

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, TRABALHO E CULTURA
PROFISSIONAL: MULTIDIMENSIONALIDADE DA PRÁXIS DOCENTE

BARBARA BUENO DE CASTRO SILVA

CONTRARREFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO:
Análise da Lei nº 13.415/2017

Niterói
2019

BARBARA BUENO DE CASTRO SILVA

**CONTRARREFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO:
Análise da Lei nº 13.415/2017**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Trabalho e Cultura Profissional: Multidimensionalidade da Práxis Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito para conclusão do curso.

Orientadora:
Profa Dr^a Zuleide S. Silveira

Niterói
2019

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG

S586c Silva, Barbara Bueno de Castro
Contrarreformas educacionais no Brasil contemporâneo :
Análise da Lei 13.415/2017 / Barbara Bueno de Castro
Silva ;
Zuleide Simas Silveira, orientadora. Niterói, 2019.
58 f.
Monografia (Especialização em Educação, Trabalho e
Cultura Profissional: Multidimensionalidade da Práxis
Docente)-Universidade Federal Fluminense, Faculdade de
Educação, Niterói, 2019.
1. Educação Básica. 2. Política Educacional. 3. Ensino
Médio. 4. Produção intelectual. I. Simas Silveira,
Zuleide,
orientadora. II. Universidade Federal Fluminense.
Faculdade de
Educação. III. Título.

CDD -

Bibliotecário responsável: Thiago Santos de Assis - CRB7/6164

BARBARA BUENO DE CASTRO SILVA

CONTRARREFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO:

Análise da Lei nº 13.415/2017

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Trabalho e Cultura Profissional: Multidimensionalidade da Práxis Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito para conclusão do curso.

Aprovada em de de .

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Zuleide S. Silveira (Orientadora) - UFF

Profª Drª. Kênia Aparecida Miranda - UFF

Niterói
2019

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	07
1 PARA UMA CRÍTICA E REFLEXÃO DA ESCOLA	12
1.1.Trabalho e educação.....	12
1.2. Gramsci, os intelectuais e a escola.....	15
2 CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO E ECONÔMICO POLÍTICO- HISTÓRICO.....	19
3 A CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA POR MEIO DA LEI N° 13.415/2017.....	33
3.1. O que são itinerários formativos e a BNCC?.....	33
3.2. Ensino integral ou jornada escolar em tempo integral?.....	39
3.3. Mudanças no currículo do ensino médio.....	43
3.4. O papel do professor na ótica da Contrarreforma do ensino médio.....	44
3.5. Política de financiamento.....	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS.....	56

RESUMO

Este trabalho busca analisar os pontos da Lei nº 13.415/2017 que institui a aqui chamada Contrarreforma do Ensino Médio articulando tal análise com o Guia de Implementação proposto pelo Ministério da Educação e as propostas dos grupos privados atuantes nela. A medida irá alterar a organização curricular, a carga horária, o sistema de financiamento e a CLT dos professores. Compreendemos o papel do professor como intelectual do pensamento escolar e assim também de suas questões estruturais, portanto, pretendemos analisar a lei a partir de nossas concepções sobre quais as questões estão sendo postas pela sua implementação. Quais são os sentidos políticos-ideológicos contidos no seu corpo? Entendemos que sua construção é feita a partir de um lugar e por um grupo de sujeitos que estão comprometidos a partir de um pensamento político, e, portanto, devem ser concebidos para a nossa análise. Levamos em conta a importância do conceito de trabalho para nossa pesquisa, o entendendo como o princípio educativo que se faz presente nas diversas sociedades em diversos tempos, e, também na nossa sociedade em contexto do modo de produção capitalista neoliberalista. Assim, para que e para quem serve a escola pública de ensino médio no Brasil? Para qual trabalho ela pretende formar? Essas questões são aqui desenvolvidas e colocadas, a fim de contribuir para o debate de uma mudança tão recente e tão questionada na nossa sociedade.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Contrarreforma. Trabalho e educação.

ABSTRACT

This paperwork tries to intend some points of a Brazilian Federal Law nº 13.415/2017 that institutes what we have called “Counter-reformation” of High School, we have articulated this research with the Implementation Guide proposed by the Education Minister and some proposes of some private influential groups on it. This provisional measure will change the curriculum organization in many scales, as the course load, financial system and the teacher’s employment law. Here we comprehend the teacher’s role as an intellectual of school thoughts and also of its structural issues. Therefore, we intend to intend the law by our conceptions of these issues appeared by its implementation. Which are the political-ideological meanings on its text? We understand that its construction is made in a place and by a group of people whose are committed on a political thought, thus, these informations shall be intended. An important concept for this search is *work*, we comprehend it as an educational principle that exists in several times and societies and also in ours actual neoliberal capitalist production way world. Thus, for what and whom works the Public High School in Brazil? For which kind of work this school intends to graduate? These issues will be developed here to contribute for a very recently and questioned debate in our society.

Keywords: Education policy. Counter-reformation. Work and education.

INTRODUÇÃO

Os projetos de educação em disputa no Brasil podem ser vistos como resultado das lutas de classe internas na sua relação com o externo. Não apenas do momento em que são colocados em vigor como o que estamos vendo com a atual Contrarreforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas sim como resultado de diversos pontos para serem compreendidos devem ser analisados em sua totalidade e levando em conta seus fatores históricos. As políticas públicas, consequência das disputas de projetos implantadas e implementadas pelo Estado, são pontos de construção constante que são resultados de diversos momentos e conflitos na história.

Shiroma (2011, p.9) aponta que “compreender o sentido de uma política pública reclamaria transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em questão.” Assim, compreender o que é denominado de “reforma” da educação brasileira no Brasil contemporâneo requer concebê-la como parte da totalidade de relações sociais, econômicas, culturais e político-ideológico como um todo articulado, atravessada por contradições.

Com Silveira (2011), entendemos as atuais modificações nas políticas educacionais brasileiras como um processo contrarreformista que vem marcado pela flexibilização, fragmentação e destruição de direitos dos trabalhadores como medidas de caráter regressivo e que fere o processo de avanços sociais que tenhamos alcançado. Assim, concebemos a denominada “Reforma do Ensino Médio” como parte de uma contrarreforma que é estabelecida a partir de diversas medidas políticas que estipulam cortes de investimentos sociais, fragmentação e ataque a educação, precarização e flexibilização do trabalho e enfraquecimento dos direitos trabalhistas e sindicais.

Essa concepção de contrarreforma, de velhas políticas e discursos com uma “nova” proposta é trazida na análise de Gramsci (2002, p. 143) “como uma combinação substancial, se não formal, entre o velho e o novo”. Neste sentido, “o que caracteriza um processo de contrarreforma não é assim a completa ausência do novo, mas a enorme preponderância da conservação (ou mesmo da restauração) em face das eventuais e tímidas novidades” (COUTINHO, 2012, p. 124).

A contrarreforma do Ensino Médio, que tem como mediação a Lei nº 13.415/2017, iniciada como a exarada Medida Provisória (MP) nº 746/2016, passou a ser implantada no ano de 2018, tendo como principais pontos: a implementação de escolas de ensino médio em tempo

integral, a flexibilização curricular com a criação de itinerários formativos, alteração carga horária mínima anual de trabalho escolar e a BNCC, que traz mudanças nas disciplinas obrigatórias, mudança no trabalho dos professores, notório saber, além da nova política de fomento ao programa de ensino médio em tempo integral.

É importante apontar que as mudanças de governo, trazidas pelo golpe parlamentar de 2016, não configuram necessariamente rupturas político-ideológicas. Entendemos que a construção de políticas se dá de maneira complexa e com forte atuação de interesses privados que irão configurar o campo de disputa de projetos.

O caráter contemporâneo do objeto de pesquisa não impede de entendê-lo como resultado de um processo histórico. Concordamos com Minayo (1994) ao afirmar que,

o Objeto das Ciências Sociais é histórico. Isso significa que as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social (MINAYO, 1994, p. 13).

Nesta perspectiva, nosso estudo toma o PL nº 6840/2013 como um dos desdobramentos da gênese¹ do objeto de estudo, que se desenvolve em torno de embates de forças políticas e teóricas que estiverem presentes na nº 746/2016, materializados na Lei nº 13.415/2017.

O aporte das categorias de análise de Antonio Gramsci contribui na apreensão da dinâmica entre a arena do Estado (sociedade política e sociedade civil), no que diz respeito às políticas públicas de educação, assim como a relação dos intelectuais na construção destas, ponto que será desenvolvido no primeiro capítulo.

Gramsci (2000^a, p. 20-21) analisa o Estado a partir de dois grandes planos superestruturais: um é a sociedade civil, onde se encontram os aparelhos hegemônicos, o outro

¹ Segundo a Anped (2014, p.1), “o PL nº 6.840/2013 é resultado do Relatório da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI e propõe alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 com vistas a instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dar outras providências”. Colocamos aqui que o movimento da Contrarreforma que teve como base legitimada a Lei nº 13.415/2017 teve como primeira movimentação no meio legal o PL aqui citado. É importante apontar um constante descontentamento que grupos e movimentos em prol da educação pública tiveram em relação a sua implementação, fortemente combatida em audiências públicas. Mesmo com essas posições contrárias, houve a aprovação dos pontos da contrarreforma por meio da MP nº 476/2016. Mais informações sobre a discussão e a tramitação da PL disponível em: <http://www.anped.org.br/news/informe-sobre-movimento-nacional-pelo-ensino-medio>. Acesso em: 01/08/2019.

é a sociedade política, onde se instala o núcleo do Estado propriamente dito. Estes dois planos têm como função construir a hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade.

De Antonio Gramsci também tomamos sua concepção de educação e de escola, que permite contemplá-las na sua forma complexa e unitária. Assim, pensa-se uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 2000a, p. 33).

