectiva (implícita ou explícita) a um conjunto de normas e de valores.” A seguir, iniciarei a apresentação dos modos pelos quais a docência no ensino médio é constituída na contemporaneidade, tomando como superfície analítica a documentação curricular brasileira da última década para essa etapa da educação básica. Escolhi esses documentos em

razão de seu potencial regulatório sobre as relações educativas, em geral, e sobre as condutas docentes em particular. Assim, proporei uma analítica de currículo visando examinar a docência fabricada sob essas condições.

4 O ENSINO MÉDIO E SEUS DELINEAMENTOS: IMERSÕES CURRICULARES

Do ponto de vista histórico, o ensino médio não tem uma trajetória muito extensa, tendo iniciado no país, segundo alguns relatos do campo, no fim do século XIX (SOUZA, 2008). Adquire maior repercussão social apenas na década de 1930, com grande influência do Movimento Escolanovista no Brasil. Segundo Nascimento (2007), após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, o Ministro Francisco Campos desencadeou uma reforma da nomeada educação secundária na época, organizando-a “[...] em duas etapas: fundamental (5 anos) e complementar (2 anos).” (NASCIMENTO, 2007, p. 81). Sem estabelecer uma posição valorativa acerca da reforma de Francisco Campos para a educação secundária, importa pensar que, dado o crescimento da economia nacional daquele período, “[...] o caráter enciclopédico de seus programas e os níveis de exigências para a aprovação tornava o ensino secundário uma educação para a elite.” (NASCIMENTO, 2007, p. 81). Para exemplificar seu argumento, o autor expõe que, na Constituição de 1934, ficava estabelecida a obrigatoriedade e a gratuidade apenas do ensino primário, mantendo-se a educação secundária em um caráter complementar e não obrigatório.

A partir da Constituição de 1937, ainda conforme o autor, inicia-se um processo que demarcará toda a história dessa etapa da escolarização até os dias atuais – um dualismo na organização dos sistemas de ensino, entre um ensino propedêutico e outro profissional, em que o segundo atendia às camadas populares. A Reforma Capanema, em 1942, também privilegiou alguns campos de ensino, por meio das conhecidas “Leis Orgânicas de Ensino”, que organizaram “[...] o ensino propedêutico em: primário e secundário e o ensino técnico-profissional em: industrial, comercial, normal e agrícola.” (NASCIMENTO, 2007, p. 81). Tal segmentação das possibilidades do ensino secundário permanecerá constante nas reformas subsequentes, adquirindo outros delineamentos e nomenclaturas somente em 1971.

A partir da Lei n. 5.692/71, são abandonados os modelos propedêutico e profissional, apresentando-se um modelo único, centrado em uma nova organi-

zação: 1º e 2º graus. Tal legislação introduziu outras mudanças, como a obrigatoriedade do 1º grau de oito anos, extinguindo-se as antigas divisões entre primário e ginásio. No que se refere ao ensino de 2º grau,

[...] todos eram obrigados a passar, independentemente de sua origem de classe, com a finalidade de qualificação para o trabalho através da habilitação profissional conferida pela escola, por processos unificados que tinham a função ideológica de produzir o consenso da sociedade a partir de uma reforma que teve um “princípio democratizante”. (NASCI-MENTO, 2007, p. 83).

Este princípio, descrito pelo autor, não rompeu com as perspectivas dualizantes e o debate acerca das duas formas de ensino que ainda permanecem na literatura contemporânea (CASTRO, 2008; ZIBAS, 2005).

