

Crítica ao debate em torno das finalidades do ensino médio

Critical to the debate on high school aims

Carlos Antônio Giovinazzo Junior

Doutor em Educação. Professor da Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP – Brasil.
cgiovinazzo@pucsp.br

Resumo: Tendo como referência a teoria crítica da sociedade, este estudo apresenta considerações sobre a necessidade de estudos que tomem o ensino médio como prática social, bem como os conceitos que são a base da análise realizada. Em seguida, são problematizados aspectos relacionados às peculiaridades do ensino médio (função da escola, formação para o trabalho, experiência dos estudantes na escola e formação política). O ensino médio pode se constituir em importante espaço para o debate acerca da vida social, o que adquiriria uma dimensão formativa inegável, permitindo que os jovens refletissem sobre suas próprias aspirações e expectativas em confronto com as necessidades sociais.

Palavras-chave: Ensino médio. Reformas educacionais. Juventude.

Abstract: Referring on the critical theory of society, this study presents considerations about the need for studies that consider High School as social practice as well as the concepts that supports the analysis. Then these aspects are problematized and related to the nature and peculiarities of High School (function of the school, work training, teens relationship with the school and the political formation). High School can be an important space for debate about the social life. It would acquire an undeniable formative dimension, leading young people would reflect on their own aspirations and expectations in confrontation with the social needs.

Keywords: High School. Educational Reform. Youth.

Mesmo com o reconhecimento de que a educação escolar não deve ficar restrita à transmissão de conhecimentos, devendo incorporar outras práticas igualmente educativas, como o trato com a diversidade cultural, a discussão de temas de natureza política e social – que afetam diretamente os alunos – e a consideração pelas manifestações culturais e artísticas típicas da juventude, considera-se que ainda predomina, no ensino médio, a ênfase na formação intelectual, mesmo quando o objetivo é capacitar tecnicamente os alunos, como é o caso da educação profissional. Essa situação se configura em decorrência da preocupação excessiva que acompanha o debate sobre as finalidades e a função social da escola, com a continuidade dos estudos – preparação para a fase seguinte da escolarização – e com a inserção no mercado de trabalho – preparação para a vida profissional. Desse modo, as indefinições, as ambiguidades, as incertezas, e todos os outros termos empregados para caracterizar o ensino médio, possuem poucas chances

de ser solucionadas, uma vez que é vislumbrado mais o que deve acontecer após a conclusão da etapa final da educação básica (continuidade dos estudos no ensino superior ou entrada qualificada no mercado de trabalho) do que aquilo que pode acontecer ou acontece no período de três ou quatro anos que os jovens (entre 14-15 e 17-18 anos) passam na escola. Walter Benjamin (1984) já chamava atenção, na década de 1910, para a necessidade de não se estabelecer uma relação direta e estreita entre ciência e profissão, entre educação e trabalho. O autor postula que atenção especial deve ser dada à vida do estudante na escola (sua referência é a universidade, mas é possível extrapolar tais ponderações para o ensino médio). Há uma série de experiências fundamentais de natureza intelectual, política e social que podem proporcionar o desenvolvimento da consciência e da sensibilidade, corporal e cognitivo, moral e da personalidade, que não são e não têm sido promovidas nas escolas de um modo geral, sendo, na maior parte das vezes, oferecidas somente em projetos e ações pontuais e de caráter extracurricular. Enquanto essa for uma tendência importante presente no ensino médio, com reflexos no tipo de relação que os alunos mantêm com a escola, com os professores e com o currículo, as reformas educacionais e propostas de inovação não conseguirão atingir resultados satisfatórios, inclusive, como apontou Adorno (1966), podendo produzir o contrário do que se pretendia. Ao invés de escolas nas quais os jovens possam viver experiências significativas de formação, poderemos cada vez incentivar uma relação a partir da qual considerem o ensino médio apenas como passagem e preparação para a sobriedade da vida adulta.

Tendo como referência a teoria crítica da sociedade, este estudo apresenta, em um primeiro momento, considerações sobre a necessidade de promoção de estudos que tomem o ensino médio desde uma perspectiva alternativa, bem como os conceitos que são a base da análise realizada. Em seguida, são problematizados aspectos relacionados à natureza e às peculiaridades do ensino médio, tais como a função da escola, a formação para o trabalho, a experiência de jovens e adolescentes com a escola e a formação política.