Acreditamos que esta discussão é de extrema importância para o desenvolvimento do trabalho, tendo em vista que diversos processos educacionais, seja na elaboração e implementação de políticas até as práticas pedagógicas que pensamos e criamos em nosso dia-a-dia como professores – que também são intelectuais – possuem seu processo criativo a partir da atuação de intelectuais. Porém, ressaltamos – e aqui, apontando tal importância – que a análise e discussão sobre os intelectuais deve estar inserida em uma perspectiva de classe. Afinal de contas, os intelectuais (seja qual for seu sentido ou sua escala de alcance) são sujeitos históricos, que, portanto, fazem parte de uma classe e pensam suas questões e ações com ela e a partir dela.

A motivação para a realização deste trabalho se deu quando pudemos observar os movimentos de luta que emergem do seio da classe trabalhadora contra essas medidas impopulares. No final de 2015 e 2016 diversas escolas estaduais foram ocupadas em todo país², com autogestão e participação de alunos, de professores e da comunidade, se mobilizando contra as pautas do Projeto de Emenda Constitucional nº 245 (atual Emenda Constitucional nº 95) e da Contrarreforma do Ensino Médio, posteriormente aprovadas. As ocupações além de proporem novas dinâmicas aos espaços escolares – rompendo com as estruturas e movimentos hierarquizados – chamam para os estudantes o papel de sujeito político reivindicando lugar de diálogo e sua autonomia de negociar com o poder público.

Assim, estes jovens mostram a importância da mobilização coletiva e do enfrentamento político crítico. O movimento foi tão forte que podemos entender o porquê do bloco do poder do Brasil não querer “crianças interessadas em política”³. Apontamos também a importância teórica que envolve esta pesquisa por compreender a urgência do debate sobre as políticas públicas, principalmente aquelas que ainda estão em processo de implementação e,

² Disponível em: <http://ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas--e--pautas-das-mobilizacoes/>. Acesso em: 07/05/2019.

³ Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,bolsonaro-queremos-uma-garotada-que-comece-a-nao-se-interessar-por-politica,70002785320>). Acesso em: 07/05/2019.

portanto, devem ser discutidas dentro e fora da universidade. Acreditamos que este trabalho possa auxiliar nas reflexões em torno do “novo” Ensino Médio e trazer para os professores o papel central de discutir e participar das políticas públicas educacionais a fim da defesa dos interesses das escolas públicas.

Este trabalho monográfico tem como objetivo geral analisar a Lei nº 13.415/2017, recentemente aprovada, que busca (re)definir os rumos do Ensino Médio no país. O sentido principal é discuti-la em conjunto com as outras mudanças que estão em voga nas políticas públicas do país e seu alinhamento com um caráter neoliberal e privatista dos direitos sociais, assim como investigar em conjunto com a Lei, o “Guia de Implementação do Novo Ensino Médio” (MEC, 2019) e suas propostas de modelos curriculares.

Para atingir tal objetivo, analisamos os seguintes documentos: a Lei nº 13.415/2017 e o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2019); os documentos publicados pelo Movimento Todas pela Educação (TPE), intitulados “Educação Já! Uma proposta suprapartidária de estratégia para a Educação Básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022” (TPE, 2018) e “Repensar o Ensino Médio” (TPE, 2017).

Além desta Introdução e das Considerações finais, a monografia está estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo, analisamos os conceitos e categorias de análise que servem de base para a nossa reflexão sobre o objeto de estudo. Discutimos assim, o trabalho e a educação como elementos centrais no processo de desenvolvimento do ser humano, com o objetivo de compreender quais as concepções de trabalho (entendendo esse como princípio educativo) estão sendo colocadas pela Lei nº 13.415/2017. Além disso, discutimos com Gramsci, o papel do intelectual e da escola como lugar privilegiado de formação de intelectuais. Portanto, entender a escola como campo de disputa por conta da sua importância social e política no que diz respeito à formação de intelectuais.

No segundo capítulo fazemos uma análise das questões históricas, políticas e econômicas afim de compreender como o Brasil está colocado na divisão internacional do trabalho, analisando sua posição e composição econômica e os debates que justificam a educação como o principal ponto para o desenvolvimento econômico brasileiro. É de suma importância, compreender os fatos em sua totalidade, alinhados ao seu contexto, à sua base histórica, social e econômica afim de não cair em uma análise fragmentada da realidade ou simplista e assim, tentar compreender a construção da Lei como resultado de diversas questões. Além disso, também discutimos sobre os antecedentes das políticas públicas em educação, tentando mostrar assim o avanço da presença do capital privado (e sua mentalidade) dentro da educação pública brasileira.

No capítulo 3, nos aprofundamos sobre a Lei e analisamos a partir de cinco seções para uma melhor compreensão dos principais pontos. A ideia inicial seria na próxima seção discutir brevemente sobre o “Guia de Implementação do Novo Ensino Médio” (MEC, 2019) e tentar compreender como está sendo pensada Contrarreforma na prática pelos seus proponentes. Assim, esta questão se tornaria importante para analisar seu conteúdo como uma continuidade, que possui um projeto que está sendo refletido e colocado em debate. É importante colocar também que este projeto está alinhado com as próprias propostas de modelos curriculares trazidas pelo MEC. Assinalamos aqui que não é objetivo do trabalho se aprofundar no debate sobre esse documento, mas mostrar como já se configuram propostas para a implementação da Lei pelos intelectuais orgânicos que a pensam e com elas irão contemplar os seus projetos de sociedade e de educação. Ao decorrer da análise nos atentamos para a possibilidade de uma pesquisa mais completa que também abarcasse as possibilidades de implementação, ou melhor, como esses intelectuais que propõem e articulam as mudanças no ensino médio na lei estão pensando a sua prática. Além disso, atentamos para uma análise mais profunda, que deve estar ligada aos interesses dos sujeitos que estiveram na sua elaboração. Porém, percebemos que a análise da lei por si só não consegue conferir a este trabalho uma visão mais ampla do que está sendo colocado. É importante apontar que há muitas brechas presentes nas legislações e seu sentido por ser apropriado a fim de corroborar com certos interesses. Portanto, apontamos aqui que a análise da Lei foi feita em observação conjunta com esses documentos que estão indicando seus caminhos nos momentos futuros. Assim, também lembramos que por ser um objeto histórico e social, a educação e suas políticas públicas estão sempre em movimento, mediado por seus conflitos e consensos, por tanto devem ser enxergados de maneira relacionada.

Nas Considerações finais, buscamos retomar os nossos principais questionamentos e críticas em relação ao objeto de estudo. Logo, discutir essas políticas, compreendendo e mapeando quem são os intelectuais que a propõe e a defendem é de suma importância para a defesa destas pautas em moldes democráticos e emancipatórios. Assim, o debate sobre a lei e o apontamento dos seus problemas e caráter devem ser feitos na direção da transformação societária que tenham como principal foco a defesa da escola pública e gratuita.

CAPÍTULO I- Para uma crítica e reflexão da escola

O atual capítulo tem por objetivo nos situar nas questões conceituais que permeiam esta monografia, a fim de discutir aqui o que é central para o entendimento da crítica pretendida. Primeiramente, na seção 1.2 o que diz respeito ao trabalho e a educação, entendendo o primeiro como princípio central na nossa sociedade e nas relações, afim de compreender qual tipo de trabalho é contemplado pela Contrarreforma aqui discutida, como os seus proponentes pensam o trabalho (este historicamente condicionado) e sua inserção no modelo de educação que está sendo posto. Assim, qual mentalidade de trabalho e suas relações sociais, culturais, econômicas, políticas estão sendo criado a partir deste “novo” Ensino Médio?

Na seção seguinte discutimos, tomando como ponto de partida a análise de Gramsci, a questão dos intelectuais e da escola, compreendendo a importância da instituição para a formação de intelectuais. Além disso, apontamos também seu sentido classista, pois “cada camada social” tem “sua consciência e sua cultura”. Assim, compreender quais intelectuais a escola proposta pela Contrarreforma pretende formar se configura como um dos principais pontos desta seção. Compreender também quais os sentidos que a escola toma pela sua visão, já que esta é uma das principais estruturas políticas-ideológicas e que possuem um peso para a construção do consentimento na sociedade, entendendo que a mesma é proposta por intelectuais que estão inseridos em uma camada social e portanto, pensam a partir de tal. Esses pontos, nos ajudam a entender, a partir da contribuição teórica dos autores discutidos, algumas concepções a cerca de pontos centrais na discussão sobre educação.

1.1.Trabalho e educação

O trabalho, este essencial para a reprodução da vida humana, como modo de produção de vida e do próprio ser, como está sendo concebido por aqueles que estão definindo sobre as questões educacionais? Quais as concepções e relações de trabalho inseridas na Contrarreforma do Ensino Médio?

A composição da vida humana e de suas questões histórico-sociais estão ligadas à sua relação com o trabalho e as relações criadas em torno dele. Assim, entendemos que o homem possui como essência o trabalho e este irá moldar e ser moldado pelos modos de produção de vida. Como aponta Savianni (2007, p. 154)

A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.

Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material (MARX; ENGELS, 1974, p. 19). E essa produção dos seus meios de vida e da sua vida material é também o próprio trabalho. Assim, devemos entender o trabalho como uma condição do homem que é produzido por ele e que também à produz, constituindo assim o sentido ontológico do trabalho. Ao se produzir como processo formativo, o homem tem como mecanismo a educação.

É importante apontarmos que o sentido do trabalho dentro da sociedade capitalista, a partir da detenção da propriedade privada e meios de produção, é diferenciado do trabalho no seu sentido real, concreto. O trabalho a partir das relações de produção capitalista, pela acumulação e reprodução do capital, assume seu sentido abstrato, no qual o ser humano é reduzido à sua força de trabalho, em um movimento que prioriza as necessidades do capital em relação às necessidades humanas.