A partir do final dos anos 1990, iniciam-se intensos movimentos internacionais de reformas e novas possibilidades organizativas para esse nível de ensino. Sob a influência da Unesco ou do Banco Mundial (ZIBAS, 2005), o país publicou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96). Segundo essa Legislação, a educação brasileira passa a ser organizada em dois níveis: básica e superior, sendo a educação básica composta de três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Um aspecto a ser destacado é que esta nova legislação estabelece a (progressiva) obrigatoriedade e a gratuidade do ensino médio.¹

Ao mesmo tempo, importa destacar que, a partir dos aspectos supracitados, o ensino médio tem se constituído como alvo de intensas reformas na América Latina desde a década de 1990 (TERIGI, 2007; KATZKOWICZ; MACEDO, 2005; BRASLAVSKY, 2001; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006). Sob diferentes perspectivas, os estudos na área evidenciam a possibilidade imediata de mudanças nessa etapa da educação básica, ora delineando seu significado nas novas dinâmicas econômicas dos anos 1990, ora apontando a urgência em superar o caráter dualizante da formação dos estudantes ou, ainda, apontando o ensino médio como espaço de proteção social para a juventude. Em geral, essas proposições colocam a docência, em suas políticas e práticas, como alvo privilegiado para mudanças.

Ao tratarem da urgência de reformas na educação secundária no Uruguai, as pesquisadoras Katzkowicz e Macedo (2005) apontam a necessidade de colocar a pesquisa no centro dessa etapa da educação. Ao fazerem da pesquisa uma “chave imposterável”, as autoras defendem uma educação que dialogue com

as demandas sociais, políticas e econômicas da Nação com vistas a aumentar a potencialidade da educação nacional. Assim, adquire centralidade a formação

[...] de professores atualizados em seus saberes profissionais, suas competências básicas, sua capacidade para inovar e sua vontade para constituir grupos de pesquisa e reflexão permanentes para melhorar suas próprias práticas e contribuir para melhorar a qualidade da educação secundária toda, na instituição em que trabalham. (Katzkowicz; Macedo, 2005, p. 101).

Essa configuração de docência, alicerçada no princípio da pesquisa permanente, possibilitaria a formação de novos professores, mais adaptados a um tempo de mudanças constantes.

Nessa mesma tendência, Braslavsky (2001), ao discutir as reformas curriculares desenvolvidas no ensino médio na América Latina, apresenta inúmeros desafios para o desencadeamento de uma efetiva mudança curricular nessa etapa. Um deles, bastante enfatizado pela pesquisadora argentina, refere-se ao perfil dos professores. Segundo Braslavsky (2001), a formação dos professores nesse contexto historicamente foi delineada a partir de um “princípio de isomorfismo”.

Este princípio determina que os professores devem ser formados com uma especialização e um título com uma denominação equivalente à matéria que devem ensinar. Consequentemente, cada vez que se cria um novo corpo disciplinar no âmbito acadêmico, deve-se levá-lo de forma simplificada à educação secundária pela introdução de uma nova matéria nos planos de estudo. (BRASLAVSKY, 2001, p. 47).

Tal isomorfismo, ainda segundo a autora, teria produzido três consequências negativas. A primeira seria a rigidez atribuída à formação do professor e às suas possibilidades de trabalho. A outra estaria na produção de um modelo curricular fragmentado e, por fim, no empobrecimento das práticas de formação de professores, pois “[...] se para ensinar uma certa disciplina só é necessário saber sobre essa disciplina, na formação e na capacitação dos professores sempre haveria que focar aspectos referentes a esta mesma disciplina.” (BRASLAVSKY, 2001, p. 48). Enfim, dessa perspectiva, o desafio estaria em articular novos modelos curriculares e novas possibilidades de formação de professores de modo aproximado aos desafios da economia do século XXI. A inovação, a flexibilidade e a heterogeneidade seriam os eixos orientadores de um novo ensino médio, apropriado para o desenvolvimento tecnocientífico em curso (SILVA, 2012).

A partir desse conjunto de apontamentos, no cenário brasileiro ocorreu, desde a metade da década de 1990, conforme assinalai acima, um conjunto de ações tomando como alvo o ensino médio. Essa intenção, para além da democratização do acesso, estava situada no âmbito da reformulação dos currículos e das suas condições de formação. Segundo dados do Censo Escolar, no ano de 2012, o total de matrículas no ensino médio brasileiro atingia 8.376.852 estudantes; a maior parte deles ocupava as redes estaduais de ensino.