Pesquisar o ensino médio

Afigura-se como possibilidade de compreensão da realidade escolar estudos que, tendo como referência os próprios alunos, busquem elucidar alguns aspectos do trabalho que realmente a escola de ensino médio realiza, especialmente aqueles que não se referem à transmissão de conhecimento e ao desenvolvimento intelectual. Isso não significa que, aqui, são desvalorizadas tais dimensões da edu-

cação escolar, mas tão somente se quer chamar a atenção para a necessidade de considerar a prática pedagógica para além dessas finalidades.

A perspectiva distinta adotada impõe considerar que a expressão dos alunos pode se constituir em ponto de partida para o entendimento das práticas escolares e para a promoção do debate que tome a escola, especialmente o ensino médio, pelo que acontece em seu interior e pelas experiências vividas por professores e estudantes, e não por seus objetivos instrumentalmente definidos: educação para o trabalho, a cidadania, a adaptação aos avanços tecnológicos e às mudanças na economia etc.

Portanto, parece vital a realização de pesquisas que definam como foco os alunos jovens e adolescentes. Essa decisão tem como motivação a pressão visível por eles sofrida em virtude das cobranças feitas nesse momento da vida escolar, as quais, de modo geral, podem assim ser resumidas: é o momento em que devem chamar para si novas responsabilidades, tomar decisões e assumir compromissos e, ao mesmo tempo, continuam sendo julgados incapazes de fazer escolhas e de ser agentes de suas próprias vidas, porque são considerados imaturos. Essa postura ambígua em relação à adolescência e à juventude é um dos dilemas enfrentados pelos adultos no que se refere à educação e, talvez, seja possível dizer que, na escola, essa situação adquire um caráter dramático: espera-se que o aluno se torne agente do seu próprio processo de formação, mas ainda lhe é negada a autonomia para a tomada das decisões mais importantes. Considera-se que essa experiência merece ser profundamente investigada.

A propósito, na instituição escolar é restrito o espaço para a discussão acerca dos meios e fins das ações pedagógicas, chegando-se a ocultar os verdadeiros objetivos da educação para os estudantes. A esse propósito, Dubet (2003) evidencia a existência de mecanismos propriamente escolares, em conexão com a estrutura da sociedade, definidores da vida escolar e da subjetividade que se constitui e se expressa nesse espaço social. O mesmo autor, em artigo escrito em coautoria, expõe a presença na escola de dois modelos de socialização: o que produz a integração social e o que produz o distanciamento (DUBET; MARTUCCELLI, 1997). De outra perspectiva e focalizando os estudantes universitários dos anos de 1960, Bourdieu e Passeron (1968) defendem a necessidade de se fazer a sociologia da condição dos estudantes, contemplando o modo como se relacionam com a vida escolar – que pode apresentar diferenças, inclusive aquelas decorrentes das distinções e desigualdades de origem. Essa relação é permeada por situações nas quais fica evidente que a escola (de qualquer nível) produz algumas disposições em seus alunos.

Portanto, parece não restar dúvida de que a escola faz mais do que transmitir conhecimento e promover o desenvolvimento intelectual. As práticas que

acontecem em seu interior incidem sobre variados aspectos da formação e respondem a funções sociais atribuídas ou delegadas aos professores. Se essa é uma das características de todo trabalho educativo, o debate sobre tais funções e o modo como são realizadas é imprescindível, inclusive considerando-se a necessidade de tirar das sombras e tornar públicos os reais objetivos da escola, principalmente proporcionando aos estudantes a consciência sobre eles.

Tais apontamentos indicam a necessidade de desvendar o que acontece no interior da instituição escolar, no entanto, não se pode deixar de relacionar a experiência dos jovens na escola com a estrutura geral da sociedade. Supõe-se que uma situação concreta somente adquire os seus significados profundos quando é confrontada com seu caráter social e com a própria totalidade que a determina. Desse modo, a pesquisa que toma o ensino médio como objeto e, mais especificamente, a experiência dos estudantes nesse espaço e nesse tempo (BOURDIEU; PASSERON, 1968), com o fito de esclarecer aspectos pouco estudados da vida escolar, pode ensejar a produção de conhecimento não apenas sobre a escola, mas também sobre a estrutura da sociedade e sobre os limites aos quais todos estão submetidos e que impedem a democracia e a promoção da igualdade social e da justiça.