Nosso objeto de estudo se insere no modo de produção capitalista, cuja organização da produção voltada especificamente para troca de mercadorias, que também necessitará de um processo de educação, mais precisamente aqui, a lógica capitalista a partir da reestruturação produtiva da flexibilização. É importante apontar que esta ideia não vem de agora, como indica Antunes (2006, p. 18)

Foi nos anos 1990 que a reestruturação produtiva do capital desenvolveu-se intensamente em nosso país por meio da implantação de vários receituários oriundos da acumulação flexível e do ideário japonês, com a intensificação da *lean production*, dos sistemas *just in time* e *kanban*, do processo de qualidade total, das formas de subcontratação e de terceirização da força de trabalho, da transferência de plantas e unidades produtivas, configurando aquilo que, seguindo Juan José Castillo, tenho denominado *liofilização organizacional*.

Salientamos o lugar que o Brasil ocupa no processo de internacionalização da economia, um país de capitalismo dependente, onde “a dependência resulta da opção por um crescimento acelerado da economia, com base na expansão de um parque industrial moderno e sofisticado, muito além das reais possibilidades do país e, por isso, realizado sobretudo com capital estrangeiro e tecnologia importada.” (BRUM, 1982, p. 107). Além disso, devemos

ressaltar a presença forte dos trabalhadores informais, que está associada a questão do desemprego estrutural e a contradição da formação cada vez mais qualificada para uma economia que não está incorporada nesta qualificação.

Porém, apontamos também que o trabalho se constitui como princípio formativo em todas as formas de organização da sociedade (não só a que estamos aqui analisando), e dos modos de produção. A educação nesse sentido irá ser composta a partir das formas que assumem o trabalho.

Portanto, quando consideramos o trabalho como princípio educativo estamos querendo dizer que o trabalho, enquanto elemento fundante e determinante da vida humana em seu conjunto é, por consequência, fundante e determinante da educação. Ou seja: uma vez que o trabalho é “condição natural eterna da vida humana”, em qualquer sociedade o trabalho se comporta como princípio educativo, isto é, determina a forma como é constituída e organizada a educação. Logo, também na sociedade capitalista na qual o trabalho assume a forma da unidade de valor-de-uso e valor-de-troca, nos termos do próprio Marx. (SAVIANNI, 2011, p. 9)

O objeto de estudo, a Lei nº 13.415/2017, irá instituir um novo modelo de organização curricular e financeiro para o ensino médio. Entendendo o modo de produção condicionado e condicionante ao modo de produção de vida e diretamente ligado ao processo educacional como processo formativo, iremos assim, analisar brevemente no capítulo 3 quais concepções de trabalho estão envolvidas neste projeto, e como elas podem estar inseridas em um contexto maior de projeto societário dentro dos moldes e agenda neoliberal, e qual o papel da formação escolar no nível médio para esse projeto. Ainda, assinalamos que

Se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. (SAVIANNI, 2007, p. 160)

Entendemos que as concepções envolvidas no processo educacional e que permeiam as políticas públicas entorno dele fazem parte de um amplo campo de relações sociais, políticas, econômicas e históricas com contradições, conflitos e luta de classes em seu envolvimento. Portanto, devem ser considerados como parte do processo – este que está em constante construção.

Entende-se que “o que está em jogo não é apenas uma reestruturação neoliberal das esferas econômica, social e política, mas uma reelaboração e redefinição das próprias formas

de representação e significação social (SILVA, 1996, p. 13). Essa ideia também é apontada por Stephen Ball (2013, p. 462-463) ao discutir a subjetividade das políticas neoliberais no imaginário social:

é que o principal impacto dessas mudanças tem sido o de mudar o significado da educação, mudar o sentido do processo da educação, ou seja, o que significa ser educado, o que significa ser um professor. Parte considerável dessas mudanças são efeitos do processo de mercantilização da educação, da transformação da educação em uma mercadoria que pode ser vendida e comprada. E isto não se aplica apenas aos tradicionais “resultados” da educação, na forma de exames e qualificações que podem ser convertidos em posições de oportunidade ou desvantagem no mercado de trabalho, mas se aplica também às ideias subjacentes às políticas e aos serviços educacionais.

Assim, observando o movimento de influência da escola (como instituição de socialização do conhecimento) e o trabalho (e seus modos de organização) entendemos que há um projeto de inserção do ideário meritocrático e competitivo dentro da escola (refletida como uma questão das novas relações de trabalho) que é intensificado pela Contrarreforma do Ensino Médio e sua base curricular. Essa análise pode ser mais bem compreendida a partir do próximo capítulo que pretende discutir os principais pontos da Lei.

1.2. Gramsci, os intelectuais e a escola

A importância das contribuições de Gramsci para os estudos sociais, e aqui em especial na educação, pretendemos propor uma discussão sobre suas concepções e interpretações sobre os intelectuais e o papel da escola na formação destes. Gramsci nos ajuda a compreender a realidade contemporânea a partir do ponto em que nos mostra uma visão integrada e ampliada sobre a sociedade e o Estado.

Entendendo o Estado a partir de sua visão ampliada, como “todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém não só seu domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos governados” (GRAMSCI, 2000b, p. 331), através de um movimento de força e consenso, onde o último é realizado a partir da mediação dos intelectuais pertencentes à classe. Assim, Gramsci (2000a, p. 20-21) analisa o Estado

a partir de dois ‘grandes’ planos superestruturais: o que pode ser chamado de ‘sociedade civil’ (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como ‘privados’) e o da ‘sociedade política’ ou Estado’, planos que correspondem,

respectivamente, à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas.

Essas funções de domínio exercidas a partir da coerção e do consenso é cumprida pelos intelectuais dos grupos dominantes – seja ele individual, coletivo e orgânico ou cosmopolita – como é apontado por Gramsci (2000a, p. 21)

Os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativamente nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo.

Assim, os intelectuais das classes dominantes irão exercer um domínio político-ideológico a partir de sua própria “estrutura ideológica” que é a “organização material voltada para manter, defender e desenvolver a ‘frente’ teórica ou ideológica”. Essa estrutura possui diversos componentes, como a exemplo mais dinâmico a imprensa, porém, podem ser apontados as bibliotecas, os círculos, os clubes e as **escolas** (GRAMSCI, 2000b, 332-333). Assim, chegamos no nosso principal ponto de discussão: conceber a escola como parte essencial da formação de ações e pensamentos políticos-ideológicos é apreendê-la como parte importante na formação dos intelectuais. Assim, nos perguntamos, qual é o tipo de intelectual que se pretende formar a partir da Contrarreforma do ensino médio?

Primeiramente, devemos levar em conta, que “Para Gramsci (2001), todos somos filósofos, independentemente da atividade intelectual própria de uma categoria profissional.” (SILVEIRA, 2018, p. 38). Afinal de contas, realizamos formas de comunicação, desenvolvemos nosso pensamento, e possuímos um nível de consciência. Porém, entendendo o ser humano como sujeito social e histórico, portanto, pertencente à uma classe. Logo, os pensamentos, a atividade intelectual seja ela exercida de maneira individual ou coletiva, está inscrita a partir de um olhar histórico pertencente ao sujeito e ao grupo em que ele faz parte. Assim, não podemos conceber a atividade intelectual cometida da mesma forma para diferentes grupos, pois “cada camada social” tem “sua consciência e sua cultura”.

Ao realizar suas observações sobre a escola, a fim de investigar o princípio educativo, Gramsci (2000a, p. 44) irá apontar que

a consciência da criança não é algo “individual” (e muito menos individualizado): é o reflexo da fração de sociedade civil da qual a criança participa, das relações sociais tais como se aninham na família, na vizinhança, na aldeia, etc. A consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares:[...]

É importante assinalarmos que a análise de Gramsci é histórica, portanto, está relacionada à um contexto referente ao seu lugar e a seu tempo. Seus apontamentos sobre a escola e a organização do ensino é uma crítica compreendida ao projeto de reforma de Gentile e uma outra forma de organização do ensino, apontada por ele como uma escola unitária, que fosse contra o projeto que ali estava posto considerado fragmentado e de caráter elitista e perpetuador das diferenças sociais. Gramsci (2000a, 45) irá colocar que “a participação realmente ativa do aluno na escola, [...] só pode existir se a escola for ligada à vida.” Assim, a escola deve estar em movimento com a vida do aluno, suas condições que são históricas e compostas por um complexo de questões que não devem ser reduzidas à meras questões técnicas. Ele também irá apontar que esse projeto de escola por ele criticado é fruto “da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem” (GRAMSCI, 2000a, p. 49), assim, a escola é elemento da cultura e da vida – pois é um lugar de produção e reprodução intelectual, e portanto, de consciência – que é atravessada pelas diversas questões contraditórias presentes nos movimentos históricos (levando em conta também, como foi discutindo na seção anterior, que o trabalho é o seu princípio educativo).

O autor irá nos mostrar uma “tendência democrática” (GRAMSCI, 2000a, p. 50) que é posta pela multiplicidade das formações profissionais a partir da reforma que critica, a qual ele rebate afirmando que

o tipo de escola que se desenvolve como escola para o povo não tende mais nem sequer a conservar a ilusão, já que ela cada vez mais se organiza de modo a restringir a base da camada governante tecnicamente preparada, num ambiente social político que restringe ainda mais a “iniciativa privada”, no sentido de dar esta capacidade e preparação técnico-política, de modo que, na realidade, retorna-se às divisões em “ordens” juridicamente fixadas e cristalizadas em vez de se superar as divisões em grupos.

Assim, a escola (neste modelo) não está interessada em superar as divisões em grupos, ou de instigar a formação política dos alunos da classe popular. Nesse sentido, é importante

questionar então qual seria o papel da escola: ela assume sentidos diferentes para classes diferentes?

