

A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação

CELSO JOÃO FERRETTI¹

A ATUAL REFORMA do Ensino Médio expressa na Lei 13.415 de 16.2.2017 promoveu alterações radicais na proposta da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) relativamente a essa etapa da Educação Básica. Este artigo soma-se a outros já produzidos sobre o tema ao levantar a questão sobre se o conteúdo da política, ao flexibilizar o currículo, o torna reducionista, ou se ele representa, conforme propala, uma forma adequada de contemplar as diferentes “juventudes” e respectivas culturas, atendendo, assim, ao direito de ver respeitadas suas expectativas em relação à formação escolar de qualidade.

Para oferecer reflexões pertinentes a respeito é necessário considerar a quem interessa o tipo de intervenção pretendida pela reforma, além daquela que formalmente está expressa no documento legal e também no documento preliminar enviado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) referente à atualização das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).¹ As ponderações que se seguem objetivam discutir tal questão e seus desdobramentos com a intenção de oferecer não respostas cabais, mas observações que agucem o olhar crítico sobre o tema em foco.

Embora o Ensino Médio seja, no país, responsabilidade de cada estado da federação, a definição mais ampla de sua estrutura e da organização curricular decorre de políticas estabelecidas no âmbito nacional, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases, dos Planos Nacionais de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais, documentos elaborados, segundo o senso comum, por ocupantes de cargos em agências governamentais.

Ainda que esses desempenhem, no processo, um papel fundamental, as políticas referidas ao Ensino Médio, como, de resto, as políticas governamentais em geral, atendem e mobilizam interesses de natureza diversa, não necessariamente congruentes, em torno da educação destinada aos jovens, ainda que, aparentemente, a leitura dos objetivos gerais da LDB relativos a essa etapa sugira a existência de consensos a respeito. Por isso, encontram respaldo por parte de alguns setores da sociedade, ao mesmo tempo que despertam críticas por parte de outros.

A Lei 13.415, decorrente de uma medida provisória (MP 746/2016), foi objeto de crítica já a partir dessa origem autoritária, a qual provocou inúmeras

ocupações de escolas públicas do país por parte dos alunos nelas matriculados, dirigidas tanto à forma quanto ao conteúdo da política educacional proposta.

A proposição da reforma por meio da medida provisória pode sugerir, aos que não têm acompanhado as discussões sobre a educação nacional mais de perto, que se tratou de uma ação intempestiva do atual governo autoritário. Cabe lembrar que a MP 746 que institui, num primeiro momento, a reforma do Ensino Médio constituiu-se na segunda medida de impacto adotada pelo governo Temer. A primeira foi a proposta de Emenda Constitucional 241, posteriormente Projeto de Lei 55/2016 e, finalmente, PEC 95, por meio da qual foi instituído o Novo Regime Fiscal que estabeleceu severas restrições às despesas primárias do país por vinte anos, a partir de 2017.

No entanto, a MP 746 é, na verdade, a etapa semifinal de um processo iniciado em 2013 por meio de um Projeto de Lei (6840/2013) apresentado por uma Comissão Especial da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Apesar de o PL 6840 ter sido alvo de questionamento por parte da sociedade civil, especialmente do Movimento em Defesa do Ensino Médio, elementos dele constantes estão presentes na Lei 13.415, com modificações, o principal dos quais se refere à constituição dos denominados percursos formativos, ainda que bastante modificados.

Por seu turno, como demonstrado em outro texto (Ferretti, 2016), tal Projeto de Lei resultou, por sua vez, de intensa atuação de setores da sociedade civil identificados com o empresariado nacional que, há tempos, inclusive nos governos do PT, vêm exercendo forte influência sobre o MEC, no sentido de adequar a educação brasileira a seus interesses, entre eles os de natureza financeira.

De acordo com a Lei 13.415, a reforma curricular tem por objetivo tornar o currículo mais flexível, para, dessa forma, melhor atender os interesses dos alunos do Ensino Médio. Apoiar-se, para tal, em duas justificativas:

- a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país;
- a necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e de reprovação.

Como indicam os índices publicados na grande mídia, é correta a avaliação feita pela Lei a respeito da baixa qualidade do Ensino Médio (problema que, no país, não se restringe a essa etapa da educação básica e vem se arrastando por longo tempo). Todavia, a segunda justificativa, que se apresenta com uma forma de resposta à primeira, é equivocada por atribuir o abandono e a reprovação basicamente à organização curricular, sem considerar os demais aspectos envolvidos:

- infraestrutura inadequada das escolas (laboratórios, bibliotecas, espaços para EF e atividades culturais) carreira dos professores, incluindo salários, formas de contratação, não vinculação desses a uma única escola;

- ignora-se, também, que o afastamento de muitos jovens da escola e particularmente do Ensino Médio pode decorrer da necessidade de contribuir para a renda familiar, além de, premidos pelos constantes apelos da mídia e, por extensão, de integrantes dos grupos a que pertencem, buscarem recursos para satisfazer necessidades próprias à sua idade e convivência social. Em estudo para a Unicef, Volpi (2014) evidencia que os adolescentes por ele pesquisados apontaram como causas do abandono escolar, além das questões curriculares, a violência familiar, a gravidez na adolescência, a ausência de diálogo entre docentes, discentes e gestores e a violência na escola.

Apesar dos elementos acima apontados, a Lei parece insistir na perspectiva de que o conjunto dos problemas presentes no Ensino Médio público poderá ser resolvido por meio da alteração curricular, contrariando, de um lado, as experiências vividas por governos anteriores que já trabalharam com semelhante tipo de abordagem e, de outro, com a própria secundarização do que a literatura educacional entende por currículo, ou seja, o conjunto de ações e atividades realizadas pela escola tendo em vista a formação de seus alunos, as quais são, obviamente, afetadas pelo acima indicado, assim como pelo clima das relações existentes interiormente à unidade escolar e desta com seu entorno e com as famílias dos educandos. Nesse sentido a Lei parece apoiar-se numa concepção restrita de currículo que reduz a riqueza do termo à matriz curricular. A instância que busca dar conta dessa questão é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, no entanto, não é entendida pelos seus próprios propositores como currículo.