A experiência estudantil

A decisão de tomar a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt como referência teórica para o estudo do ensino médio se deve ao fato de ela se constituir em teoria social que toma a sociedade, a ciência e a cultura como objetos, com a finalidade de apontar as possibilidades históricas de construção de uma sociedade livre e justa e, principalmente, aquilo que se constitui em impedimento e obstáculo à realização do que Horkheimer denomina de “estado racional” (sociedade baseada no livre desenvolvimento das faculdades e capacidades humanas). Nesse sentido, a teoria crítica é negativa (analisa criticamente o existente tendo em vista as possibilidades históricas futuras). Ao negar e fazer a crítica da sociedade burguesa capitalista, afirma: “isso não tem que ser necessariamente assim, os homens podem mudar o ser e as circunstâncias já existem” (HORKHEIMER, 1991, p. 58). Nesses termos, a produção de conhecimento que não tenha como fim a transformação social contribui para a perpetuação da ordem existente, marcada pela dominação social e a exploração econômica dos mais fortes sobre os mais fracos.

De outra parte, Adorno (1995a) chama atenção para a necessidade de combater às condições objetivas e subjetivas que continuam produzindo a barbárie no seio da sociedade e da cultura que, da perspectiva material, se encontram em

um estágio bastante avançado de desenvolvimento. Sendo assim, é fundamental dirigir todos os esforços no sentido de que a educação possa formar e fortalecer os indivíduos, tendo em vista a resistência às tendências sociais predominantes que estimulam a agressividade e a violência. O fato de os educadores não levarem essa necessidade a sério faz com que a escola, quando valoriza e promove a competição, a seleção e classificação de seus alunos conforme o desempenho, quando não é discutida a legitimidade da autoridade estabelecida, quando se eleva a princípio educativo a severidade, quando se oculta as razões que levam os professores a agirem de determinada forma, enfim, quando não se promove a renovação da cultura (BENJAMIN, 1993), tudo isso faz com que a escola contribua para a reprodução da violência e da barbárie, uma vez que não acontece em seu interior e em suas práticas a contraposição a elas. Investigar a complexidade dessa situação pode se constituir em um passo importante na direção de alternativas à escola que parece desagradar tanto professores como alunos.

Adorno (1995a), sem a pretensão de formular um projeto educacional, apresenta algumas ponderações sobre a possibilidade de a educação se voltar contra as condições e as tendências sociais que levam ao horror e ao sofrimento. Não se trata de, pela via da escola, transformar a sociedade, ignorando ingenuamente as determinações do sistema econômico capitalista responsáveis pela injustiça e pela desigualdade, mas fortalecer os indivíduos de maneira que possam minimamente resistir. Para que isso seja possível, é fundamental a promoção de um clima em que os motivos que conduzem ao medo, à violência e ao horror se tornem conscientes (ADORNO, 1995a). Assim, “[...] mesmo que o esclarecimento racional não dissolva os mecanismos inconscientes, [...] ele ao menos fortalece na pré-consciência determinadas instâncias de resistência” (ADORNO, 1995a, p. 136). Aliás, é essa capacidade de resistir que pode fazer com que o indivíduo se contraponha “ao poder cego de todos os coletivos” (ADORNO, 1995a, p. 127). Além disso, a escola não pode abrir mão da educação política, de modo que sejam colocadas em xeque não somente o jogo de forças e de interesses presentes no aparato estatal, industrial e tecnológico, mas igualmente as bases sociais e econômicas que sustentam a dominação social.

O autor considera imprescindível que a crítica à sociedade burguesa, às condições objetivas que levam ao controle totalitário sobre os indivíduos, ao domínio dos homens sobre a natureza que coloca em risco ambos, enfim, ao processo social que culmina com a “coisificação da consciência” (ADORNO, 1995a, p. 130), tenha na educação um lugar prioritário e privilegiado para se desenvolver.

É dessa perspectiva que o ensino médio é considerado. Sendo a educação escolar uma prática social que envolve a formação intelectual, da personalidade e

moral das novas gerações, torna-se relevante o exame daquilo que acontece nesse nível da educação básica. Portanto, considerar todas as dimensões da vida escolar (pedagógica, cultural, social e política) é um posicionamento que aponta para a necessidade de conceber o ensino médio como mais do que preparação (para o ensino superior ou para o trabalho), pois envolve um conjunto de experiências decisivas para a formação dos adolescentes e dos jovens.