Como aponta Silveira (2019, p. 38-39) “não são todos [os homens que] exercem tal papel [de intelectual], na medida em que a sociedade se complexifica e as contradições entre capital e trabalho se acirram, torna-se necessária a função político-organizativa e diretiva do intelectual.” Nesta maneira, o papel político e de organizador do pensamento da classe se torna função de alguns, em sua maioria pertencentes à classe dominante, já que estes possuem lugar de privilégio na posição social-econômica e cultural dentro da sociedade. Esse movimento se torna necessário para tais grupos como forma de expansão da própria classe e da criação e perpetuação dos consentimentos criados a partir das suas atividades teóricas e práticas. Gramsci aponta que

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados

Sua crítica é contra uma escola que separe as formas de saber e fazer (principalmente pela distinção de classes e pela divisão social do trabalho), criando assim posições predeterminadas para os jovens da classe trabalhadora. Concordamos com Gramsci quando ele aponta a importância de uma formação intelectual que seja organizadora política e ideologicamente para contrapor noções de grupos seletos de intelectuais da burguesia. Compreendemos assim, a importância teórica do pensamento de Gramsci para nossos estudos, tendo em vista aqui a tentativa de resgate do debate sobre a escola e sobre a formação de intelectuais a partir de um pensamento histórico, político e social que tenha como organizadores os trabalhadores, em especial da educação. Resgatar o sentido político e intelectual desse papel é responder e agir em face à um projeto da classe dominante produzida por seus intelectuais a partir de sua visão sobre as questões e relações de trabalho.

Esse debate será resgatado e desenvolvido durante o terceiro capítulo, acreditando que é um ponto importante na compreensão da construção e implementação da Lei, a partir das observações feitas sobre o movimento político-social-econômico que está sendo realizado no cenário das políticas educacionais.

CAPÍTULO II – CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO E ECONÔMICO POLÍTICO-HISTÓRICO

O discurso da “flexibilização” presente na Lei tem sua esfera de alcance pela ideologia neoliberal, que no Brasil é apontada desde os anos 90, e que vem sendo implantado há décadas em documentos e relatórios de organismos supranacionais⁴ e que coincidem diretamente com projetos que vêm sendo implantados na educação brasileira. Assim, o projeto de educação estudado neste trabalho possui sua mentalidade pautada também em outros momentos. Como aponta Silveira (2010), já nos anos 1940, Hayek e Friedman, “neoliberais, defendiam a eliminação: da educação pública gratuita; da previdência social; das leis do salário mínimo” (SILVEIRA, 2010, p. 27).

A lógica da flexibilidade foi e ainda é pautada em uma noção de indivíduo autônomo, baseado em noções liberais, que é o responsável pelas suas escolhas e assim, pelo seu destino. Assim podemos nos perguntar como esta mentalidade está inserida neste novo modelo de Ensino Médio proposto em 2016 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵ que irá compor o mesmo.

É preciso compreender que a escola, como instituição de socialização do saber, está inserida em uma sociedade que o modo de produção (como formação social) depende dela para se reproduzir. Assim, os processos de reestruturação produtiva irão condicionar também a concepção e os modos de organização da educação em uma sociedade. Savianni (2007) aponta para a mudança na relação educação e trabalho a partir do surgimento do modo de produção capitalista. Desse modo a organização da produção especificamente voltada para a troca de mercadoria dará origem a sociedade capitalista e assim, sociedade de mercado. “À dominância da indústria no âmbito da produção corresponde a dominância da cidade na estrutura social. Se

⁴ Concebemos aqui tais organismos pela análise de Silveira (2018) que os entende pelo seu âmbito supranacional a partir de suas relações em diversas escalas de atuação nas suas determinações político-ideológicas e econômicas para as políticas públicas. “Como é sabido as relações nas quais se inserem os referidos organismos (BM, BID, FEM, FMI, OCDE, OIT, ONU, CEPAL, OREALC e TROIKA), criados pela necessidade sistêmica de o capital controlar e regular o trabalho e a educação, são relações imperialistas, cujas burguesias locais se associam de modo subordinado e dependente aos países de capitalismo central. Afinal, o modo de organizar o movimento de internacionalização da economia/tecnologia/do trabalho “coloca frente a frente Estados hegemônicos, que não cedem um palmo de sua posição e de sua função mundial” (GRAMSCI, 2007, p. 179-180).” (SILVEIRA, 2018, p. 10-11). Assim, para uma análise que leve em conta a historicidade e a análise das relações de dependência e dominação interna e externa, como um processo dinâmico a ser analisado em sua totalidade, propõe-se também o emprego desta categoria no presente trabalho.

⁵ De início a análise da BNCC no Ensino Médio era um dos objetivos deste trabalho, mas que foi repensado após a compreensão da complexidade que resultaria nesta análise, temendo aqui recorrer a posições generalistas e a leituras apressadas de um documento tão extenso. Portanto, o questionamento no corpo do texto nos coloca uma reflexão que não deve ser excluída desta análise, mas que aqui não se pretende aprofundar.

a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola.” (SAVIANI, 2007, p. 159)

Como apontam Silveira (2011; 2015a; 2015b), Motta e Frigotto (2017) a formação da força de trabalho tem relação direta com a formação humana, que assim, é considerada um fator de produção. Esta ideia acaba sendo implantada em diversos momentos da história da educação no Brasil, onde as políticas públicas em educação entram de acordo com os momentos dos ciclos do capital.

Assim, é possível perceber que a educação se volta aos interesses imediatos do capital, do mercado por mediação de intelectuais coletivos⁶ que fazem parte dos espaços de decisão nas políticas. Modifica-se o mercado e os modos de produção, e logo, os planos para a educação adaptando-os ao discurso do momento. A contrarreforma do Ensino Médio é concebida como

uma mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio. Trata-se de um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Com isso, o ensino médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das **novas demandas profissionais do mercado de trabalho**. E, sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho. (BRASIL, s.d., Ministério da Educação, **grifo nosso**)⁷.

Porém, há alguns problemas nesta visão. Percebe-se que além da questão da responsabilização dos educandos pelos seus caminhos e escolhas, há um discurso dominante da não qualificação suficiente para suprir as demandas do mercado como se o problema estivesse com a mão-de-obra e não fosse assim, uma realidade decorrente de diversos fatores que colocaram o país em uma posição econômica dependente ao longo da história.

Entretanto, entendemos com Mota e Frigotto (2017) que,

avançar tecnologicamente e qualificar a força de trabalho exigem alterar a posição subordinada e dependente do Brasil na divisão internacional do trabalho. Algo que se distancia cada vez mais, principalmente com as últimas medidas austeras de

⁶ Esses intelectuais coletivos atuam por meio de ONG's, instituições, agências e grupos privados. Como grupos mais expressivos e atuantes nas políticas educacionais brasileiras, apresenta-se o Todos Pela Educação e o Movimento Pela Base (que apoia e reivindica as articulações para a implantação da BNCC). Além de produzirem artigos, estudos e conteúdos midiáticos, esses intelectuais atuam diretamente na construção e implementação de políticas educacionais no país. Eles se denominam como movimento da sociedade civil que trabalha em conjunto para diminuir as desigualdades educacionais no país. Entretanto, seus membros compõem algumas das maiores empresas e instituições privadas do país como a Fundação Lemann, Banco Itaú, Fundação Bradesco, Instituto Unibanco.

⁷Trecho disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acessado: 03/11/2018.

contenção de despesas e priorização do pagamento de juros e amortização da dívida (superávit primário) em detrimento de investimentos sociais. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 360)

A colocação dos autores acima nos aponta para a necessidade desmistificar o peso da educação no desenvolvimento e prosperidade do Brasil no mercado internacional como fator isolado. Como aponta Silveira (2010, p. 157), “a ideologia salvacionista de governos anteriores é renovada pelo Estado neoliberal quem vem atribuindo à educação o poder de sustentação da competitividade. Em outras palavras, mais uma vez na história do sistema educacional brasileiro, se atribui à educação, êxitos e, ou, atrasos no campo econômico, político e social”. Essa questão acompanha a justificativa de adaptação à globalização que aponta o Brasil como um país em desenvolvimento em relação à países desenvolvidos e que só poderá avançar economicamente quando se encaixar à essas características. Esse argumento, segundo Santos (2000) justificará as reformas estruturais propostas pela agenda neoliberal.

O mesmo sistema ideológico que justifica o processo de globalização, ajudando a considerá-lo o único caminho histórico, acaba, também, por impor uma visão da crise e a aceitação dos remédios sugeridos. Em virtude disso, todos os países, lugares e pessoas passam a se comportar, isto é, a organizar sua ação, como se tal ‘crise’ fosse a mesma para todos e como se a receita para afastá-la devesse ser geralmente a mesma. Na verdade, porém, a única crise que os responsáveis desejam afastar é a crise financeira e não qualquer outra. Aí está, na verdade, uma causa para mais aprofundamento da crise real - econômica, social, política, moral - que caracteriza nosso tempo. (SANTOS, 2000, p. 36)

Esta questão está associada ao local que o Brasil ocupa na economia mundial como país de capitalismo dependente, consolidado e reforçado a partir das políticas econômicas do período da ditadura militar. Brum (1982, p. 95) irá apontar que

As forças vitoriosas no poder fazem a opção pelo sistema capitalista mundial e dele dependente. Alarga-se o caminho para acelerar o processo de internacionalização da economia brasileira. O imperialismo capitalista internacional favorece e apoia a nova ordem, principalmente os Estados Unidos da América, com quem o novo regime estreita os vínculos de toda ordem, particularmente nos campos econômico, político e militar.