Em consonância com essa descrição, investimentos em educação tecnocientífica no ensino médio têm se constituído como um dos principais campos de investimento das atividades atuais da Unesco. O estímulo e as orientações a este campo têm passado, em geral, por duas possibilidades de ação: ora contribuindo para o desenvolvimento econômico do país, ora desencadeando práticas que popularizem o acesso à ciência e à tecnologia como forma de despertar talentos. Em ambas as situações, podemos visibilizar o intenso e produtivo entrelaçamento entre as práticas educativas e o desenvolvimento econômico. Sob essa lógica, um determinado país opta por investimentos nessa área planejando resultados futuros ou, como afirma um importante documento daquele organismo internacional, realiza investimentos “à espera dos ovos de ouro”. (UNESCO, 2005, p. 4).

Conforme a inspiração dos recentes documentos publicados por essa organização internacional, as políticas e práticas educativas do Estado brasileiro tendem a atribuir centralidade a uma concepção de ensino médio que dialogue permanentemente com as mudanças no mundo do trabalho e com as inovações tecnocientíficas (SILVA, 2011). Em geral, tais publicações tendem a posicionar o conhecimento como um recurso fundamental ao desenvolvimento econômico de uma Nação na atualidade. Partem do entendimento de que um país que não prioriza a educação tende a ocupar uma posição de subalternidade no cenário da competitividade internacional ou de que a diferenciação entre países ricos e pobres na atualidade tem como fator principal a criação e a distribuição dos benefícios do saber científico (UNESCO, 1999, 2003).

A condição de desigualdade no acesso ao saber científico indica que todos os países, além de buscarem investimentos para a consolidação de uma matriz científico-tecnológica, deveriam propiciar que os saberes sejam garantidos a todos por meio de processos de democratização. Tal movimento implica uma ampliação das possibilidades de acesso à ciência, desencadeando um imperativo político de “ciência para todos”, expressão que nomeia uma importante publicação da Unesco. Este imperativo da “Ciência para todos” articula-se com aquilo que Lopes

(2009) discute como “[...] a inclusão como imperativo de um Estado neoliberal.” “Inclusão na Contemporaneidade passou a ser uma das formas que os Estados, em um mundo globalizado, encontraram para manter o controle da informação e da economia.” (LOPES, 2009, p. 167). À medida que a intenção passa por operar no eixo da democratização, a instituição escolhida pelas políticas para desencadear tal processo é a escola, aquela instituição com importantes serviços prestados em atividades de massa. Estudos como os de Alvarez-Uria (2002) evidenciam o modo pelo qual a instituição escolar se fez produtiva para o desenvolvimento “do espírito do capitalismo”. Em um artigo publicado pela organização internacional intitulado *Ensino de Ciências: o futuro em risco*, são enunciadas algumas das premissas políticas dessas práticas.

Se é indiscutível a importância da ciência e tecnologia para o desenvolvimento econômico e social do país, é preciso reconhecer que entre os condicionantes desse desenvolvimento estão uma educação científica de qualidade nas escolas; a formação de profissionais qualificados; a existência de universidades e instituições de pesquisas consolidadas; a integração entre a produção científica e tecnológica e a produção industrial; a busca de solução dos graves problemas sociais e das desigualdades. (UNESCO, 2005, p. 2).

Com um prévio conjunto de investimentos, a publicação privilegia a apresentação de alguns dos sentidos pelos quais a educação científica nas escolas pode contribuir para o desenvolvimento econômico e social de uma determinada região. Como indica o próprio título da publicação, o grande problema está no futuro colocado em risco, ou seja, de que com baixos investimentos em educação científica o país fique para trás na competitividade internacional. De forma mais enfática, o texto indica que “[...] a ineficácia dos nossos sistemas de ensino na promoção de uma educação científica de qualidade tem um custo alto para o Brasil. Por um lado, diminui-se o número de profissionais nas áreas científicas e, com isso, perde-se em posição nos mercados competidores.” (UNESCO, 2005, p. 4).