Partilhando da noção de “[...] formação cultural como apropriação subjetiva da cultura” (ADORNO, 1966, p. 176), é possível afirmar que tal formação deveria ter como fim a possibilidade de promover a autonomia dos indivíduos, isto é, destes apoderarem-se de maneira livre daquilo que a cultura pode oferecer. Seguindo o mesmo raciocínio: a formação somente se realizaria plenamente, quando a cada indivíduo fosse permitida, não só a identificação com a tradição e com a cultura, o que, sem dúvida, é fundamental, mas também a possibilidade de negá-las (ADORNO, 1966, p. 185-86), que é a maneira pela qual ocorreria o posicionamento dos indivíduos frente à cultura e à realidade social. No entanto, a formação não é possibilitada porque prevalece a tendência que perpetua a ordem social promovida pela sociedade burguesa. Aliás, a própria negação e o questionamento da cultura são partes do processo de superação, pois uma determinada situação social só pode ser transformada se houver consciência de que ela não condiz com as reais necessidades dos homens e mulheres que a compõem. De outra parte, é preciso que haja diferenciação ou afastamento em relação ao mundo exterior, para que a subjetividade possa constituir-se, “[...] pois formação cultural e estar diferenciado são propriamente a mesma coisa [...]” (ADORNO, 1966, p. 188). O que se quer enfatizar é a relação fundamental entre formação, individualização e transformação social.

Verificando que a discussão em torno da crise da escola está baseada, em grande medida, na suposta necessidade da instituição escolar superar a defasagem em relação à realidade sociocultural fica nítida a impressão de que as propostas pedagógicas incidem predominantemente sobre o aspecto adaptativo da educação escolar. No âmbito do ensino médio é recorrente a discussão sobre a relação entre educação e trabalho. Ora, como o que é exigido (para que seja possível a inserção na vida adulta) é algum tipo de qualificação profissional, embora isso não garanta a entrada no mercado de trabalho, nem que esse mesmo mercado vá requisitar tais profissionais qualificados e muito menos que o fantasma do desemprego desapareça, as propostas de inovação educacional, via de regra, contemplam essa perspectiva, sugerindo uma orientação que promova a articulação entre as necessidades “sociais” e os conteúdos a serem trabalhados na escola. Essa parece ser a tônica das reformas que incidiram sobre o ensino médio nos últimos

anos. Vejamos o que estipula os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*, na versão publicada em 2000: a expansão do ensino médio tem como fator, entre outros,

[...] a compreensão sobre a importância da escolaridade, em função das novas exigências do mundo do trabalho. Pensar um novo currículo para o Ensino Médio [envolve] as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais [...] A nova sociedade [...] apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a *coincidir* com o que se espera na esfera da produção. O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as *competências desejáveis* ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das *necessárias* à inserção no processo produtivo (BRASIL, 2000, p. 6 e 11, grifos meus).

Destaque-se dois aspectos: primeiro, os autores do documento consideram que a época contemporânea é caracterizada por um processo revolucionário que altera fundamentalmente a vida social, o que repercute sobre a subjetividade dos indivíduos. Considerar uma “revolução” os avanços e as inovações no campo da tecnologia da comunicação e da informação é algo polêmico e que merece discussão, mas isso foge do escopo deste trabalho. Segundo, é avaliado positivamente o fato de haver coincidência entre as competências desejáveis para o pleno desenvolvimento humano e as exigências feitas aos indivíduos tendo em vista sua inserção no processo produtivo. Não é sequer mencionado o fato de que tais exigências são determinadas em função do capital e dos grupos que o controlam. Em outras palavras, toma-se a esfera da produção e do trabalho como se fossem neutros e sinônimos de progresso e desenvolvimento sem considerar o que essa esfera produz socialmente – concentração de renda, acirramento das desigualdades, marginalização de grandes contingentes populacionais etc.

Sem dúvida, é importante adaptar as novas gerações à vida em sociedade – esse é um dos objetivos de toda ação pedagógica; porém, quando tal adaptação exige, predominantemente, a adesão à realidade estabelecida, a formação propriamente dita fica prejudicada. Se esta possui também o caráter adaptativo, isso não quer dizer que deva apenas conformar os indivíduos; ao contrário, deveria possibilitar que cada ser integrante da sociedade fizesse escolhas e decidisse por si

mesmo, inclusive, quanto à superação da atual organização social. Em relação à educação escolar, salienta-se a falta de perspectivas sociais e a pobreza cultural que a escola não consegue superar e reproduzidas no documento destacado.

