

REFORMA DO ENSINO MÉDIO: SUBORDINAÇÃO DA FORMAÇÃO ESCOLAR À LÓGICA DO MERCADO DE TRABALHO PERIFÉRICO

LILIAN DA SILVA SANTOS

Mestranda em Educação na linha de Políticas Educacionais e Trabalho Escolar (PPGE-Uninove-SP).
Coordenadora Institucional da FIEB/Barueri com experiência de 20 anos em educação.



INTRODUÇÃO

As reformas educacionais no Brasil são sempre permeadas de aspectos relevantes a serem discutidos. Derivam de repetidas tentativas de se trazer algum tipo de mudança no âmbito social, cultural e político, sempre defendidas por narrativas de que a qualidade na educação não é utopia, é sim realizável. Independente da modalidade de ensino que se possa destacar dentro de um espectro de (re)organização de políticas educacionais, percebemos que a toada histórica da educação em nosso país sempre seguiu a melodia das diretrizes estabelecidas por reformas influenciadas por quatro concepções de cunho sócio-histórico: a concepção de homem; a concepção axiológica; a concepção epistemológica e a concepção política. O aspecto axiológico ou a dimensão axiológica de determinado assunto implica a noção de escolha do ser humano pelos valores morais, éticos, estéticos e espirituais. A axiologia é a teoria filosófica responsável por investigar esses valores, concentrando-se particularmente nos valores morais. As concepções epistemológicas nos conduzem a reflexões sobre a construção do conhecimento e, quando tais reflexões são direcionadas para o contexto educacional, possibilita compreender que o processo de 'ensinagem' também perpassa por uma análise e observação epistemológica

A atual reforma do ensino médio materializada pela Lei n.º 13.415/2017, é um desses exemplos de como, historicamente, a educação brasileira é tensionada por diretrizes e orientações que crivam vieses para ajustar a formação dos estudantes na direção das concepções-modelo da sociedade que se vive, expandidas pelas falas e discursos, pelos paradigmas existenciais e pelas narrativas de mercado dentre os quais o jovem é enamorado pela visão de futuro por meio da discussão a respeito do trabalho.

No tocante a contextualização dessa reforma no ensino médio, encontramos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/1996 – as principais orientações sobre essa etapa da educação básica, em especial no que se estabelece pelo artigo 35, de onde constatamos seu caráter de preparação básica para o mundo do trabalho, para a cidadania e continuidade nos estudos em nível superior. O texto da LDB enfatiza a atenção a ser dada ao desenvolvimento do protagonismo dos estudantes nessa modalidade de ensino, em detrimento das narrativas estabelecidas para se obter qualidade em sua organização, na perspectiva de consolidar os aspectos vinculados aos processos formativos da cidadania e da atuação no mundo do trabalho.

Moura e Benachio (2021) traçam uma síntese sobre a organização do ensino médio na educação brasileira, demonstrando como ao longo das décadas essa modalidade de ensino perpassou por constantes reformas e ajustamentos, com ênfase na constituição de uma possível identidade, onde, segundo os autores, em cada momento político-histórico estas reformas tentaram encontrar uma forma de aperfeiçoamento dessa etapa final da educação básica.

Os autores apresentam e discutem como fatores vinculados ao tempo histórico, político, social e ideológico, fomentaram concepções que sempre culminaram por estabelecer para a etapa final da educação básica, a conciliação de requisitos que se adequem aos requisitos postos pelo mercado de trabalho ou pelas “necessidades definidas pelo setor empresarial” (SILVA e SCHEIBE, 2017, p.21). Sinalizam que a reforma do ensino médio, materializada na Lei n.º 13.415/2017, é resultante da articulação entre as políticas de regulação que foram constituídas desde a promulgação da LDB, das Diretrizes Curriculares ao longo de duas décadas e documentos norteadores brasileiros a partir de então, qualificando por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), novos rumos ao ensino médio e à educação profissional.

O ensino médio oscila meio as disputas quanto às suas finalidades desde a promulgação da LDB, em especial ao percebermos a retomada de discursos e narrativas que em outros tempos históricos, mais especificamente na década de 1990, defenderam o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas aos requisitos propostos pelo mercado, preponderando assim, “uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania” (SILVA, 2018, p.11).