A chave para reverter tais condições desfavoráveis, com base nessa concepção, estaria em investir na possibilidade de melhorar a qualidade da população. “Investir para constituir uma população cientificamente preparada é cultivar para receber de volta cidadania e produtividade, que melhoram as condições de vida de todo o povo.” (UNESCO, 2005, p. 2). Uma população cientificamente preparada seria produzida com investimentos na educação científica da escola básica, em especial em sua potencialidade para despertar talentos individuais.

Em articulação com a publicação desses documentos pela Unesco, podemos notar como as temáticas da educação científica e da educação secundária começam a receber importantes investimentos articulados (e consequentes reformas curriculares) nos países da América Latina no transcorrer da última década do século passado. Terigi (2007) mostra-nos como tais reformas curriculares da América Latina têm privilegiado o ensino médio. Ainda importa salientar que, conforme sinalizei anteriormente, nessas diferentes modalidades, noções ligadas ao capitalismo contemporâneo e ao desenvolvimento científico-tecnológico têm orientado as políticas curriculares de nosso tempo, produzindo significativas ressonâncias para a constituição da docência em nosso tempo.

5 CURRÍCULO E DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Fazendo um rápido inventário das orientações curriculares brasileiras na última década, não é difícil perceber a produtividade das inter-relações entre a ciência e a tecnologia na educação nacional. Ao fazer esse movimento, a intenção está em mostrar algumas recorrências dessas temáticas na atualidade, que, de certa forma, justificam a escolha da docência no ensino médio como temática para o estudo aqui apresentado e mostram sua potencialidade enquanto objeto investigativo. Nessa direção, ao estendermos um olhar investigativo para diferentes documentos curriculares, nossa intenção está em tornar visíveis as múltiplas estratégias políticas que operam na regulação da docência em nosso país. Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), ao tratar-se dos conhecimentos de Biologia, mais especificamente ao se explicarem os encaminhamentos para as escolas organizarem seu projeto pedagógico, indica-se que a principal meta a ser buscada pela instituição escolar é “[...] compreender e interpretar os impactos do desenvolvimento científico e tecnológico na sociedade e no ambiente.” (BRASIL, 2006, p. 20). O documento aponta que o objetivo acima se torna fundamental em razão dos avanços dos estudos em genética e da grande biodiversidade do Brasil. Ao mesmo tempo que atribui centralidade a esses aspectos, o documento postula uma vinculação entre desenvolvimento científico e educação cidadã. “Todos devem aprender ciência como parte de sua formação cidadã, que possibilite a atuação social responsável e com discernimento diante de um mundo cada vez mais complexo.” (BRASIL, 2006, p. 21). Este documento (BRASIL, 2006), ao abordar os conhecimentos de Física, é bem mais enfático ao tratar dos conhecimentos tecnológicos. O documento critica os livros didáticos por fazerem uso simplesmente ilustrativo

da tecnologia atual. “Deve-se tratar a tecnologia como atividade humana em seus aspectos prático e social, com vistas à solução de problemas concretos.” (BRASIL, 2006, p. 47). O documento evidencia como conceito delimitador do ensino da disciplina no ensino médio a noção de “alfabetização científica e tecnológica”. Tal noção objetivaria “[...] que os alunos compreendam a predominância de aspectos técnicos e científicos na tomada de decisões sociais significativas e os conflitos gerados pela negociação política.” (BRASIL, 2006, p. 47). Para atingir tais condições, o documento propõe um ensino de Física orientado por “projetos de aprendizagem”:

Assim, o que a Física deve buscar no ensino médio é assegurar que a competência investigativa resgate o espírito questionador, o desejo de conhecer o mundo em que se habita. Não apenas de forma pragmática, como aplicação imediata, mas expandindo a compreensão do mundo a fim de propor novas questões e, talvez, encontrar soluções. Ao se ensinar Física devem-se estimular as perguntas e não somente as respostas a situações idealizadas. (BRASIL, 2006, p. 53).