Assim, e apoiando-se na noção apresentada de formação cultural, é possível examinar empiricamente o que a instituição escolar proporciona para jovens e adolescentes. A preocupação deve recair, então, sobre o papel que a escola exerce no processo de “paralisia da crítica”, para usar uma expressão de Herbert Marcuse (1969), indicando o quanto a sociedade impede que os indivíduos desenvolvam sua subjetividade, quando exige deles apenas a identificação com o todo. O grande risco é o de ser excluído ou marginalizado, caso não ocorra a adaptação necessária aos padrões de conduta, de comportamento, de desempenho e de pensamento predominantes. Assim, “[...] toda contradição parece irracional e toda ação contrária parece impossível” (MARCUSE, 1969, p. 30). A própria subjetividade é afetada, pois os processos psíquicos parecem sofrer alterações significativas: “[...] introjeção subentende a existência de uma dimensão interior distinta e até antagônica das exigências externas – uma consciência individual e um inconsciente individual *separados* da opinião e do comportamento públicos (MARCUSE, 1969, p. 30, grifo do autor)”, o que parece cada vez mais difícil de ser observado.

De outra parte, se Marx, no século XIX, postulava que o avanço das forças produtivas levaria à transformação das relações sociais de produção e que o próprio desenvolvimento poderia levar à revolução social, hoje não é mais possível desconsiderar que as forças produtivas estão entrelaçadas às relações de produção de tal modo que as primeiras foram subjugadas pelas segundas. Em termos menos acadêmicos: a técnica, a tecnologia e a ciência, enfim, todo conhecimento produzido no bojo do processo produtivo, mais aquilo que surgiu desinteressadamente, encontra-se a serviço da dominação social. O destaque para essa situação é necessário, uma vez que é a partir dela que podemos ter uma clara noção do significado do trabalho na sociedade contemporânea. Para exemplificar: o avanço da técnica e da tecnologia e o crescente aumento da produção de mercadorias são impulsionados pela necessidade de continuidade do consumo e não tendo em vista a saciedade da população mundial. Nas palavras de Marcuse (1999, p. 79),

A nova atitude se diferencia de todo o resto pela submissão altamente racional que a caracteriza. Os fatos que dirigem o pensamento e a ação do homem não são os da natureza, que devem ser aceitos para que possam ser controlados, ou aqueles da sociedade, que devem ser modificados porque não correspondem às necessidades e potencialidades humanas. São antes os fatos do processo da máquina,

que por si só aparecem com a personificação da racionalidade e da eficiência.

Essas considerações impõem aos estudiosos que examinem e debatam os tipos de vínculos que educação e trabalho mantêm entre si. A dominação se perpetua e se estende e legitima o crescente poder político e econômico que absorve todas as esferas da cultura e da vida. A tecnologia e a técnica, embora continuem possuindo um potencial para a libertação – o mesmo autor escreveu: “[...] a tecnologia [...] [é] uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais [...]” (MARCUSE, 1999, p. 73) –, quando instrumentalizadas em função da dominação, e isso está presente na relação entre capital e trabalho, mesmo que dotadas de racionalidade e legitimidade, não podem ser outra coisa: meios para perpetuação da dominação; mais que isso: consubstanciam a própria dominação.

Por isso, considera-se que é preciso ter muito cuidado no momento de definir o trabalho como princípio educativo; no mínimo, é necessário problematizar tal postulado. Essa formulação aparece em muitos documentos oficiais e, também, em textos acadêmicos produzidos por autores que fazem a crítica da educação brasileira, objetivando sua transformação. No material produzido para a formação dos professores do *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio* podemos ler:

Partimos do conceito de trabalho pelo fato de compreendermos como mediação central no processo de produção da existência e objetivação da vida humana. Portanto, o trabalho, em seu sentido ontológico (mediação primeira da relação entre homem e natureza que viabiliza a produção da existência humana) e em seu sentido histórico (formas específicas de como se manifesta essa mediação, condicionadas pelas relações sociais de produção), é reconhecido como princípio educativo (BRASIL, 2013, p. 22-23).

Os autores reconhecem que esse princípio não pode ser reduzido à formação profissional. Mas como evitar esse risco? Outro autor, que é referência importante no debate sobre os rumos da educação brasileira, em trabalho produzido na década de 1990, assinalou:

[...] pode-se afirmar que o trabalho foi, é e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto. Determinou o seu surgimento sobre a base da escola primária, o seu de-

envolvimento e diversificação e tende a determinar, no contexto das tecnologias avançadas, a sua unificação. A incorporação das novas tecnologias por empresas brasileiras nas atuais circunstâncias, além de pôr em evidência o atraso em que nos encontramos em matéria de educação, terá, espera-se, o papel de acentuar o sentimento de urgência na realização da meta de universalizar a escola básica (SAVIANI, 1994, p. 161).