Evidência disso é a crítica da Lei à organização curricular existente: multiplicidade de disciplinas e rigidez na sua estrutura. Por isso mesmo suas propostas centrais giram em torno de dois aspectos principais: a flexibilização curricular e a oferta de cursos em tempo integral (sete horas diárias). A legislação ora proposta parece ignorar que a divisão das atuais matrizes curriculares em um núcleo comum e uma parte diversificada, tendo em vista o atendimento a demandas locais por parte das escolas, devidas à extensão e diversidade cultural do país, já se constitui, em certo sentido, numa forma de flexibilização, aceita e praticada pelas escolas brasileiras desde a década de 1980, a qual não priva os estudantes do acesso ao conjunto de conhecimentos ofertados a partir de vários campos do conhecimento historicamente produzido.

Diferentemente, a concepção expressa pela Lei 13.415 volta-se para a separação entre uma parte de formação comum a todos os alunos (1,5 ano ou 1.200 horas, podendo chegar a 1.800) no caso da implementação do regime de tempo integral, tendo por referência a Base Nacional Comum Curricular, e outra, diversificada em itinerários formativos por área (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Educação Profissional), estabelecendo, com isso, o acesso fragmentado aos mesmos conhecimentos. Essa formulação visa, de um lado, a diminuição do número de disciplinas que os alunos cursarão

durante o Ensino Médio e, ao mesmo tempo, tornar atrativo cada itinerário formativo, estabelecidos, teoricamente, de acordo com os interesses pessoais de cada aluno, supondo que tais providências tornariam tal etapa da educação básica menos reprovadora.

No que diz respeito a um dos itinerários formativos – a Educação Profissional de nível técnico – que chama a atenção por diferenciar-se dos demais percursos, amparados em áreas do conhecimento científico, a Lei aparenta mostrá-lo, por essa forma, integrado ao Ensino Médio. Mas, pelo menos sob um aspecto, promove, na verdade, uma espécie de negação dessa integração na medida em que, ao tomar o caráter de itinerário formativo, a formação técnica separa-se, de certa forma, da formação geral ocorrida na primeira parte do curso.

Nesse sentido, a atual estrutura é pior do que a existente sob o Decreto 2208/1997, por meio do qual se pretendeu a completa separação entre a Educação Profissional e o ensino propedêutico, configurando uma estrutura curricular que, no entanto, tornava possível a educação profissional ser ofertada, pelo regime de concomitância, juntamente com a formação geral, a partir da segunda série, ainda que em instituições escolares diferentes.

No que se refere à instituição da escola de tempo integral a proposta é cautelosa. Ancora-se no Plano Nacional de Educação (PNE), lançando mão da recomendação desse, por meio da meta 6, segundo a qual deveria ser ofertada, até 2024, *educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica*. O PNE, por sua vez, indica que escola de tempo integral não se define apenas pela extensão da jornada, mas, também, pela criação de condições objetivas para que tal extensão resulte, de fato, em melhor educação, com o que estamos plenamente de acordo.

Ocorrem, no entanto, problemas concretos relativos a tal propositura na sociedade brasileira. Um deles refere-se a que, apesar de a extensão da jornada ser, em si, medida positiva, observada a recomendação do PNE, as condições existentes nas redes públicas de ensino brasileiro, do ponto de vista tanto da infraestrutura das escolas quanto das condições de trabalho e da carreira dos docentes, bem como de oferta de alimentação adequada aos alunos, mostram ser tal meta de difícil execução.

Por outro lado, tendo em vista a parcela da população a que se destina o Ensino Médio, na idade regular, cabe considerar que, na desigual sociedade brasileira, vários dos jovens que a constituem estarão, na época da realização do Ensino Médio, trabalhando no mercado formal ou, predominantemente, no informal, tendo em vista as necessidades pessoais e/ou familiares com que são confrontados, conforme explicitado anteriormente. Daí seu deslocamento, pelo menos em parte, para o ensino noturno ou o abandono escolar, anteriormente apontado. Deve-se ainda considerar que, como apontado pela Rede Brasil Atual (2017), pesquisa realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Edu-

cação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), divulgada em 8.8.2017, indica que uma de suas principais conclusões foi a de que “em vez de contribuir para a redução das desigualdades educacionais, as escolas de *ensino médio de tempo integral* mantidas pelos estados de São Paulo, Goiás, Ceará e Pernambuco contribuem para aprofundá-las”.

De acordo com o anteriormente explicitado, ocorrerão, com a reforma, pelo menos três tipos de flexibilização: por tempo de duração do dia escolar (integral ou não), por estado e por oferta de itinerários formativos. A flexibilização por estado refere-se à definição dos arranjos curriculares a serem implementados por cada ente federativo, como indica o artigo 36 da LDB, reformulado pela Lei 13.415.

Os arranjos curriculares incluem a parte comum a todos os alunos, bem como os itinerários formativos tendo em vista sua “relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”. A Lei não é explícita quanto ao número de itinerários formativos que cada ente federativo pode incluir. Informações que circulam na mídia dão conta de que cada ente não será obrigado a oferecer os cinco itinerários, mas deverá incluir pelo menos um. Em outros termos, as redes públicas estaduais deverão fazer escolhas entre os itinerários a oferecer, algo que foi, de alguma forma, sancionado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), uma das entidades ativas na formulação da MP 746, assim como em sua transformação na Lei 13.415.

Quanto à questão sobre a escolha entre os itinerários pelos jovens, a única menção oficial é a constante do §12 do artigo 36, segundo o qual “as escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput”. Esse artigo faz supor que a escolha de um ou mais itinerários é definida pelo aluno, mas deve-se considerar o pressuposto anterior, ou seja, o de que a definição dos arranjos curriculares a serem definidos por um dado ente federativo é prerrogativa desse, não do aluno, como apregoado pela propaganda oficial. Os alunos farão, no máximo, escolhas entre os itinerários formativos estipulados pelo sistema público de ensino do referido ente federativo.