Estudos a respeito da reforma apontam para a percepção de que há estratégias orientadas pelo mercado que exercem influência na configuração político-social, onde a reforma passa a ser a tradução de interesses do setor empresarial. Para tanto, percebe-se desde a orientação para uma ‘nova’ organização curricular do ensino médio até o movimento de mercantilização da educação básica, onde parcerias com instituições privadas passam a participar dos certames de financiamento público, para a oferta privada da educação. Trata-se da adequação de um tipo de educação para um determinado tipo de trabalhador que se pretende formar, flexibilizados suficientemente para as mudanças de trabalho e adaptados à ideia de mão-de-obra polivalente e preparada para transitar ao longo das trajetórias de trabalho por várias ocupações.

Nesse sentido, podemos compreender que há uma concepção de aprendizagem flexível para a formação no ensino médio, onde de acordo com Kuenzer (2007), essa aprendizagem combina fatores como acesso à postos diferenciados das cadeias produtivas por estudantes que perpassaram por uma formação propedêutica mais acentuada, enquanto que a formação dos trabalhadores implica no desequilíbrio dessa concorrência, visto o caráter desigual ao qual as exigências de mercado preveem o preenchimento dessas demandas. Segundo a autora, os aspectos democráticos defendidos pela reforma do ensino médio, em especial da sua ‘nova’ organização curricular, não oferecem condições dos estudantes da dimensão pública concorrerem em patamar de igualdade com os de dimensão privada. Sendo assim, tanto para o acesso ao nível superior, quanto para desenvolver

determinadas atividades laborais, prevalecerá aquele com uma formação escolar predominantemente mais conteudista. Dessa forma, impera o princípio da escolarização organizada pela necessidade da produção puxada pela demanda.

Vale salientar que o ponto de partida da reforma com seus aspectos fundamentais, se deu por meio da Medida Provisória (MP) n.º 746 de 2016, posteriormente transformada no Projeto de Lei n.º 34/2016, que por fim, deu origem à Lei 13.415/2017. Na ocasião, esse processo se justificou pelo conjunto de argumentos que embasou a elaboração da MP, onde temos como principais: I) baixo rendimento dos estudantes nas disciplinas de Português e Matemática; II) estrutura curricular com 13 disciplinas considerada extensa, superficial e fragmentada; III) busca pela melhoria do desempenho do ensino brasileiro na baliza dos países bem ranqueados no mundo, e IV) baixa inserção de alunos pós ensino médio no ensino superior.

Do ponto de vista objetivado pela reforma, Moura e Benachio (2021) apontam críticas sobre os processos desencadeados por ela. Das mais aparentes e evidentes, a relação entre o discurso pela melhoria no plano curricular versus a falta de infraestrutura das redes de ensino e suas instituições; a ausência de professores capacitados para todas as áreas do conhecimento, bem como da fragilidade de incentivo à qualificação acadêmica destes; o excesso de carga horária e sobrecarga de trabalho e os baixos salários dos profissionais, entre outros pontos relevantes para consolidação de uma reforma que, de fato, possa deslumbrar reais mudanças.

Essa subjetividade que não se faz visível ocorre em razão da percepção equivocada de que “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, [...]” (FERRETI, 2018, p. 27). Desconsidera-se, como já apresentado aqui, os fatores que têm maior envergadura no âmbito da escola, que são desprezados e previstos como secundários na composição de propostas e do financiamento da União. Ainda nesse sentido, ao entrarmos neste aspecto sobre o atual contexto fiscal brasileiro, não podemos esquecer da Emenda Constitucional n.º 95 (EC n.º 95/2016), que instituiu novo regime fiscal para os gastos da União pelos próximos 20 anos. A dicotomia entre o pretense discurso de melhoria do ensino médio e o contingenciamento de gastos estabelecido pela EC-95, configuram uma busca por mudança que passa ser questionável, duvidosa, falaciosa e fadada a se tornar mais uma reforma sem alcance de resultados palpáveis e pragmáticos: a lógica do ‘mais mínimo’ direito social e do ‘mais máximo’ capital nacional e internacional, especialmente o financeiro/especulativo.

O conceito de ‘mais mínimo’ deriva da concepção do Estado mínimo, um tipo de estado que procura intervir o mínimo possível principalmente na economia do país, mas também em questões sociais, dando mais poder às autoridades regionais (locais) em detrimento do poder central. Sua definição varia de acordo com as diferentes ideologias que o defendem. A expressão “estado mínimo” tem sua origem no neoliberalismo, corrente surgida nos anos 1970 e 1980 que procura reviver o capitalismo *laissez-faire* do liberalismo clássico dos séculos XVIII e XIX.