Porém ressaltamos aqui que o modelo de crescimento econômico adotado resultou em sequelas nas condições de vida da maioria da população brasileira. Enquanto poucos eram favorecidos por tal condição, a maioria da população era subordinada a políticas de arrochos salariais e desvalorização do seu trabalho. Assim, recebendo as empresas multinacionais e adequando o país as condições necessárias para que o capital internacional se expandisse, os

governantes e a burguesia nacional faz uma opção pela dependência econômica e tecnológica que gerou grandes dívidas externas com os crescentes pedidos de empréstimos e financiamentos externos, provocando a elevação da dívida e do volume de juros a serem pagos ao exterior. (BRUM, 1982, p. 97)

O neoliberalismo no Brasil e sua força na educação a partir dos anos 1990, foi objeto de pesquisa de alguns estudiosos como Shiroma (2011) com seu trabalho sobre políticas educacionais e Silveira (2010) que traz a contextualização em uma escala maior do surgimento deste contexto neoliberal no Brasil do qual irá surgir uma concepção de educação pautada nas novas formas de organização do mundo do trabalho sob as forças dos interesses privatistas nas políticas educacionais.

Silveira (2010), ao analisar o período de governo FHC, aponta para a centralização da contrarreforma na visão mercantil e ultraindividulista, que já radicalizava a noção de capital humano pela ideologia da pedagogia das competências e da empregabilidade. De lá para cá, o que observamos é a intensificação desta concepção na contrarreforma do denominado “novo ensino médio”. Sua base e justificativa se compõem na flexibilidade nas relações de trabalho, que é a “desregulamentação das conquistas de direitos da classe trabalhadora”, esse processo se agrava no contexto atual, se observamos a própria contrarreforma Trabalhista.

Essa noção da educação formada pela perspectiva empresarial, com construção por recomendações e análises do Banco Mundial, da OCDE e da UNESCO e de outros organismos supranacionais se intensifica nos anos 2000 e ter sua legitimação através da presença de grupos empresariais diretamente na construção e implementação de suas pautas na educação.

Entendemos que a construção do atual projeto para a educação do país é parte de um processo que está além do atual governo em que ele foi aprovado. Suas ideias e proposições são construídas a partir de um processo lento que se dá por disputas político-ideológicas. O Governo Lula da Silva manteve o núcleo duro das medidas neoliberais do antigo governo FHC, o que pode se apresentar como uma continuidade, apesar de haver a expansão de políticas sociais. De 2004 a 2008 a economia mundial passa por um ciclo expansivo do capital, no qual o Brasil se apresenta com o crescimento de exportação de matéria-prima e com a redução da participação de bens industriais e crescimento da presença do setor de serviços, com o trabalho flexibilizado e informal. O impulso ao desenvolvimento econômico-social que vimos anteriormente se deu muito por conta dos programas sociais no período de 2004 a 2010, o que pôde favorecer a população mais pobre e elevar sua qualidade de vida.

Assim, as políticas educacionais foram focalizadas nas ideias de inclusão social, empregabilidade, empreendedorismo. O governo promoveu uma expansão do ensino superior,

porém deve-se apontar que esta expansão se deu pela opção do setor privado por meio do ProUni e do Fies (este iniciado ainda dentro do governo FHC), e em consonância com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Assim, conforme se aumentou o acesso ao ensino à educação superior também foi dado maior incentivo ao setor privado educacional⁸. Observa-se então, que mesmo havendo uma atenção direcionada para os mais pobres em torno de políticas sociais, o governo Lula não rompeu com a agenda neoliberal que estava colocada no período FHC, algo que se apresentou no documento de conciliação “Carta aos Brasileiros” antes das eleições de 2002.

O contraste entre os governos do PSDB e do PT não é o financiamento, dentro da mesma ordem de grandeza, mas a presença empresarial. Não se trata, por conseguinte, de uma simples continuidade. A influência empresarial é sem paralelo na história da educação brasileira e isso significa, concretamente, que as agências do capital estão incidindo sobre a educação popular de maneira inédita, corroborando a proposição aqui defendida de que a educação está inserida nas estratégias de governabilidade e de formação de um *ethos* coerente com o novo espírito do capitalismo (CHIAPELLO e BOLTANSKY, 1999). (LEHER, 2010, p. 56)

As políticas educacionais do governo Lula estiveram de acordo com uma concepção de educação alinhada a Teoria do capital Humano (TCH)⁹, defendida pelo seu primeiro ministro da educação, Cristovam Buarque, que também é contemplada pelos organismos supranacionais (OCDE, Unesco) aqui já citados. Esse momento então mostrará a definição de políticas a partir de parcerias do governo com estes organismos e com o próprio setor privado. Assim, “os setores dominantes atuaram com representantes diretos ou indiretos na esfera da política econômica e, na área social, valeram-se de representantes camuflados pela neofilantropia, por meio do chamado terceiro setor.” (LEHER, 2010). Além disso, é importante apontar que a questão do ensino superior tem grande relevância no que diz respeito a formação de professores que irão atuar no ensino básico. O ensino à distância (também a partir de parcerias público-privadas) passa a ser, no governo Lula, uma das principais estratégias de formação de professores, o que afasta estes estudantes do campo da universidade e da troca presente no

⁸ Devemos apontar aqui que mesmo que o trabalho atual não procure analisar e nem discorrer sobre as políticas públicas no ensino superior, elas configuram pontos importantes que também estão conectados às questões presentes no ensino básico. Afinal de contas, é no ensino superior (no caso dos cursos de pedagogia e licenciaturas) que os professores são formados para dar aula nas escolas. Portanto, as partes estão conectadas e devem ser percebidas neste movimento.

⁹ A TCH irá conectar de maneira linear a educação com o desenvolvimento econômico, atribuindo ao aumento da escolaridade à um aumento direto sobre a renda e portanto, sobre os níveis de crescimento econômico. Frigotto (2006, p. 18) aponta que “[...]a teoria do capital humano representa a forma pela qual a visão burguesa reduz a prática educacional a um ‘fator de produção’, a uma questão técnica.

mesmo e isola sua formação a partir de um modelo unilateral de aprendizagem. Também apontamos aqui que o ponto do ensino à distância é muito debatido atualmente na educação básica e possui abertura presente na Lei 13.414/2017, que será discutida mais à frente.

O governo de Dilma Rousseff, iniciado em 2011, propôs uma continuidade com o projeto de seu antecessor, num momento de aprofundamento da crise do capital no contexto mundial e crise política interna, com o avanço de projetos voltados para o ensino superior como Fies, ProUni e a criação do Sisu (Sistema de Seleção Unificada). Outro ponto foi a atenção ao ensino profissionalizante com o Pronatec (Programa de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego) que promoveu a ampliação de ofertas de cursos de educação profissional e tecnológica, com investimento direto do dinheiro público em instituições privadas por meio de parcerias. Podemos compreender que o projeto de educação do governo do PT se deu principalmente no ensino superior e profissional (com grande motivação para o desenvolvimento econômico) o que possibilitou acesso por grande parte da população a educação, porém, sua principal via se deu pela opção das instituições privadas através do ensino público.

O golpe político, midiático que interrompeu o mandato da Presidente eleita democraticamente, Dilma Rousseff, e instaurou o governo ilegítimo e antidemocrático de Michel Temer trouxe algumas questões que estavam sendo pressionadas e que tiveram sua aprovação neste período de 2016 para cá. Com apenas dois anos de governo ilegítimo um conjunto de contrarreformas - Ensino Médio, Trabalhista e a Emenda Constitucional 95 - foi aprovado mesmo com grande resistência popular com manifestações e ocupações de escolas e universidades públicas. Além disso, também há a pressão para a construção e aprovação da Reforma da Previdência, que será influenciada possivelmente pelo atual governo Bolsonaro, observando aqui sempre o movimento de continuidades e rupturas presentes na política institucional.

Envolvidos na construção da Contrarreforma do ensino médio e da BNCC estão o Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação, criado em 1986, reunindo as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal), o Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, criado em 1987) e o Movimento pela Base (criado em 2013 para a articulação da BNCC). É importante apontar que estes grupos estão intimamente ligados através de seus membros que transitam na esfera do governo (com estreita relação e atuação no MEC) e da sociedade civil empresarial com grande poder econômico e midiático (Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Instituto Ayrton Senna).

Compreender o local de onde vem os sujeitos que se apropriam, criam e propoem as mudanças no ensino básico é entender qual projeto de sociedade, de educação que está sendo colocado e de quem são os interesses que estão contemplados ali. Através do Estado e da legitimação através de leis consegue-se, assim, aprovar um projeto que faz parte da gama de interesses de grupos privados, que embora possua pautas que há décadas são reivindicadas pelos sujeitos concretos da educação, são traduzidos para uma lógica pertencente a classe burguesa. Seus interesses de classe são mascarados muitas vezes pela própria forma como se dá sua relação de grupo privado com o poder estatal e sua organização tomada pelo modelo de “sociedade civil” sem posição partidária ou defesa de interesses privados. Traduz-se assim para um movimento que é coletivo, de todos. Essa organização da sociedade civil na atuação política deve ser compreendida a partir de visão mais complexa da forma como o Estado irá se ampliar e assim será alterado o seu papel nas relações e nas conciliações de interesses.

Uma das fundações mantedoras de um dos principais grupos atuadores na contrarreforma, o Todos Pela Educação (TPE), e do Movimento pela Base Nacional Comum (MPBNC), é a Fundação Lemann que se aponta como

uma organização familiar e sem fins lucrativos que colabora com iniciativas para a educação pública em todo o Brasil e apoia pessoas comprometidas em resolver grandes desafios sociais do país. Nós não vendemos nenhum produto educacional, não estamos associados a nenhuma organização privada e não apoiamos nenhum partido político, coligação ou campanha eleitoral.¹⁰

Embora aponte sua intenção social, negando a lucratividade e sua associação com partidos e movimentos políticos, uma breve análise dos sujeitos participantes e dos seus lugares no meio econômico e social poderiam colocar em questionamento sua apresentação¹¹. Nossa intenção do atual trabalho não é denunciar os movimentos empresariais na educação pública, pois inúmeros trabalhos e pesquisadores já realizaram esse trabalho de investigação e apontamos aqui que a atuação de grupos privados nas composições das políticas educacionais no Brasil se dão desde o período ditatorial e que assim, não configuram um movimento “inédito”, apenas diferente de acordo com os movimentos e contradições do período histórico. Como aponta Shiroma (2011, p. 40-41)

¹⁰ Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/>. Acesso em: 09/06/2019.