Não deve ser descartada a possibilidade, em face do atual contexto econômico e político do país, de que seja limitada a referida flexibilização dos itinerários formativos pelos estados, na medida em que, de acordo com o espírito da Lei, os Conselhos Estaduais de Educação de cada ente possam ser, de certa forma, pressionados para oferecer prioritariamente, ou em maior número, itinerários formativos mais afinados com a perspectiva dos interesses econômicos, quais sejam, os referentes às áreas das Ciências Naturais, Matemática e Linguagens e Educação Profissional, alinhando-se com a expectativa de melhoria dos índices obtidos pelos jovens brasileiros nas avaliações de caráter internacional como o Pisa.

Esse argumento é reforçado, no meu entender, por dois dos artigos da Lei 13.415. O primeiro refere-se à eliminação da obrigatoriedade de determinados

componentes curriculares, atualmente presentes nas matrizes em prática no ensino público brasileiro. São eles Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia, os quais poderão, de acordo com o §2 do artigo 35-A da Lei, fazer-se presentes obrigatoriamente nos currículos escolares, todavia, apenas sob a forma de *estudos e práticas*.

O significado da expressão *estudos e práticas* foi explicitado por Maria Helena Guimarães de Castro, uma das principais responsáveis pela reforma do Ensino Médio, em resposta à pergunta da revista *Nova Escola* sobre o caráter obrigatório ou não desses componentes. De acordo com a Secretária Executiva do MEC, “não é o componente curricular dessas disciplinas que é obrigatório e, sim, o ensino de Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte em atividades que podem ser dentro de uma disciplina específica ou em projeto interdisciplinar” (*Revista Nova Escola*, 2017). Em outros termos, na dependência de sua contribuição (ou aplicabilidade) específica para o estudo de um determinado tema, não como conjunto de conhecimentos que constituem um determinado campo do conhecimento, entendimento também presente na proposta de atualização das DCNEM.

O segundo refere-se ao §3 do mesmo artigo, o qual estipula como obrigatórios durante os três anos do Ensino Médio, e apenas eles, os componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, seja como parte da formação geral, seja sob a forma de itinerário formativo. Essa prescrição é justificável, de um lado, porque são componentes curriculares cujo domínio interfere na aquisição de conhecimentos e, segundo o espírito da Lei, no desenvolvimento de competências e habilidades, concernentes a outros componentes curriculares. Têm, portanto, forte caráter instrumental. No entanto, é necessário atentar para o fato de que as avaliações internacionais em larga escala, como o Pisa, focam precisamente sobre tais componentes, além dos relativos às ciências. Tal enfoque diz muito sobre as intenções da reforma, pois traz para o âmbito dessa um elemento importante da Base Nacional Comum Curricular, ou seja, aquele que inspirou uma das facetas de sua constituição, o Common Core, ou Núcleo Comum, defendido por grandes empresários brasileiros participantes do Movimento pela Base Nacional Comum, Núcleo esse que orientou a reforma da educação nacional do governo Obama.²

Cabe também examinar outra faceta da reforma, não claramente explicitada na Lei, ainda que mencionada, de forma mais ou menos genérica, na exposição de motivos elencados pelo senador Pedro Chaves, relator do processo de transformação da MP 746, origem da Lei 13.415/2017, em Projeto de Lei de Conversão, para justificar a urgência da própria MP. Em seu relatório o senador afirma que “[...] a mudança do ensino médio precisa começar o mais rápido possível, pois é a partir dela que esboçaremos novos padrões para a plena realização dos potenciais de nossa juventude, fenômeno essencial para o desenvolvimento sustentável do país [...]” (Brasil, Senado Federal, Parecer 95/2016a, p.10). O

relator afirma, também, que, com a adoção “da possibilidade dessas trilhas de aprendizagem, sem abrir mão de uma dimensão comum, contribuir-se-á significativamente para que as escolas se oxigenem e se articulem aos saberes necessários para o exercício da cidadania e a preparação para o mundo do trabalho” (ibidem, p.11).

A menção aos objetivos de formação para a cidadania e para o mundo do trabalho não se constitui numa novidade, já que fazem parte do conjunto das finalidades do Ensino Médio que constam do artigo 35 da LDB 9.394/1996. Na verdade, sob esse aspecto, repete, com menos detalhes, o que está expresso na segunda dessas finalidades do Ensino Médio. O elemento novo é representado pela afirmação da importância dos itinerários formativos para que ela se efetive. A proposta de atualização das DCNEM, ao apresentar essas finalidades, faz delas, em nosso entender, interpretações muito limitadas que as empobrecem.

Torna-se, assim, necessário discutir, com mais profundidade, em que consiste, do ponto de vista da reforma, a atenção a tais finalidades, na medida em que podem existir concepções com fundamentos teóricos, políticos e sociais diversos e mesmo antagônicos a respeito do que entender por potencial dos jovens e sua plena realização, desenvolvimento sustentável, preparo para o mundo do trabalho e cidadania.

Formulada de maneira genérica, a concepção de potencial dos jovens brasileiros não passa de uma abstração usualmente apoiada em outra abstração, qual seja, a de juventude, pois, na verdade, como ressaltam Sposito e outros pesquisadores,³ dada a imensa diversidade e desigualdade do país, o mais correto é referir-se aos jovens que frequentam a escola pública brasileira, assim como aos que frequentam escolas privadas, ou estão fora das escolas, como pertencentes a diferentes *juventudes*. Tais jovens, pela sua origem, experiências de vida, oportunidades de escolarização e acesso a cultura e trabalho, têm necessidades, carências, acesso a conhecimentos, oportunidades de trabalho e expectativas em relação a eles de determinado tipo e não de outros.