Para organizar a reforma, seus idealizadores usam como principal ponto de apoio os resultados de avaliações em larga escala aos quais estudantes do ensino médio foram submetidos,

comparando-os aos países componentes da OCDE, melhores colocados no mundo em avaliações com a mesma configuração. Uma dessas avaliações é o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), coordenado pela OCDE, que avalia estudantes de 15 anos – média idade – nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), fundada em 1961, se define como um fórum de países que se descrevem comprometidos com a democracia e a economia de mercado, oferecendo uma plataforma para comparar experiências políticas, buscar respostas para problemas comuns, identificar boas práticas e coordenar as políticas domésticas e internacionais de seus membros.

Dessa forma, uma constatação que se apresenta ao longo das reformas educacionais nos países periféricos, é a de que há “uma tendência internacional de padronização de desempenhos dissociada dos fundamentos da política educacional como responsabilidade do estado” (RAMOS, 2018, p. 449).

Se essa se torna uma das principais premissas que qualifica uma reforma, fica evidente a priorização de políticas de avaliação em larga escala sem muito espaço para discussões com ênfase em política pública de educação básica, o que fragiliza a análise entre as diferentes redes e sistemas de ensino que possuem características próprias, que mereceriam um tratamento menos padronizado. Ainda assim, não se trata de ignorar ou menosprezar tais indicadores, pois eles são parâmetros utilizados pelo governo para elaboração de políticas educacionais, mas sim, de não ignorar os aspectos intrínsecos ao processo pedagógico de territórios distintos que possuem suas especificidades locais.

Mediante tais critérios endossados para a reforma, a Lei 13.415/2017 estabeleceu alterações na LDB, onde a mais importante se deu no artigo 4º da Lei, que ratificou a importância da manutenção da Base Nacional Comum Curricular, integrada com itinerários formativos que devem considerar o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, “a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica profissional” (BRASIL, 2017). A reforma, portanto, defende e prevê para o ensino médio, uma estrutura organizada em duas partes: a primeira fixa, definida pela BNCC e a segunda, formada por cinco itinerários formativos, divididos por 4 áreas mais o itinerário formação técnica e profissional.

A ideia central é a de possibilitar aos estudantes do ensino médio uma formação geral básica e a oportunidade de escolha dentre os itinerários formativos que mais se aproximem de sua opção de formação e aderência: a ressignificação de expressões como “protagonismo juvenil”, “projeto de vida”, “significação social”, “juventudes” etc. Para tanto, alterações no modus operandi da modalidade foram previstas, como por exemplo, mudança da carga horária geral à ser cumprida, diminuição de quantidade de disciplinas cursadas, ampliação de disciplinas a serem ofertadas, aumento da carga horária nos itinerários formativos e, conseqüentemente, diminuição da carga horária referente à formação geral básica, entre outras alterações previstas na LDB, por meio da Lei 13.417/2017.

Modus operandi (plural: modi operandi) é uma expressão em latim que significa “modo de operação”. Utilizada para designar uma maneira de agir, operar ou executar uma atividade seguindo geralmente os mesmos procedimentos, tratando esses procedimentos como se fossem códigos.

Podemos, portanto, mensurar, que a redução da carga horária nas disciplinas da educação básica atinge diretamente matérias importantes para a formação da juventude, tais como Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Educação Física e Artes, colocando em risco, conforme Araújo (2018), o desenvolvimento do pensamento crítico-social e das amplas capacidades humanas necessárias ao comportamento autônomo e cidadão.

Moura e Benachio (2021), defendem que se faz necessário diminuir a fragmentação da formação percebida pela reforma, utilizando como possível modelo o Ensino Médio Integrado (EMI) praticado na Rede Federal e Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), ofertado pelos Institutos Federais (IFs), que é fundamentado em uma concepção que busca integrar trabalho, ciência, tecnologia e cultura (BRASIL, 2007), proporcionando amplitude na formação, de tal maneira que tanto os estudantes na pós escolarização básica que adentrarem no mundo do trabalho quanto os que deem prosseguimento em sua vida acadêmica, possam compreender com maior detalhamento os conhecimentos que lhe possibilitem participar das dimensões social, cultural, política e econômica da sociedade.

Outro aspecto importante da Lei 13.417/2017, situa a possibilidade de admissão de profissionais com o chamado notório saber, conforme artigo 6º, instituindo uma atmosfera de desqualificação do trabalho docente em especial no tocante à sua identidade, ou seja, do que se considera conjunto de caracteres próprios e, em parte, exclusivos do professor. Isso porque “um professor é aquele que possui uma perspectiva pedagógica, social e cultural suficientemente ampla para poder desempenhar o papel de educador” (KRAWCZYK E FERRETI, 2017, p. 40). O notório saber passa a ser uma proposição defendida pela reforma, que precariza o trabalho docente e banaliza o ofício de ser professor por formação no campo da educação.