¹¹ Apenas o fundador que dá nome à organização, o empresário Jorge Paulo Lemann é o 2º homem mais rico do Brasil.

As empresas privadas envolvidas com a educação contavam com todo tipo de facilidades, incentivos, subsídios fiscais, crédito e mesmo com a transferência de recursos públicos. O favorecimento ao capital privado, aliado ao clientelismo, ao desperdício, à corrupção, à burocracia e à excessiva centralização administrativa, minguou, por assim dizer, a fonte de recursos para as escolas públicas.

Aqui, nosso principal objetivo é analisar a atuação desses grupos na contrarreforma do ensino médio e apontar a sua forte presença na elaboração da lei em questão (Lei nº13.415/17) e nos desdobramentos da mesma a partir da sua contundente atuação em pesquisas, produções de materiais didáticos e de planejamentos de modelos curriculares.

Assim, o primeiro passo é compreender a escola – entendendo a mesma como *locus* privilegiado de produção de saber – como um espaço também de produção de formação intelectual. Assim, a escola – dentro da sociedade e perspectiva ocidental - tem um papel fundamental na organização da cultura, no direcionamento político e na transformação da sociedade. Logo, sua importância é notada e assim disputada nas diversas escalas de alcance que nos afere esse debate. Esse ponto se acentua ainda mais quando discutimos essa questão inserida no ensino médio. O TPE irá justificar as mudanças e a prioridade no ensino médio ao afirmar que

O mundo evolui cada vez mais rápido, principalmente quanto à tecnologia e aos meios de comunicação. Mas frente a essas transformações, a Educação parou no tempo. E não só no Brasil: este é um desafio global. Neste sentido, o modelo tradicional de escola que precisa ser revisto para considerar tanto as necessidades do século 21 quanto a realidade de nossos jovens. Então, além do déficit de aprendizagem acumulado das etapas anteriores da Educação Básica, existem problemas relacionados à proposta pedagógica a serem vencidos.

É colocado um certo peso nos modelos pedagógicos e nos conteúdos ensinados na escola, como se os problemas referentes à educação fossem a falta de “modernização” ou atualidade com as novas demandas do mundo globalizado. Assim, para a educação acompanhar as necessidades do século, ela deve se adaptar.

Um segundo passo é entender como, a partir de diversas estratégias esses sujeitos que se apontam como apolíticos, apartidários e sem intenção lucrativa irão se utilizar de demandas populares da educação para a aprovação e implementação de um projeto educacional voltado para perspectivas economicistas e dualistas de ensino¹², que acabam por não contemplar as

¹² Os itinerários formativos que apontam para uma organização em áreas de conhecimento do ensino, ao colocar os conteúdos acadêmicos, teóricos em parte dos itinerários e fazer a divisão da formação técnica e profissional, não sendo necessário para esta a formação nas demais áreas, nos remete à uma perspectiva dualista, que separa o saber técnico do saber teórico, como se os dois não fossem parte de uma totalidade. Assim, esse modelo também

reivindicações dos sujeitos reais quem compõem a escola. Assim, apontando as contradições – que devem ser enxergadas por uma perspectiva de classe – podemos retomar nossas pautas e colocar os professores no papel de construção das criações pedagógicas, concebendo suas práticas de ensino, produção de conhecimentos e materiais e da própria luta pelo ensino público e emancipatório.

É importante assim situar o pensamento desses grupos no que diz respeito à sua concepção de educação. Segundo um documento recente de 2018 do TPE intitulado “Educação Já! Uma proposta suprapartidária de estratégia para a Educação Básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022”

Frente aos inúmeros obstáculos que assolam o País, a urgência de algumas mudanças centrais tem ganhado destaque no debate público. Entre elas, a necessidade de melhorar decisivamente a qualidade da educação básica. **Afinal, ainda que a educação não resolva todos os desafios do Brasil, as pesquisas e a experiência mundial já mostram que sem ela não haverá retomada econômica duradoura e tampouco avanços significativos no quadro social atualmente instalado.** (p. 5, grifo nosso)

Como aponta Martins (2016, p. 60) “ao situar a educação como política estratégica para o desenvolvimento econômico, social, político e cultural de uma nação, o TPE aproxima-se da denominada ‘teoria do capital humano’ (TCH)”. O caráter liberal dessa visão de educação já nos diferencia aqui da perspectiva desse grupo do sentido da educação como formação. Concordamos com Frigotto (2006, p. 121) quando aponta que

A visão do capital humano vai reforçar toda a perspectiva da necessidade de redimir o sistema educacional de sua ‘ineficiência’ e, por sua vez, a perspectiva tecnicista oferece a metodologia ou a tecnologia adequada para constituir o processo educacional como um investimento – a educação geradora de um novo tipo de capital – o “capital humano”. A educação, para essa visão, se reduz a um fator de produção.

Esse ponto destacado pelo autor é bem visualizado quando analisamos o uso das pesquisas que esse grupo utiliza para legitimar as medidas educacionais que foram tomadas na contrarreforma. Dados de evasão, desistência e de tempo de estudo são utilizados de maneira desarticulada do contexto político-econômico. Assim, há sempre uma solução cada vez mais

aponta para uma desigualdade ainda mais latente se formos observar a questão da disponibilidade desses itinerários que serão competências das próprias secretarias de educação de dispor ou não todos ou mais de um para os alunos, pois na maneira como está redigida a lei não se garante a disponibilidade. Assim, essa divisão de ensino colabora para que “o destino do aluno e sua futura atividade [sejam] predeterminados” (GRAMSCI, 2000a, p. 33)

técnica para problemas complexos e que estão diretamente relacionados com a posição que os aparelhos privados de hegemonia ocupam na sociedade:

Numa determinada sociedade, ninguém é desorganizado e sem partido, desde que se entendam organização e partido num sentido amplo, e não formal. Nesta multiplicidade de sociedades particulares, de caráter duplo – natural e contratual ou voluntário -, uma ou mais prevalecem relativamente ou absolutamente, constituindo o aparelho hegemônico de um grupo social sobre o resto da população (ou sociedade civil), base do Estado compreendido estritamente como aparelho governamental-coercitivo (Gramsci, 2000b, p. 253)

Compreendemos com Neves (2005) que este é um movimento político que está ligado aos ideais liberais presentes no momento histórico onde a

Terceira Via e doutrina liberal compartilham os mesmos princípios. Isso fica mais evidente quando a Terceira Via defende que tanto a promoção da igualdade com inclusão social quanto a do bem comum deveriam ser asseguradas pela produção de ‘políticas [sociais] gerativas’ que desenvolvam o chamado ‘capital social’ dos grupos de indivíduos para a ação, inculcando neles o espírito empreendedor, a autoconfiança, a capacidade de administrar riscos e rompendo em definitivo com a cultura da dependência criada pelo Estado de bem-estar social e suas políticas sociais universais. (2005, p. 57)

Assim, é necessário enxergar a atuação desses grupos como uma atuação política, que embora se suporte como “suprapartidário” está inscrito em uma ideologia, em uma concepção de sociedade dentro de uma perspectiva de classe, pois os intelectuais¹³ que compõem esses grupos fazem parte de uma que possui um projeto próprio de educação. É importante apontar que sua atuação está para além de governos, em uma relação complexa de articulação que se dá em diversos níveis de maneira seja no âmbito governamental com relação desde o Ministério da Educação (MEC) até secretarias e unidades escolares, seja no âmbito da sociedade civil pela ligação com sujeitos da mídia, meios de comunicação e outros grupos que se estendem para a escala internacional. Segundo Martins (2016, p. 41)

Além da busca por parcerias com empresas consideradas pelo TPE como socialmente responsáveis, o grupo deu continuidade a um importante processo de aproximação

¹³ “por nascer [grupo social] na base originária de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe conferem homogeneidade e consciência da sua função não apenas no campo econômico, mas também no social e político.”. (Gramsci, 2000a, p. 15)

com organismos internacionais e outras instâncias governamentais, como Consed¹⁴ e Undime. Mais do que estabelecer parcerias, o TPE buscava incorporar pessoas ligadas à alta burocracia estatal, incluindo o próprio ministro da Educação.

No que diz respeito ao Ensino Médio, os intelectuais dos grupos mencionados já sinalizam um alinhamento com as diretrizes que constituíram a Lei 13.415/17. É importante lembrar que ela vem sendo debatida desde 2013 e com muitas pressões para sua aprovação do governo, que a legitimou institucionalmente por meio de uma Medida Provisória em 2016. Desde sua aprovação na lei, em 2017, o Consed vem discutindo suas possibilidades de aplicação.

Ao longo do ano de 2017, o GT do EM realizou 4 Encontros. Em todos os Encontros ocorreram momentos de trabalho coletivo e momentos de trabalho de cada uma das frentes: BNCC e Flexibilização Curricular, Ensino Profissional e Técnico e Ensino de Tempo Integral. Para os momentos de trabalho Coletivo, as seguintes temáticas foram abordadas nos encontros: [1] Consensos sobre a Lei 13.415/2017, debate com MEC; [2] Apresentação da equipe de consultoras do Itaú BBA: Ensaio de modelo de flexibilização curricular baseado em um sistema de créditos; Apresentação da equipe do Instituto Unibanco: Rodas de Conversa sobre o desenvolvimento do EM. [3] Apresentação da equipe do Instituto Unibanco: Perspectivas para a agenda de desenvolvimento do ensino médio; Apresentação de pesquisa coordenada pelo Itaú BBA: Resultados preliminares do estudo: Análise comparada de modelos de Ensino Médio com flexibilização curricular e orientação ao trabalho, realizada pela equipe do CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. [4] Compartilhamento dos produtos das frentes no ano de 2018; Proposta de Agenda para o GT do EM no ano de 2018. (Consed, s/d)¹⁵

Nos chama atenção aqui para a forte presença do empresariado, principalmente pela elite bancária, para a organização dos modelos a serem aplicados no novo Ensino Médio.