Embora a BNCC e a minuta da proposta das novas Diretrizes Curriculares a serem examinadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2018 contemplem a concepção de *juventudes*, cabe apontar que os pesquisadores que se voltam para o estudo do fenômeno não têm se preocupado apenas com as questões de ordem cultural, mas com a raiz das diferenças que as demarcam, entre elas a etnia, a condição econômica e social, a orientação sexual. O tratamento que conferem à questão educacional e à forma pela qual essa atende ou não as necessidades das diferentes juventudes é muito mais amplo e complexo do que uma reforma curricular precária, preocupada com o número e a distribuição de disciplinas pela matriz curricular. Arrisco-me a dizer que a Lei 13.415 caminha na direção contrária daquela que esses pesquisadores propõem, ainda que, no imediato, a redução e condensação das disciplinas do Ensino Médio possam ser atraentes para os jovens menos informados sobre as consequências futuras

da especialização precoce, pouco amparada em pesquisas sobre como os jovens constroem e realizam suas opções escolares e profissionais.

A reforma aparentemente reconhece a diversidade acima apontada quando, ao estabelecer os itinerários formativos, pretende atender os diferentes interesses dos frequentadores das escolas. Mas o faz a partir tão somente da perspectiva do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, conferindo pouca atenção à produção social dos diferentes jovens e às condições objetivas em que funcionam as escolas das redes públicas de ensino, como se as limitações que determinaram tal produção e que continuam presentes nas escolas pudessem ser superadas por meio do currículo flexibilizado e do uso de metodologias, equipamentos digitais e matérias didáticas que estimulem o protagonismo dos alunos. Atuando ao largo de políticas sociais que confirmam atenção principalmente aos setores mais empobrecidos, o governo que instituiu a reforma atua, relativamente a tais políticas, em sentido oposto, podendo, com isso, fortalecer as desigualdades existentes ao invés de contribuir para debelá-las.

No que diz respeito ao desenvolvimento sustentável, é claro que se a escola conferir-lhe atenção poderá contribuir para fortalecê-lo por meio da formação dos alunos. Todavia, isso implica ter clareza, primeiro, do que se entende por tal termo, muitas vezes confundido, na escola, com práticas ditas ecológicas que trazem contribuições limitadas para tal desenvolvimento ou, simplesmente, como um processo eminentemente econômico, descurando das dimensões políticas e sociais que dele resultam, ainda que ancoradas na sustentabilidade. A esse respeito nos manifestamos em outro artigo (Ferretti, 2015) tendo em vista as relações contraditórias entre desenvolvimento sustentável e a forma de produção capitalista.

Por outro lado, é necessário considerar que a política econômica vigente aparentemente tem se preocupado pouco com a questão, oferecendo à população exemplos não muito edificantes a respeito. Evidentemente o desenvolvimento sustentável é mais do que uma questão econômica, social. A reforma aparentemente conferiu pouca atenção a essa perspectiva, tanto é que retirou a Sociologia do conjunto de disciplinas obrigatórias do Ensino Médio. Ao mesmo tempo a BNCC, em vários momentos, se refere à consciência ambiental dos jovens como um aspecto importante da formação dos jovens, assim como a proposta de atualização das DCNEM.

A relação entre a juventude e o trabalho não pode ser adequadamente tratada se não é colocado em questão o significado da expressão “mundo do trabalho”, abundantemente citada e utilizada também pelo relator, posto que, assim referida, trata-se novamente de uma abstração que pode conduzir às mais diversas interpretações. Uma delas, a mais corriqueira, refere-se à relação entre o mercado de trabalho e as qualificações dos demandantes a emprego. Vista por essa perspectiva a preparação para o “mundo do trabalho” transforma-se no esforço de qualificar os jovens para assumir postos no mercado de trabalho. Por

outro lado, a relação entre a juventude e o trabalho não pode ser adequadamente tratada se não é colocado em questão o significado da expressão “juventude”.

No entanto, a flexibilização do Ensino Médio proposta pela Lei 13.415 deixa a impressão de que tanto o tema do desenvolvimento sustentável quanto o da preparação dos alunos para o mundo do trabalho pautam-se por esse olhar, reduzindo a formação deles, tanto do ponto de vista cognitivo quanto do subjetivo, à participação mais eficiente e produtiva no mercado de trabalho à preservação do ambiente sem questionar as contribuições do setor produtivo para os desastres ambientais que ocorrem no país. Com isso a reforma alinha-se aos postulados da Teoria do Capital Humano, bem como do individualismo meritocrático e competitivo que deriva tanto dela quanto da concepção capitalista neoliberal. Daí a especialização precoce por áreas de conhecimento tendo em vista, também, sua continuidade no Ensino Superior, bem como a eliminação, como obrigatórias, das disciplinas Sociologia e Filosofia, que assumem papel mais questionador que adaptador. Cai por terra, nesse sentido, a proposta vigente até o momento, e mais igualitária, de oferta do mesmo currículo para todos os jovens em idade de frequentar o Ensino Médio, com o que se corre o risco de aumentar as desigualdades sociais já existentes.

Os defensores da reforma argumentariam, com razão, que essa responde à necessidade de enfrentar, no plano educacional, os desafios postos pelas mudanças ocorridas no campo do trabalho e, mais amplamente, pelas transformações neoliberais produzidas pelo capitalismo no plano internacional a partir de 1970, as quais vinham sendo gestadas desde a década de 1940.

Tais transformações, como se sabe, caracterizaram-se por dois tipos de flexibilização: a quantitativa externa e a qualitativa, ou funcional, as quais se aplicam tanto ao setor produtivo quanto ao setor serviços. A flexibilização quantitativa externa refere-se à promoção, pela empresa da variação do número de empregados em função de suas necessidades, valendo-se, para isso, de diferentes procedimentos. Diz respeito, portanto, à relação entre trabalho e emprego. A flexibilização qualitativa ou funcional refere-se à promoção de mudanças no perfil ou qualificação de sua força de trabalho tendo em vista sua iniciativa e capacidade de desempenhar diferentes tipos de tarefas de modo a favorecer a melhor organização do trabalho, envolvendo o uso de novas tecnologias de base física, bem como outras de caráter organizacional.