As referidas orientações curriculares, na apresentação dos conteúdos de Matemática, enfatizam o uso da tecnologia como uma ferramenta e a exigência de um pensamento interdisciplinar. Destacando o uso da tecnologia, o texto curricular aponta duas perspectivas para esse objetivo: a capacitação para a utilização da tecnologia e esta como ferramenta de aprendizagem. Mais especificamente, segundo o documento, enfatiza-se “[...] a Matemática como ferramenta para entender a tecnologia e a tecnologia como ferramenta para entender a Matemática.” (BRASIL, 2006, p. 87).

Considerando os desafios de um mundo em permanentes mudanças (científicas e tecnológicas, entre outras), as Orientações recomendam que os currículos do ensino médio devem primar pelo “trabalho interdisciplinar” (BRASIL, 2006, p. 90). Para tanto, é sugerido como alternativa o “trabalho com projetos”. O trabalho com projetos, além de operar a partir da resolução de problemas, promoveria interlocuções e aproximações com diferentes temáticas sociais.

Um projeto pode favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares, ao integrar os diferentes saberes disciplinares. Ele pode iniciar a partir de um problema bem particular ou de algo mais geral, de uma temática ou de um conjunto de questões inter-relacionadas. Mas, antes de tudo, deve ter como prioridade o estudo de um tema que seja de interesse dos alunos, de forma que se promova a interação social e a reflexão sobre problemas que fazem parte de sua realidade. (BRASIL, 2006, p. 85).

À medida que a intenção desta seção é mapear a produtividade de alguns sentidos de docência enunciados nas atuais tendências dos currículos escolares do ensino médio, nesse momento estendo o olhar para o processo de avaliação em larga escala dessa etapa da educação básica. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), desenvolvido desde meados da década de 1990, tem ampliado sua repercussão e sua representatividade ao longo dos últimos anos. Os documentos pedagógicos dessa avaliação postulam ao ensino médio a exigência de um novo modo de pensamento.

O Relatório Pedagógico do ENEM, ao apresentar o modelo de avaliação, argumenta que “[...] foi desenvolvido com ênfase na aferição das estruturas mentais com as quais se constrói continuamente o conhecimento e não apenas a memória.” (BRASIL, 2008a, p. 37). O Relatório justifica a escolha dessa concepção de conhecimento em razão das intensas mudanças na sociedade contemporânea. Assim, o estudante deve “[...] ser capaz de compreender o mundo em que se vive, tal é a velocidade das mudanças sociais, econômicas, tecnológicas e do próprio acervo de novos conhecimentos com os quais se convive diariamente e que invadem todas as estruturas da escola.” (BRASIL, 2008a, p. 37).

As rápidas mudanças a que estamos submetidos contemporaneamente também são utilizadas para justificar a ênfase na resolução de problemas. “Hoje, por exemplo, um conhecimento científico, uma tecnologia ensinada na escola é rapidamente substituída por outra mais moderna, mais sofisticada e atualizada, às vezes, antes mesmo que os alunos tenham percorrido um único ciclo de escolaridade.” (BRASIL, 2008a, p. 38). O documento visibiliza que tais pressupostos devem orientar não apenas a organização da avaliação em larga escala, mas também encaminhar rápidas e profundas reformas dos sistemas de ensino do ensino médio.

Os novos tempos exigem um outro modelo educacional que esteja voltado para o desenvolvimento de um conjunto de competências e de habilidades essenciais, a fim de que crianças e jovens possam efetivamente compreender e refletir sobre a realidade, participando e agindo no contexto de uma sociedade comprometida com o futuro. (BRASIL, 2008a, p. 38).