¹⁴ O Consed atualmente organiza a “A Frente de Currículo e Novo Ensino Médio, uma das estratégias de trabalho da Agenda da Aprendizagem, que reúne os temas considerados prioritários para estados e municípios. A agenda foi formulada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed, em março de 2019, em regime de colaboração com a União dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime.” Com diversos técnicos estaduais, o Consed realiza a construção dos currículos, alinhados agora à BNCC, articulando os itinerários formativos, a Educação Profissional e a Educação em Tempo Integral. “Instituto Unibanco, Itaú BBA, Oi Futuro, Instituto Natura, Movimento pela Base, Inspirare, Instituto Sonho Grande, Fundação Telefônica e Instituto Reúna são parceiros do Consed nesta iniciativa.” É importante assim, analisar que os mesmos componentes dos grupos privados que atuaram na construção da Contrarreforma, agora também participam da sua implementação, em articulação as secretarias estaduais. Trechos disponíveis em: <http://www.consed.org.br/consed/gt-ensino-medio>. Acesso em: 09/06/2019.

¹⁵ Disponível em: <http://www.consed.org.br/consed/gt-ensino-medio/documentos-do-ensino-medio>. Acesso em: 09/06/2019.

Assim, em meio a propostas e discussões a partir de conselhos, os grupos empresariais conseguem decidir sobre os modelos curriculares e organizativos a partir de uma participação ativa que tem como principal forma as pesquisas e trabalhos estruturados por seus intelectuais.

Uma das pesquisas base do TPE - Repensar o Ensino Médio (2017) - para colher dados sobre os alunos do Ensino Médio teve o total de 1151 jovens de 15 a 19 anos para representar 17 milhões, em uma pesquisa que pouco articula questões do ambiente escolar com questões sociais, históricas e econômicas pertencentes ao contexto. Um exemplo disso é quando apontam a questão da segurança como uma das mais relevantes e menos satisfatórias no que diz respeito às escolas do Ensino Médio, porém, apontamos aqui que não há discussão das causas para isto. Há em voga uma análise rasa que não dialoga com uma perspectiva mais ampla das questões sociais que estão diretamente ligadas aos problemas educacionais.

No “Guia de Implementação do Ensino Médio” (Consed, MEC) vemos um alinhamento com a visão supracitada destes grupos privados que atuam no âmbito educacional, é dito em sua introdução que

Não dá para responsabilizar apenas sujeitos externos à escola por esses resultados. A origem da desmotivação e do desinteresse dos jovens encontra-se também no descompasso entre a formação escolar oferecida, os interesses dos estudantes e as exigências do mundo contemporâneo, o que indica a necessidade de mudanças nas próprias estrutura e organização dessa etapa da Educação Básica. Para atender a essas questões, o Novo Ensino Médio coloca o jovem no centro da vida escolar, de modo a promover uma aprendizagem com maior profundidade e que estimule o seu desenvolvimento integral, por meio do incentivo **ao protagonismo, à autonomia e à responsabilidade do estudante por suas escolhas e seu futuro.** (p. 6, grifo nosso)

O “novo” Ensino Médio coloca assim o jovem responsável pelas suas escolhas e por seu futuro, onde ele é o protagonista, porém não se insere nesta análise nenhum fator externo que possa pesar mais ou menos nessas escolhas, pelo contrário, retira deles a responsabilidade. Frigotto (2006, p. 77) irá colocar que

[...], a questão da desqualificação da escola para a classe trabalhadora – o mito da ‘vocação’ ou não-vocação, o sucesso ou o fracasso escolar como resultantes do prêmio ou castigo pelo esforço ou displicência individual – enfim, as pseudo-explicações para os bloqueios no acesso e no percurso escolar somente serão apreendidas concretamente na medida em que se tenha a cisão da sociedade de classe como ponto de partida.

Aqui colocamos um questionamento: Compreendendo a crise econômica dos estados brasileiros – sendo esta resultado de uma crise maior estrutural política e econômica que tem

como base as contradições inerentes do sistema capitalista – no âmbito da “autonomia” (no sentido burguês) que lhes são conferidos para dispor sobre as modalidades de ensino e o oferecimento ou não de certos itinerários formativos¹⁶, será possível uma igualdade entre as diferentes instituições de ensino, em diferentes localidades/espacialidades? Além disso, é possível uma mudança substancial que seja realmente combativa às desigualdades quando quem as propõe está diretamente ligado à ideologia dominante?

Pode-se observar nos discursos oferecidos pelos intelectuais orgânicos que propõem a contrarreforma e pelo próprio MEC uma suposta superação do conflito de classes que é posto pela expressão destes grupos quando colocam a livre escolha dos alunos para decidir aquilo que vão estudar, sem apontar os inúmeros fatores que podem influenciar nessas decisões. É de suma importância o debate profundo entre os professores – estes nos seus lugares de intelectuais da classe e protagonistas na luta pela emancipação da educação pública – para as possibilidades de enfrentamento contra as políticas do empresariado, que por mais que estejam inscritas por um modelo de aumento da qualidade da educação pública, valorização dos profissionais de educação, melhoria nas infraestruturas e diversos outros pontos que são das pautas dos educadores, está imbricado por interesses de classe.

Assim, a implantação da contrarreforma está atrelada a um projeto de sociedade voltada para a contemplação do capital e a demanda de grupos empresariais, deste modo, diz respeito a um projeto hegemônico que possui sua legitimação na forma da lei pelas ações estatais, com seu discurso enunciado na sociedade civil e apropriado dentro da mesma pelos grupos e movimentos compostos por sujeitos empresariais.

O que devemos compreender é como se dá a aprovação desses projetos no atual momento, mesmo que suas ideias não sejam de agora e já estarem em pauta há anos. Além disso, também apontamos que estas questões também não estão só postas no plano nacional. Seu desenho é conferido em outras escalas se passarmos a analisar como organismos supranacionais como o Banco Mundial, OCDE e UNESCO tiveram atuação nas políticas educacionais do Brasil no período de avanço neoliberal e de outros países da América Latina. Sua atuação está presente na análise e recomendações de planos, que serão investigados os mais recentes durante o trabalho, e que mostram um alinhamento com as reformas implementadas. Além disso, alguns autores como Lamosa (2017), Martins (2016) mostram como os sujeitos hegemônicos de grupos privados pensam a educação em escalas supranacionais. Assim, não

¹⁶ Segundo o MEC, “as redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar”. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 09/06/2019.

podemos pensar a mentalidade privatista nas reformas da educação apenas de maneira isolada no Brasil, pois o fenômeno tem um alcance maior e uma raiz mais profunda do que está visível.

A importância da compreensão de questões acerca destas políticas se configura pelo entendimento da conjuntura de forças que está - e sempre esteve, na história do nosso país - determinando a lógica inserida na educação. Suas crenças, discursos, ideologias que se inserem no imaginário dos jovens e que possui uma pretensão com tais. A relevância desse trabalho se conforma pela discussão e pela retomada das pautas da educação para aqueles que estão envolvidos com a defesa do seu caráter público e coletivo. Assim, entender os pontos que abarcam as políticas públicas educacionais e o que está envolvido na disputa por elas é de suma importância para a luta em prol da educação que defendemos: pública, coletiva, gratuita, de qualidade e emancipatória.

Como aponta Shiroma (2011, p. 8-9),

As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim, não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões do governo.

Assim, devemos compreendê-las como projetos em disputa em contextualização com seus momentos históricos e, portanto, passíveis de oposição e luta. Essa perspectiva é fundamental para buscarmos mecanismos de ação e defesa das pautas coletivas para a educação, assim, este trabalho possui sua relevância na atualidade e urgência de discussão e confronto que devemos ter com este projeto de educação em curso no país. Ainda, devemos levar em conta o momento decisivo de mudança de governo (mas não necessariamente de perspectiva do mesmo) e como a fase conservadora em que nos encontramos pode vir a ditar novas amarras para educação.

Portanto no próximo ponto iremos analisar a Lei 13.415/2017 a fim de compreendê-la em um movimento conjunto com os pontos aqui discutidos sobre educação, disputas de classe e sua relação com o trabalho. Encerramos esta seção apreendendo que

A luta por uma escola de qualidade e a serviço da classe trabalhadora é, em última instância, um aspecto da luta mais ampla pela transformação das relações sociais de produção da existência, que têm como produto a desigualdade orgânica, o não-trabalho, o parasitismo e a exploração (FRIGOTTO, 2006, p. 29)

CAPÍTULO III - A CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA POR MEIO DA LEI Nº 13.415/2017

Compreendemos este capítulo como o principal do trabalho, pois é nele em que escrevemos a análise da Lei 13.415/2017, tentamos assim nos centrar em um estudo crítico e pontual a partir de pontos principais colocados pela Lei. Aqui iremos apresentar seus principais pontos, suas justificativas - a partir da perspectiva dos intelectuais que as propõe a fim de compreender qual visão de educação está sendo colocado neste “repensar” do processo educacional - e alguns questionamentos entorno de suas concepções relacionando-as e fazendo uma leitura crítica embasada em nosso aporte teórico.

3.1. O que são os itinerários formativos e a BNCC?

A primeira mudança instituída pela Lei a ser colocada aqui é a nova forma de organização do currículo do Ensino Médio definido por meio de itinerários formativos e da BNCC instaurados pelo Art. 4º que irá alterar o Art. 36º da LDB.