Outra parte importante e integrante das estratégias da reforma é a implementação de escolas de ensino médio integral, pautada no artigo 13 da Lei 13.415/2017, em que “fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”. Tal propositura atende e respalda a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) e abre discussões a respeito de um ponto nevrálgico dessa questão: o entendimento sobre as concepções de tempo integral e educação integral. O tema gera debates intensos, visto que a ampliação de jornada prevista nos documentos norteadores a partir da LDB, vem sendo ao longo dos anos alvo de tentativas frustrantes por parte de sistemas de ensino que acreditam, de maneira ingênua, que o tempo a mais de permanência na escola é o principal requisito de mudança significativa na escolarização dos alunos. A escola passa a ser muito mais um ambiente de contenção de vulnerabilidades e de ‘proteção social’ do que de ampliação de oportunidades na formação do estudante.

Por ser um tema amplo e cheio de desdobramentos e considerações, muito há que se escarafunchar sobre a reforma do ensino médio brasileiro e suas implicações.

Far-se-á necessário gerar novas provocações que deverão ainda ser parte de mais estudos e inserções a respeito das narrativas que foram instituídas para a construção do projeto dessa reforma; assim como das adaptações sugeridas para que os sistemas de ensino organizem suas redes; da perceptível fragmentação da formação dos estudantes pela restrição de disciplinas outrora consideradas prioritárias para tal processo; da influência que as agências multilaterais como a OCDE e UNESCO têm nos debates educacionais nos países periféricos; do congelamento de gastos primários da União previsto pelo novo regime fiscal da EC n.º 95/2016 e, principalmente, pelo tensionamento dos segmentos empresariais, coerentes com o modo de produção capitalista atual que influencia a definição de políticas educacionais com tendência privatista da educação.

Os estudos apontam para uma direção em comum, de que a reorganização curricular e formativa do ensino médio, atende os argumentos defendidos pelos formuladores da reforma em prol da suposta educação para diversidade e da formação de caráter instrumental e profissionalizante, preparando sujeitos produtivos ao mercado de trabalho.

Finalmente, considero e enfatizo que não se trata de negar a relevância de uma reforma do ensino médio que amplie oportunidades futuras, contudo, que ela possa ser executada levando-se em conta uma concepção de formação humana integral, para que os processos formativos à serem desencadeados possam, de fato, serem relevantes para a mudança da qualidade escolar, da apropriação de conhecimentos fundamentais para a consolidação dos sujeitos históricos e, principalmente, para não ser mais uma releitura de reformas anteriores que sempre buscaram alinhar as suas finalidades às demandas do setor produtivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular/BNCC**. Aprovada pelo CNE em 04 de dezembro de 2018. Brasília, 2018b. Disponível em: > http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. < Acesso em 04 de jun. 2022.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: >http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm<. Acesso em 04 de jun. 2022.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: > http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm < Acesso em 04 de jun. 2022.

_____. Parecer CNE/CEB 03/2018, de 08 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. Brasília, 2018a. Disponível em: > <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/30000-uncategorised/59711- parecer-ceb-2018> < . Acesso em 04 de jun. 2022.

_____. Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. 2007. Brasília, 2007. Disponível em: > http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf < Acesso em 04 de jun. de 2022.

FERRETTI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Revista Estudos Avançados, São Paulo/SP, vol. 32, n. 93, p. 25-42, jan./abr. 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e disputas por hegemonia**. Revista Educação e Sociedade, Campinas/SP, v. 38, nº. 139, p. 385- 404, abr/jun, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? **Meias verdades da “reforma”**. Retratos da Escola, Brasília/DF, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan/jun, 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Trabalho e Escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível**. Educação e Sociedade, Campinas/SP, v. 38, nº. 139, p. 331-354, abr/jun, 2017.

MOURA, Dante Henrique; BENACHIO, Elizeu Costacurta. **Reforma do Ensino Médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico.** Revista Trabalho Necessário.V.19, nº 39, 2021 (maio-agosto). ISSN: 1808-7099-X. Disponível em > <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario> <. Acesso em 04 de jun. de 2022.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010

Ensino Médio na Rede Federal e nas Redes Estaduais: **por que os estudantes alcançam resultados diferentes nas avaliações de larga escala?** Holos, Natal/RN, Ano 34, vol. 02, p. 449-459, maio/2018.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso.** Educação em Revista, Belo Horizonte/MG, v. 34, e214130, 2018.

SCHEIBE, Leda. **Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil.** Retratos da Escola, Brasília/DF, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan/jun, 2017.