Ambas, mas principalmente a segunda, implicam novas exigências no âmbito da formação da força de trabalho em função das necessidades postas pelas mudanças acima referidas e nas expectativas das empresas a respeito de seu atendimento, razão pela qual foram produzidas, de um lado, novas demandas feitas por pelo empresariado do setor ao campo educacional e, de outro, o deslocamento do conceito de qualificação profissional, de base principalmente sociológica e adequado à forma de organização da produção e da gerência de caráter taylorista-fordista, para a noção de competência, de base predominantemente

psicológica e mais compatível com a forma toyotista, questão tratada em profundidade por Ramos (2001). É sobre tal noção que se estruturam, do ponto de vista formativo, tanto a BNCC quanto a reforma do Ensino Médio, visando não apenas as competências cognitivas, mas também as socioemocionais, de modo a garantir a constituição da sociabilidade da força de trabalho adaptada às novas demandas do capital, seja no âmbito da produção, seja no dos serviços.

Tal perspectiva representa o compromisso com um processo formativo cujas origens remontam à década de 1970, quando, sob os auspícios do Banco Mundial, os países mais desenvolvidos adotaram seus princípios, sendo, na década de 1990, amplamente acolhido pelo governo Fernando Henrique Cardoso e seu ministro da Educação, Paulo Renato Souza, ministério do qual faziam parte alguns dos educadores que hoje propõem a contrarreforma do Ensino Médio.

A reafirmação desse mesmo enfoque, na atualidade, se justifica, para seus autores, não apenas pelas razões acima expostas, mas, também, como forma de recuperação do referido processo formativo, em função de dois reverses que enfrentou: de um lado, a não incorporação de tal modelo de formação por parte das escolas brasileiras, seja pelas razões anteriormente apontadas que, tanto quanto o currículo, contribuem para o sucesso da implementação de políticas educacionais; de outro, a eleição do presidente Lula em 2002 em cujo governo ganhou corpo e instituiu-se um processo formativo de bases político-ideológicas e fundamentação teórico epistemológica de natureza oposta, ainda que contemplando, também, a formação profissional.

A Lei 13.415 pode ser interpretada, nesse sentido, como uma ação e proposição de afirmação da busca de hegemonia, no campo educacional, pelos setores da burguesia da sociedade capitalista brasileira, em contraposição às de caráter contra-hegemônico, representadas pelas tentativas, formuladas no decorrer do primeiro governo Lula, de instituir no país uma educação de caráter integrado e integral (cf. Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005), tendo por referência as proposições de Gramsci a respeito da escola unitária, relativa, no caso brasileiro, ao Ensino Médio e à Educação Profissional técnica de nível médio.

A proposta da escola unitária traz implícita na sua formulação a necessidade de que os jovens a que se dirige tenham acesso aos conhecimentos historicamente produzidos por meio do *conjunto integrado* das disciplinas escolares, mas, além disso, para se tornarem efetivamente autônomos, que tal acesso se dê não apenas pela apropriação individual, mas também coletiva de tais conhecimentos por meio do estabelecimento de relações entre o trabalho,⁴ a ciência, a cultura e a tecnologia, conforme indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2012.⁵

Tal proposição constitui, no plano da proposição das políticas, a resposta à disputa sobre o Ensino Médio e a Educação Profissional que, desde a década de 1980, vem sendo travada entre, de um lado, os educadores e setores da sociedade que enxergam a escola meramente como formadora de sujeitos sociais efi-

cientes e pouco questionadores e, de outro, aqueles setores sociais e educadores que almejam para os filhos dos trabalhadores uma formação integrada, integral, unitária e politécnica que não apenas os prepare para o exercício profissional consistente, mas que, além disso, tornem-nos capazes de entender ampla e criticamente tanto a sociedade em que vivem quanto a forma pela qual se estrutura o trabalho que realizam, tendo em vista a construção de formas mais humanas e igualitárias de produzir e viver.

Para isso não basta, como pretende a Lei, formar o sujeito consciente dos direitos e deveres prescritos pela sociedade capitalista, ainda que nem mesmo esses sejam observados e respeitados, como tem se observado, à larga, nos anos recentes. A Lei 13.415 não aponta, por isso, na direção da mudança social, mas apenas da permanência, ainda quando de melhor qualidade, posto que voltada para a mera instrumentalização dos trabalhadores e seus filhos, valendo-se, inclusive, do fortalecimento de projetos de educação de instituições privadas articuladas em torno do Movimento Todos pela Educação, estendidas, por meio da Base Comum Curricular, à educação pública e à própria reforma. Contrariamente à formação integral que tais setores alardeiam no discurso, o que a Lei oferece é um processo de semiformação de caráter pragmático que encontra eco e pode se manifestar abertamente sob a forma de política pública em virtude do momento político e econômico que vivemos no país desde 2016. Um exemplo claro desse enfoque são os artigos da Lei e da minuta da atualização das DC-NEM referentes ao itinerário “formação profissional”

Nesse sentido, não é possível tratar como proposições separadas da lei que define a contrarreforma do Ensino Médio, as demais medidas adotadas pelo governo Temer, tais como a PEC 95/2016 e a Lei sobre a reforma trabalhista.⁶ Parece-me importante considerar, também, embora essa não seja uma medida governamental, as concepções da Escola sem Partido, amplamente divulgadas, na medida em que essas se referem a valores e sua vivência, parte importante do processo formativo, traduzidos na Lei 13.415 como competências socioemocionais.

No que tange à relação entre a PEC 95 e a Lei 3.415, a vigência da primeira implicará, como se sabe, a redução progressiva dos recursos de que poderão dispor setores como a saúde e a educação, com possíveis consequências sobre a relação entre o estado e a iniciativa empresarial no campo da educação, seja por meio da criação de escolas, por meio da oferta de consultorias, seja pela participação em parcerias, o que tem se ampliado bastante. Tal situação tem consequências.