Ampliando-se o olhar para publicações mais recentes, como o documento de *Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil* (BRASIL, 2008b), mais uma vez é possível notar os modos como alguns processos sociais contemporâneos vão adquirindo centralidade nos processos ligados a essa etapa da educação básica.

O documento inicia apontando a educação como uma “questão nacional” (BRASIL, 2008b, p. 3), o que exigiria uma consolidação do Sistema Nacional de Educação. Tratando-se do ensino médio, tal desafio intensifica-se, visto que, conforme indica o documento, “[...] atualmente mais de 50% dos jovens de 15 a 17 anos não estão matriculados nesta etapa da educação básica e milhões de jovens, com mais de 18 anos, e adultos não concluíram o ensino médio, configurando uma grande dívida da sociedade com essa população.” (BRASIL, 2008b, p. 3).

Considerando esta questão, argumenta-se na direção “[...] de um Ensino Médio de qualidade para todos.” (BRASIL, 2008b, p. 4). A concepção de qualidade que orienta essa proposição está na superação da dualidade entre o ensino médio e a formação profissional, e, mais especificamente, na multiplicação e qualificação das formas de organização escolar para o atendimento das diferenças.

A definição da identidade do ensino médio como última etapa da educação básica precisa ser iniciada mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que a constituem, reconhecendo-os como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino médio. (BRASIL, 2008b, p. 7).

Enfim, pensar a identidade do ensino médio conforme as indicações do referido texto, estaria em buscar “[...] uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e de compreender as determinações da vida social e produtiva.” (BRASIL, 2008b, p. 8). Sob essa lógica, fica evidenciada a tríade ciência/tecnologia-trabalho-cultura como organizadora curricular.

Por esta concepção, o ensino médio deverá se estruturar em consonância com o avanço de conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura uma componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação da ciência com a prática, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia, e entre a formação teórica geral e a técnica-instrumental. Em síntese, pretende-se configurar uma identidade do ensino médio, como a etapa da educação básica, construída com base em uma concepção curricular unitária, cujo princípio é a unidade de formas articulando trabalho, cultura, ciência e tecnologia. (BRASIL, 2008b, p. 8).

Seguindo o itinerário de leitura dessa documentação, podemos imediatamente notar os modos como as relações entre os conhecimentos científicos atuais, atrelados a uma configuração específica do capitalismo contemporâneo, e

as políticas e práticas de escolarização tornaram-se intensas. Na seleção, na organização e na distribuição de conteúdos (prerrogativas das organizações curriculares), aponta-se que se faz preciso mostrar os impactos da inovação tecnológica, compreender as dinâmicas de produção e de circulação das tecnologias e, principalmente, produzir novos modos de pensamento a partir da presença desses materiais. Parte-se da perspectiva de que as escolas e seus sujeitos não serão mais os mesmos com a emergência desse novo tempo. Tais regimes apontam, ainda, que se torna necessário preparar os sujeitos escolares – estudantes e professores – para um tempo de pensamentos em rede, de atualização permanente e de modificações culturais (científicas e tecnológicas) contínuas (SILVA, 2011). Essas paisagens procuram produzir reconfigurações nas disciplinas escolares, fazendo da resolução de problemas um desafiador modo de pensamento, e, dos currículos, espaços de reformas permanentes.

6 CONCLUSÃO

Ao longo das últimas duas décadas o ensino médio recebeu um conjunto permanente de investimentos políticos e econômicos. Aliás, é possível afirmar que essa etapa da educação básica esteve em permanente reforma nesse período. Estabelecendo uma rápida leitura dos documentos que orientam a organização do ensino médio, encontramos pelo menos três conjuntos de razões que justificam os atuais investimentos que nele ocorrem e que tendem a produzir uma docência com características peculiares. Tais investimentos, ancorados em determinadas estratégias bioeconômicas (FUMAGALLI, 2010), tendem a produzir um conjunto de tecnologias otimizadoras da docência nessa etapa da educação básica (SILVA, 2011).