Quando se toma o trabalho como princípio educativo, a interpretação dada a ele é a de que, em um dado momento histórico, este se converteu em alienação. De práxis que levava à afirmação do homem, a sua realização tornou-se atividade que o desrealiza, fazendo-o se perder. A interpretação sugerida aqui é outra: não é possível fazer a distinção entre esses dois momentos históricos (trabalho como realização e trabalho como alienação). Parece prevalecer nessa formulação uma interpretação mítica de que, na origem, o homem vivia a plena liberdade, realizando-se na exteriorização de sua atividade (o trabalho). Depois tudo se complicou... E o capitalismo aprofundou a alienação. No entanto, reafirma-se: trabalho sempre foi labuta e esforço árduo na luta pela sobrevivência.

Essas considerações sobre o trabalho são necessárias porque, como já ressaltado, o ensino médio é invariavelmente remetido à preparação profissional. Mas a experiência escolar poderia servir para nos livrar da ideologia que define o trabalho como a única possibilidade de realização pessoal. Ora, é justamente o contrário que parece predominar: sob a égide do capital, o trabalho é aquilo deforma o indivíduo. Claro que os educadores não podem desconsiderar o mundo do trabalho, mas sucumbir a sua lógica, mesmo que seja para recuperar o suposto sentido original da atividade produtiva, não contribuirá para a superação da dominação social e da exploração econômica que a sustenta. E o ensino médio pode constituir um importante espaço para o debate sobre o significado do trabalho na sociedade contemporânea, debate este que adquiriria uma dimensão formativa inegável, permitindo que os estudantes desenvolvessem uma reflexão sobre o trabalho, sobre suas próprias aspirações e expectativas em confronto com as necessidades sociais e, também, acerca de si mesmos (ADORNO, 1995b, p. 54).

É importante assinalar que este estudo é fruto da preocupação inicial em discutir as razões para a insatisfação do aluno diante da educação escolar. O referencial teórico que orienta a análise e discussão do tema põe em evidência o fim do indivíduo ou a impossibilidade da individuação, em decorrência, entre outros fatores, da necessidade de integração e adesão cega aos coletivos, fazendo com que a autodeterminação se dissolva. Os autores destacados, desde os anos 30 do

século passado, chamaram a atenção para tais aspectos e, por isso, propuseram a inclinação em direção ao sujeito (ADORNO, 1995a). Trazer à luz aquilo que resta do indivíduo e definir como meta política, e porque não dizer educacional, o fortalecimento do sujeito, da subjetividade, da experiência individual, do pensamento e da reflexão é uma maneira de manter viva a oposição ao totalitarismo e à persistência da não liberdade.

Referências

- ADORNO, Theodor W. Teoría de la seudocultura. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Sociologica*. Madrid: Taurus, 1966. p. 175-199.
- _____. Educação após Auschwitz. In: _____. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a. p. 119-138.
- _____. A Filosofia e os professores. In: _____. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b. p. 51-74.
- BENJAMIN, Walter. A vida dos estudantes. In: _____. *Reflexões: a criança, o brinqueado, a educação*. São Paulo: Summus Editorial, 1984. p. 31-41.
- _____. La reforma escolar: un movimiento cultural. In: _____. *La metafísica de la juventud*. Barcelona: Paidós/I.C.E.-U.A.B, 1993. p. 47-52.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. O tempo e o espaço no mundo estudantil. In: BRITTO, Sulamita de. *Sociologia da juventude*. v. 4. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968. p. 61-86.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Formação de professores do Ensino Médio*. Etapa I, Caderno III: o currículo do Ensino Médio, seus sujeitos, e o desafio da formação humana integral. Brasília, DF: MEC, 2013.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, 2000.
- DUBET, François. A escola e a exclusão. *Cadernos de pesquisa*: Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 119, p. 29-45, 2003.
- _____; MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. *Lua Nova*: CEDEC, São Paulo, n. 40-41, p. 241-266, 1997.
- HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: _____.; ADORNO, Theodor W. *Textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 31-68. (Os Pensadores).
- MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- _____. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: _____. *Tecnologia, guerra e fascismo*. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 71-104.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al. (Org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 152-179.

recebido em 21 jan. 2016 / aprovado em 5 mar. 2016

Para referenciar este texto:

GIOVINAZZO JUNIOR, C. A. Crítica ao debate em torno das finalidades do ensino médio. *Dialogia*, São Paulo, n. 23, p. 33-44, jan./jun. 2016.