De um lado as escolas das redes estaduais, que não contam com infraestrutura e condições para o desenvolvimento do trabalho adequadas para o atendimento dos alunos que a demandam, terão pouca ou nenhuma possibilidade de superar tais entraves. De outro, as proposições da Lei 3.415 terão dificuldade para materializar-se sob a forma de escola de tempo integral, posto que essa exige a disponibilização de mais recursos do que os atuais, o que significará um

problema para os estados uma vez que a esses, a não ser nos dez anos iniciais da implementação da lei, caberá o ônus do aumento dos custos que necessariamente ocorrerá, ainda que, como já se sabe, nem todas as escolas das redes públicas estaduais venham a se tornar de tempo integral. Além disso, a liberação de professores das redes estaduais para atuar nas escolas de tempo integral implicará a necessária arregimentação de outros docentes para ocupar seus lugares nas unidades nas quais vinham atuando.

Tal aumento de custos se referirá, quanto às escolas de tempo integral, no mínimo, ao salário de professores e à criação de condições infraestruturais favoráveis etc. Isso pode ser interpretado como contradição entre a PEC e a Lei. Todavia, não necessariamente, dado que esta última, tendo em vista os interesses do capital, os atenderá, mas não estenderá, da mesma forma, o acesso a todos os filhos de trabalhadores à educação de tempo integral, aprofundando as desigualdades já existentes, ainda que as redes dos diferentes estados se tornem obrigadas a oferecer o modelo curricular adiantado pela Lei.

No que se refere à reforma trabalhista, instituída pela Lei 13.467, suas relações com a Lei 13.415 tornam-se evidentes quando nos reportamos à flexibilização quantitativa produzida pelo neoliberalismo nas relações de trabalho, uma vez que essa reforma é um exemplo cabal de tal flexibilização, tal a desregulamentação que promoveu na legislação até então vigente a qual beneficia mais o empresariado que os trabalhadores. Destaco, por exemplo, a possibilidades abertas para que *o negociado por acordos coletivos sobreponha-se ao legislado*, para a *extensão da jornada de trabalho 12x36 tornar-se extensiva a todas as categorias profissionais*, para a *contratação sob a forma de trabalho intermitente*, para a *extensão dos processos de terceirização às atividades-fim da empresa*.

Relativamente à relação entre a Lei e a organização autodenominada Escola sem Partido, esta, além de sua perspectiva homofóbica, considera doutrinação toda forma de manifestação, de informação e de discussão que questione ou se contraponha criticamente não apenas à formação econômica capitalista, como também, e principalmente, a toda forma de questionamento à sociabilidade derivada desse modo de produção, submetendo à crítica os valores que a orientam. Sob a aparente capa da neutralidade, defende tais valores com o argumento de que, afinal, são esses que sustentam tal sociedade e que embasam o sistema de deveres e direitos deles derivados (ainda que esse sistema seja constantemente subvertido pelas desigualdades geradas por essa mesma sociedade). Para viver nessa sociedade é necessário, segundo a proposta da organização Escola em Partido, incorporá-los, adaptar-se a eles, seja no trabalho, seja na convivência social mais ampla. Questioná-los é promover a doutrinação contra ela.

Outro ponto que merece destaque, além dos já elencados, diz respeito à carreira e às condições de trabalho docente. Para o exame desse aspecto valho-me das categorias sociológicas relativas à flexibilização do trabalho, anteriormente referidas. Entende-se, nesse caso, que embora tais categorias sejam usualmente

empregadas na análise das relações de trabalho desenvolvidas em empresas, seu significado pode, por analogia e com os devidos cuidados, ser aplicado às instituições escolares em que o trabalho é submetido a processos de flexibilização.

Quatro são as situações em que o trabalho docente é afetado pela flexibilização quantitativa externa. A primeira diz respeito à exclusão, como obrigatórias, de disciplinas como Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte, conforme o §2º do artigo 35-A da Lei 13.415. Tal exclusão representa uma forma de flexibilização quantitativa na medida em que restringe o mercado de trabalho para professores que atuam nessas disciplinas. Por outro lado, a definição fluida do que seriam os “estudos e práticas”, conforme a manifestação de Maria Helena Guimarães de Castro, pode conduzir à precarização tanto das oportunidades de trabalho como de sua natureza.

A segunda refere-se à possibilidade de diminuição da oferta de postos de trabalho por meio da instituição dos itinerários formativos, conforme os incisos de I a V do art. 36, na medida em que cada escola de Ensino Médio, nos diferentes estados, não poderá oferecer, simultaneamente, os cinco itinerários estabelecidos pela Lei.

A terceira situação remete ao caso específico do itinerário “formação técnica e profissional”. Institui-se aqui, conforme o inciso IV introduzido pela Lei no artigo 61 da LDB 9394/1996, a possibilidade de que postos de trabalho possam ser ocupados, por “profissionais detentores de *notório saber*”, o que representa redução de oportunidades de trabalho para professores concursados e licenciados. Embora essa forma de contratação se refira especificamente ao itinerário acima indicado, reiterando uma prática já antiga nas escolas técnicas, é necessário atentar para as possibilidades de sua ampliação pelos governos para disciplinas dos demais itinerários devido à dificuldade de encontrar professores titulados e licenciados interessados em lecioná-las, problema atualmente enfrentado, pelo menos em São Paulo, com a oferta de tais disciplinas por professores sem formação específica para tal.

Isso significa um problema para a valorização da carreira profissional, redundando possivelmente em perdas salariais, além das que decorrerão das restrições financeiras estabelecidas pela PEC 95/2017. Estudos do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) indicam que professores com nível superior de formação ganham até 39% a menos que profissionais de outras carreiras com o mesmo nível de formação (Folha/Uol, 2016).