O primeiro deles está em aumentar o potencial de empregabilidade dos jovens que estão ingressando no mercado de trabalho. Tal conjunto de argumentos parte do pressuposto de que o mercado de trabalho se modifica de forma muito rápida e que os estudantes nem sempre têm uma formação significativa que os possibilite acompanhar esse desenvolvimento. Paralelamente a isso, afirma-se que o estudante necessita se qualificar permanentemente, capitalizando seu processo formativo. Ou seja, que estes sujeitos devem realizar individualmente seus investimentos em formação escolar, conforme já anunciava a Escola de Economia de Chicago há pelo menos 50 anos, objetivando a obtenção de rendas futuras.

O segundo conjunto de argumentos aproxima-se da perspectiva de ampliação da competitividade do país. Para acompanhar os movimentos das nações

desenvolvidas, ou mesmo para cumprir metas de importantes organizações internacionais, tais argumentos sugerem uma intensificação nos processos de melhoria da mão de obra brasileira, mantendo-a em condições de formar sujeitos preparados para o mundo do trabalho, com uma sólida formação em cultura, ciência e tecnologia. Esse desafio intensifica-se nas condições nomeadas como *sociedade de aprendizagem*, nas quais os sujeitos são convocados a desenvolver processos de educação ao longo de toda a sua vida, assim como se comprometendo com as possibilidades de desenvolvimento econômico de seu país.

Para justificar a centralidade do ensino médio nas pautas educativas atuais, os documentos curriculares apresentam um terceiro conjunto de argumentos vinculados à ideia de seguridade social. Agregam-se a essa perspectiva as possibilidades de ampliação do tempo de permanência na escola, as discussões sobre a obrigatoriedade do ensino médio, a profissionalização, e, recentemente, a ampliação da jornada integral. Essas ações, em geral, procuram manter os jovens afastados do mundo das drogas, da criminalidade ou da ociosidade. As lógicas da inclusão social, da formação para a cidadania e da indissociabilidade entre educação e trabalho se apresentam como as articuladoras conceituais desse conjunto de argumentos.

A mobilização desses três conjuntos de argumentos – empregabilidade, desenvolvimento nacional e seguridade social – tendem a justificar os atuais investimentos políticos realizados no ensino médio e em sua docência. Procuramos, nesse momento, estabelecer um breve inventário dessas questões sem postular juízos de valor sobre cada uma delas. Reconhecemos que cada uma possui seu grau de importância ou limitações pedagógicas. Entretanto, para finalizar este conjunto argumentativo, entendo como importante postular duas ressalvas. A primeira delas é que, para além da ampliação das funções sociais da escola, importa destacar que o histórico papel dessa instituição está na produção e distribuição de conhecimentos. Faz-se fundamental que não retiremos do horizonte de nossas reflexões essa dimensão. A segunda ressalva está em não afastarmos de nossa agenda política, não somente no que se refere ao ensino médio, que uma educação de qualidade não pode prescindir de condições adequadas de trabalho, remuneração e valorização dos profissionais da educação. Em estudos posteriores pretendo operar com a perspectiva de que um ensino médio de qualidade somente se torna possível quando a aprendizagem adquire um lugar central e os professores são tomados como atores privilegiados.

Nota explicativa:

¹ A literatura brasileira recente tem sido fértil em estudos acerca do ensino médio, suas formas de organização e suas políticas de formação (MOEHLECKE, 2012; RAMOS, 2011; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011; KUENZER, 2010; KRAWCZYK, 2011; SILVA, 2011).