A quarta situação volta-se para uma dimensão do trabalho docente que pode ser considerada positiva sob um aspecto e negativa sob outro. É positiva a mudança no artigo 318 da CLT, proposta no art. 8º da Lei 13.415, que permite ao professor lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno. Tal mudança visa, aparentemente, a possibilidade de instituição da escola de tempo integral e a alocação do professor a uma única escola, com tempo suficiente para atender os alunos dentro e fora da sala de aula e para reunir-se com colegas a

fim de promover a integração entre as diferentes disciplinas. No entanto, se tal procedimento se transformar apenas na possibilidade de o docente dobrar seu tempo de atividade em sala de aula, as condições favoráveis se transformarão apenas em sobrecarga de trabalho.

Por outro lado, como se sabe, o número de escolas de tempo integral a ser implementado inicialmente será de apenas 500 em relação às 20.083 escolas públicas de Ensino Médio existentes no país, ou seja, aproximadamente 2,5% delas. Esse constitui o segundo aspecto negativo da proposição, na medida em que contribui para o aumento da desigualdade que marca a educação básica no país, seja no tocante à situação dos professores, seja no referente aos setores sociais que poderão efetivamente beneficiar-se da proposta.

No que se refere à flexibilização qualitativa, essa visa à adaptação dos professores aos processos de implementação da reforma e se manifesta por meio da obrigatoriedade de que eles se orientem pela BNCC, tanto no desenvolvimento da parte comum do Ensino Médio quanto no dos itinerários formativos. Os arranjos curriculares a que se refere o art. 36 da LDB 9394/1996, modificado pelo art. 36 da Lei 13.415 deverão ser estruturados com base na BNCC. De acordo com o jornal *O Estado de S. Paulo* (2017), a secretária-executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, na abertura da Conferência Mapa Educação realizada em 25.8.2017 na Faculdade de Economia da USP, afirmou, em relação à BNCC, que o Ensino Médio, “não terá separação de habilidades por disciplinas, mas pelas áreas de conhecimento [...] as áreas serão entendidas como áreas, não como disciplinas. As escolas é que decidirão como trabalhar essas competências dentro de cada disciplina”.

Tal proposição visa, aparentemente, o desenvolvimento de projetos por meio da atuação de mais de um professor, o que implica tanto a revisão das licenciaturas quanto a formação continuada tendo por referência o trabalho docente realizado por meio da interdisciplinaridade pedagógica. Em si mesmo, tal tipo de enfoque não é negativo, na medida em que contribui para a formação mais completa dos professores. Os aspectos negativos são três.

Relativamente ao primeiro aspecto (revisão das licenciaturas), o MEC lançou, em outubro de 2017, a Política Nacional de Formação de Professores da qual faz parte o Programa Residência Pedagógica, amplamente criticada em manifestação pública pelos pesquisadores que atuam nessa área, por várias razões que vão desde a ausência de sua discussão com as instituições formadoras e com as entidades que congregam segmentos de profissionais da educação básica, à não articulação entre a formação, valorização e desenvolvimento profissional, à não consideração dos problemas enfrentados pelos professores em sua prática cotidiana, à responsabilização dos docentes pela baixa qualidade do ensino sem atentar para as condições adversas de trabalho, à possibilidade de que a crítica aos currículos existentes nos cursos de formação descambe para a sobrevalorização das dimensões práticas em detrimento das teóricas.

O segundo refere-se à precariedade da infraestrutura das escolas e das condições de trabalho nela vigentes para o desenvolvimento de atividades dessa natureza.

O terceiro, tão importante quanto os anteriores, diz respeito ao objetivo visado por tal forma de arranjo curricular, qual seja, o desenvolvimento de competências e habilidades propostas na BNCC, mais do que o estabelecimento de relações dialéticas entre conteúdos disciplinares tendo em vista a compreensão de fenômenos naturais e sociais. Uma leitura cuidadosa do que a BNCC propõe e a sugestão de atualização das DCNEM reforça e evidencia, mais que o estabelecimento de tais relações, o foco na busca de soluções para problemas ocorridos nos contextos abordados, bem como na aplicação dos conhecimentos originários das diferentes áreas na busca dessas soluções, conferindo pouca atenção à gênese econômica, política e social de tais problemas, como se, encontradas tais soluções, o que gerou sua necessidade tivesse menor importância ou não pudesse se manifestar, posteriormente, sob a forma de problemas correlatos. Esse tipo de enfoque está claramente expresso na definição de competência, conceito-chave da BNCC, presente na versão dessa disponibilizada pelo MEC em 3.4.2018.

Na sociedade capitalista, a relação antagônica entre Capital e Trabalho gera não apenas contradições existentes na sociedade, como determina a luta de classes sobre diferentes aspectos da vida social, inclusive no campo da educação. Daí a necessidade, no debate sobre as políticas educacionais, de apreender o papel do Estado e suas transformações históricas, assim como sua condição numa determinada particularidade histórica e social (aquela em que se situa o fenômeno em foco). Por isso não há neutralidade na produção do conhecimento, dado que essa envolve o intercâmbio material dos homens e que a atividade da consciência se define a partir da motivação do sujeito em relação à presença histórica do objeto. Em consequência, a análise da relação entre a base econômica e a superestrutura (na perspectiva gramsciana) é fundamental para a compreensão do modo de produção e sua articulação com as formas de consciência social.

Em função disso não é possível considerar que os problemas da formação humana pela via escolar possam ser efetivamente resolvidos apenas por mudanças nas políticas educativas no que diz respeito ao currículo, aos métodos, à formação, pois a educação apresenta limites, especialmente considerado o papel que muitas vezes desempenha de mera reprodução social. É necessário, por isso, entendê-la, também, como campo de contradições e, portanto, como campo de possibilidades de mudança, pelo menos no âmbito cultural (em sentido amplo).

Nesse sentido é necessário que o estudo das políticas educacionais considere o papel da ideologia, entendida não no sentido de visão distorcida da realidade, mas como “forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada”, pois as políticas educativas expressam as ideologias que se configuram a partir da materialidade social. Sendo assim, sua compreensão efetiva depende da apreensão da lógica global de um determinado sistema de produção,

pois essa tende a influir nas políticas educacionais para que contribuam para a reprodução de tal sistema. Daí que não basta apenas a defesa da perspectiva de educação democrática e participativa com vistas à formação cidadã (emancipação política), como propõe a contrarreforma do Ensino Médio. Há necessidade de uma educação que proponha, além disso, a emancipação humana.

Notas

- 1 A leitura das menções feitas no decorrer do texto a esse documento deve levar em conta seu caráter preliminar, portanto não oficial, dado que ainda sujeito à deliberação do Conselho Nacional de Educação.
- 2 A esse respeito, ver o interessante artigo de Macedo (2014), o qual esclarece em detalhes as características do Núcleo Comum e os interesses empresariais envolvidos.
- 3 Ver, a respeito, a coletânea *Juventude e Contemporaneidade*, MEC, 2007.
- 4 Entendido na sua perspectiva tanto ontológica quanto histórica, bem como, necessariamente, na relação entre elas.
- 5 É interessante observar que na formulação da minuta que propõe a atualização das DC-NEM para se adequarem à Lei 13.415 aparecem essas mesmas referências, num contexto teórico epistemológico muito diverso daquele que lhes deu origem, caracterizando uma certa forma de hibridização produzida pela referida minuta.
- 6 Não está relacionada nesse rol a reforma da Previdência Social pelo fato de, em função do jogo de interesses contraditórios dos poderes constituídos, não terem conseguido aprová-la, ainda que o desejassem.

Referências

- BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). *Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86p. (Série legislação n.125).
- _____. Senado Federal. Comissão Mista da MP 746/2016. *Parecer 95/2016 do Senador Pedro Chaves sobre Projeto de Conversão da MP 746 em Lei*. Brasília, nov. 2016a.
- _____. Emenda constitucional n.95. *Diário Oficial da União*, 16.12.2016b, Seção 1, p.2.
- _____. Lei 13.415. *Diário Oficial da União*, 17.2.2017a, Seção 1, p.1.
- _____. Lei 13.467. *Diário Oficial da União*, 14.7.2017b.
- FÁVERO, O.; SPÓSITO, M. P.; CARRANO, P.; NOVAES, R. R. *Juventude e contemporaneidade*. Brasília: Unesco; Ministério de Educação; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2007. (Col. Educação Para Todos n.16).
- FERRETTI, C. J. Desenvolvimento nacional e regional e as demandas da educação. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v.6, p.54-64, 2015.
- _____. Reformulações do Ensino Médio. *Holos* (Natal. Online), v.6, p.71-91, 2016.
- FOLHA/UOL. Professor recebe até 39% menos que profissional com igual escolar-

dade (2016). Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/11/1832095-professor-recebe-ate-39-menos-que-profissional-com-igual-escolaridade.shtml>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.) *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.12, n.3, p.1530-55, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 6 fev. 2017.

O ESTADO DE S. PAULO. *Novo currículo do ensino médio será dividido em áreas, não em disciplinas*. 01/09/2017. Disponível em: <[Novo%20currículo%20do%20ensino%20médio%20será%20dividido%20em%20áreas,%20e%20não%20disciplinas.html](http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/09/01/1832095-novo-curriculo-do-ensino-medio-sera-dividido-em-areas-nao-em-disciplinas.shtml)>. Acesso em: 4 set. 2017.

RAMOS, M. *A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez Editora, 2001.

RBA – Rede Brasil Atual: Cidadania, Política e Trabalho. *Pesquisa aponta maior desigualdade com modelo de escolas de tempo integral*. Publicação em 8.8.2017. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

REVISTA NOVA ESCOLA. *Secretária executiva do MEC esclarece pontos do Novo Ensino Médio*. Edição de 3.1.2017. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=Secret%C3%A1ria+executiva+do+MEC+esclarece+pontos+do+Novo+Ensino+M%C3%A9dio+Revista+Nova+Escola&oeq=Secret%C3%A1ria+executiva+do+MEC+esclarece+pontos+do+Novo+Ensino+M%C3%A9dio+Revista+Nova+Escola&aq=chrome..69i57.37338j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

VOLPI, M. *10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos*. Coordenação Mário Volpi, Maria de Saete Silva e Júlia Ribeiro]. Brasília: Unicef, 2014.

RESUMO – O artigo aborda a reforma do Ensino Médio brasileiro, promovida, em 2017, pelo Ministério da Educação do governo Temer. Nessa perspectiva são discutidos criticamente os interesses políticos e econômicos contemplados, as disputas ideológicas presentes, os objetivos oficiais apresentados, tanto quanto os não expressos e a estrutura dessa etapa da Educação Básica, conferindo-se especial atenção à flexibilização curricular e à concepção de qualidade da educação em que se baseia. São considerados também os desdobramentos da reforma para os professores, assim como as relações entre ela e as demais promovidas pelo governo Temer.

PALAVRAS-CHAVE: Reforma do Ensino Médio, Flexibilização curricular, Qualidade da educação.

ABSTRACT – The article addresses the reform of Brazil's high school carried out in 2017 by the Ministry of Education of the Temer administration. From this perspective, it provides a critical discussion of the political and economic interests involved, the ongoing ideological disputes, the official objectives presented (as well as the unexpressed ones) and the structure of this stage of Elementary Education, with special attention given to

curricular flexibilization and the notion of quality education on which it is based. The article also considers the outcomes of the reform for teachers, as well as the relations between this reform and the others promoted by the Temer administration.

KEYWORDS: High school reform, Curricular flexibilization, Quality of education..

Celso João Ferretti é doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, editor associado da revista *Educação & Sociedade*, e membro da diretoria do Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes). @ – celsojoaoferretti@gmail.com

Recebido em 10.4.2018 e aceito em 21.5.2018.

¹ Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, São Paulo, Brasil.