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ-URIA, F. A escola e o espírito do capitalismo. In: COSTA, M. V. (Org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- BRASIL. **Censo da Educação Básica - 2010**. Brasília, DF: Ministério da Educação/INEP, 2010. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>.
- _____. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**: Relatório Pedagógico 2007. Brasília, DF: INEP, 2008a.
- _____. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**: Ciências da Natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.
- _____. **Programa Ensino Médio Inovador**: documento orientador. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.
- _____. **Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008b.
- BRASLAVSKY, C. **As novas tendências mundiais e as mudanças na educação secundária latino-americana na década de 90**. Brasília, DF: Unesco, 2001. 78 p.
- CASTEL, R. O futuro da autonomia e a construção de uma sociedade de indivíduos: uma leitura sociológica. In: NEUTZLING, I.; BINGEMER, M.; YUNES, E. (Org.). **Futuro da autonomia**: uma sociedade de indivíduos? Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2009.
- CASTRO, C. de M. O ensino médio: órfão de ideias, herdeiro de equívocos. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 16, n. 58, p. 113-124, jan./abr. 2008.
- CORSANI, A. Elementos de uma ruptura: a hipótese do capitalismo cognitivo. In: COCCO, G.; GALVÃO, A.; SILVA, G. (Org.). **Capitalismo cognitivo**: trabalho, redes e inovação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- DELEUZE, G. Política. In: _____. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília, DF: INEP, 2006. 372 p.

_____. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011.

FUMAGALLI, A. **Bioeconomía y capitalismo cognitivo: hacia un nuevo paradigma de acumulación**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2010. 353 p.

GATTI, B.; BARRETO, E. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. 294 p.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2003. 349 p.

KATZKOWICZ, R.; MACEDO, B. Formação docente: para uma secundária de qualidade para todos. **Revista PRELAC**, p. 100-103, 2005.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.

KUENZER, A. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação e Sociedade**, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010.

LAZZARATO, M. **As revoluções do capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. 272 p.

LOPES, M. C. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v. 34, n. 2, p. 153-170, maio/ago. 2009.

MARAZZI, C. Biocapitalismo: a vida no centro do crescimento econômico. **IHU On Line**, São Leopoldo, Instituto Humanitas, n. 301, p. 10-11, 2009.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Anped, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012.

MOULIER-BOUTANG, Y. O território e as políticas de controle do trabalho no capitalismo cognitivo. In: COCCO, G.; GALVÃO, A.; SILVA, G. (Org.). **Capitalismo cognitivo: trabalho, redes e inovação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NASCIMENTO, M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publicações UEPG Ciências Humanas**, Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 77-87, 2007.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. 192 p.

RAMOS, M. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul./set. 2011.

SILVA, R. R. D. da. **A constituição da docência no Ensino Médio no Brasil contemporâneo**: uma analítica de governo. 2011. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

_____. O ensino médio no Brasil contemporâneo: problematizações investigativas ao campo do currículo. In: NICOLAY, D.; VOLTOLINI, C.; CORÁ, E. (Org.). **Educação Básica e práticas pedagógicas**: licenciaturas em debate. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2012.

SOUZA, R. F. de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008. 320 p.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 320 p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 328 p.

TERIGI, F. Los cambios en el currículo de la escuela secundaria: por qué son tan difíciles? **Revista Prelac**, p. 158-165, 2007.

UNESCO. **A ciência para o século XXI**: uma nova visão e uma base de ação. Brasília, DF: UNESCO, 2003.

_____. **Declaração sobre a ciência e o uso do conhecimento científico**. Budapeste, 1999. 23 p.

_____. **Ensino de Ciências**: o futuro em risco. Brasília, DF: Edições UNESCO, 2005.

VARELA, J. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. V. (Org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VERCELLONE, C. Las políticas de desarrollo en tiempos del capitalismo cognitivo. In: BLONDEAU, O. et al. **Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2004.

VERCELLONE, C.; NEGRI, A. Il rapporto capitale/lavoro nel capitalismo cognitivo. **Posse**: política, filosofia, moltitudini. Nov. 2007. Disponível em: <www.posseweb.net/spip.php?article17>. Acesso em: 24 set. 2009.

ZIBAS, D. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, out. 2005.

Recebido em 7 de agosto de 2012

Aceito em 8 de fevereiro de 2013