Os itinerários formativos alteram a organização dos conteúdos escolares que antes estavam estruturados por meio de disciplinas, agora são agrupados por áreas de conhecimento. O artigo aponta que

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para 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 e profissional. (BRASIL, 2017).

Sua justificativa¹⁷ é composta pelo o argumento de que a mudança vai deixar o ensino médio mais atrativo e que assim combaterá a evasão escolar e melhorará os índices educacionais. Porém a implementação aconteceu de forma arbitrária, sem debate com a sociedade civil. Aqui nos perguntamos: como se constrói uma educação democrática e coletiva se o povo não pode opinar sobre e ajudar a construí-la?

O “Guia de Implementação do Novo Ensino Médio” lançado este ano pelo Ministério da Educação em parceria com o Consed irá explicar os itinerários formativos da seguinte forma

¹⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 23/04/2019.

Os currículos do Novo Ensino Médio terão uma parte referenciada na BNCC (formação geral básica) e os itinerários formativos, que oferecem caminhos distintos aos estudantes, ajustados às suas preferências e ao seu projeto de vida, cuja oferta considera as possibilidades de escolas e redes. É principalmente na escolha do itinerário, portanto, que se materializa o protagonismo juvenil.

Assim, segundo os proponentes da Lei, os alunos poderão escolher quais as áreas de conhecimento se aprofundar, de acordo com os seus projetos de vida e desejos pessoais. Porém, atentamos para a oferta estar a cargo das secretarias de ensino e das unidades escolares, o que aqui já nos faz refletir para o problema deste oferecimento. Todas as escolas possibilitarão para os estudantes o ensino de todas as áreas de conhecimento? Isso nos aponta para um questionamento pertinente a esse ponto sobre a responsabilização das secretarias de ensino e da comunidade escolar, já que segundo o MEC, “as redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar”. Como a oferta igualitária destes itinerários acontecerá sem essa postura ser assumida diretamente pelo Estado brasileiro? Como será dada essa definição? É importante lembrarmos aqui da discussão sobre o debater orçamentário e dos presentes cortes de investimentos públicos implementados em nosso país. Assim, percebe-se que os itinerários formativos acabam por ser uma atribuição definida para as redes de ensino a qual “esses itinerários podem mobilizar todas ou apenas algumas competências específicas da(s) área(s) em que está organizado”. Esse aspecto está ligado à uma parcial descentralização de alguns processos da educação brasileira: ao mesmo passo em que se atribui uma organização curricular com uma base curricular definida (política centralizadora), que pode ser adaptada conforme os sistemas escolares preferirem ou puderem arcar, também coloca essa organização nas mãos das redes de ensino por lhe conferir “autonomia” no processo de decisão de quais itinerários serão oferecidos em cada unidade escolar. Assim, com um tom de liberdade dada as redes estaduais, o Estado acaba por redefinir seu papel dentro do Ensino Médio e confere a responsabilidade da definição da organização curricular às redes de ensino, que podem estabelecer ou não parcerias com outras instituições.

Aliado a isso o MEC aponta que os itinerários formativos que competem a V área – formação técnica e profissional (que agora está concebida dentro do ensino médio) não precisa ser na escola em que o estudante faz a formação básica. Assim, o aluno poderá escolher entre as opções de formação geral básica em uma escola de Ensino Médio e formação técnica e profissional em instituição **parceira** ou ensino médio integrado no qual “o estudante pode

realizar a formação geral básica e cursos de formação técnica e profissional em uma mesma escola de Ensino Médio, de forma integrada.” No que se refere a primeira “opção” o MEC aponta que “os critérios para o estabelecimento de parcerias deverão ser definidos pelos sistemas de ensino, já a instituição de origem do aluno será responsável por estabelecer as diretrizes para o acompanhamento dos cursos realizados pelos estudantes em outras organizações.” Nesse ponto, não fica definido qual a natureza dessas instituições de ensino (pública ou privada) apenas presente na Lei nº 13.415/2017 do seguinte modo

Art 36 § 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do *caput*, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017)

Assim, devemos atentar para as possibilidades que podem estar sendo ampliadas para as instituições privadas dentro do ensino técnico e profissional de alunos de escolas públicas. Se formos pensar no que se refere a viabilidade das escolas oferecerem ensino técnico profissional integrado da formação básica, veremos que esta é reduzida, com a ressalva das escolas técnicas estaduais¹⁸. Logo, observamos uma tendência de maior descentralização do ensino técnico e profissional nas instituições de ensino, atribuindo uma maior praticidade e menor investimentos a serem realizados nas escolas se optarem pelo caminho da modalidade separada do ensino básico que se intensifica se formos observar a abertura dada pela Lei nº 13.415/2017 ao conferir a possibilidade do ensino à distância para a formação técnica e profissional, ponto que será melhor desenvolvido posteriormente. Aqui deixamos nosso questionamento para o cuidado com essa formação feita de maneira separada e desconectada, além disso, compreender que o estudante do ensino técnico não precise das formações dos saberes das outras áreas, nos remete à uma lógica de separação do ensino entre classes em uma velha dicotomia entre o ensino técnico, manual e o ensino básico, formal, intelectual.

É importante apontar sobre a última “opção” do itinerário formativo de formação técnica e profissional que está ligada à disponibilidade da sua instituição de ensino fornecer este tipo de formação. Para afirmar o sucesso dessas possibilidades, o MEC utiliza de exemplo o Centro Paula Souza em SP onde em algumas escolas os estudantes “cursam três qualificações profissionais, uma em cada ano da etapa. Junto com disciplinas comuns para todos os alunos,

¹⁸ Aqui cita-se as escolas técnicas estaduais por levar em conta que estas não estão diretamente administradas pela União, por isso, não foram citadas as escolas federais. Também colocamos que o foco no trabalho é o ensino público, por isso esse enfoque.

são oferecidas as qualificações profissionais em Auxiliar Administrativo, Auxiliar de Finanças e Auxiliar de Marketing e Comercial.” É importante perceber que o exemplo utilizado pelo MEC não condiz com a realidade da maioria das escolas públicas brasileiras – nem no que diz respeito ao investimento financeiro e nem na estrutura das escolas – levando em conta que

O cruzamento de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), publicado no site da *Folha de S. Paulo* no dia 18 de junho, mostra que as 25 melhores escolas públicas da Capital e 32 das 50 melhores escolas estaduais do Brasil são Etecs. Entre as primeiras 60 melhores escolas públicas do Estado, 44 são Etecs.¹⁹

O documento “Guia de Implementação” considera que para que essas alterações curriculares sejam concebidas com sucesso é necessária a (re) elaboração dos currículos a partir da BNCC, sendo esta “essencial para colocar em prática a proposta de flexibilização curricular.” Portanto, neste sentido, estas duas partes que irão compor o currículo devem estar alinhadas. Segundo o TPE no documento “Educação Já! Ensino Médio: Reestruturação da Proposta de Escola”²⁰ “Os itinerários serão organizados a partir de combinações entre as áreas de conhecimento, a formação técnica e profissional e os eixos estruturantes, formando múltiplas possibilidades para serem ofertadas.” Esses eixos estruturantes estão organizados em Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo.

Chamamos atenção também para a observação de termos como “empreendedorismo” (TPE) e “protagonismo juvenil” (MEC) que nos remete à relação da presença do empresariado na mentalidade da educação (**pública** e privada) e de suas noções de conteúdos que devem ser ensinados no ambiente escolar, já que eles apontam crítica ao antigo modelo de organização curricular que segundo eles era um “modelo engessado por 13 disciplinas obrigatórias, em que são abordados muitos conteúdos desconectados entre si e que não respondem às necessidades e sonhos dos jovens”.

O Guia de Implementação do MEC também irá apontar para uma tendência da implementação de modelos de itinerários pré-definidos, como coloca que

Os Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos trazem mais definições para nortear as redes na construção de seus itinerários. Já no portal do Novo Ensino

¹⁹ Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/mais-uma-vez-escolas-tecnicas-estaduais-se-destacam-no-enem/>. Acesso em: 20/06/2019.

²⁰ Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/162.pdf>. Acesso em: 19/06/2019

Médio, estão disponíveis modelos para elaboração de itinerários específicos, como o Itinerário Formativo de Cultura Digital, elaborado pelo CIEB.

Ao acessar o portal do Novo Ensino Médio encontramos disponíveis as propostas de modelos curriculares que se dividem em: I – Itinerário Formativo de Cultura Digital (Centro de Inovação para a Educação Brasileira²¹); II – Itinerário Formativo de Computação (Sociedade Brasileira de Computação); III- Itinerário STEAM (Tríade Educacional²²); IV – Integração curricular em Santa Catarina (Instituto Ayrton Senna²³). Todos esses itinerários sugeridos são propostas elaboradas diretamente por fundações e empresas privadas com temas voltados para a inovação tecnológica, com integração das áreas de ciências da natureza e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias e linguagens e suas tecnologias, salvo a proposta do Instituto Ayrton Senna que é baseada em uma experiência do grupo que propõe uma organização do ensino a partir de uma metodologia integradora que deve ser desenvolvida pelos professores, sem se aprofundar muito no que seria esta proposta “inovadora” que está colocada no documento. Observamos aqui que há uma tendência da tecnificação do ensino e dos saberes escolares, que está relacionada a crença de que a produção de conhecimento deve estar ligada à produção econômica e as tendências da organização do modo de produção – e a própria Teoria do Capital Humano (TCH). Assim, mais uma vez nos deparamos com um modelo que coloca a escola a serviço do capital.

Compreendendo a ideia geral dada pela Lei vemos que durante os três anos de Ensino Médio o aluno irá cursar os itinerários de linguagens e suas tecnologias (I) e matemática e suas

²¹ O Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) se denomina como “uma associação sem fins lucrativos, criada em 2016, com o intuito de promover a cultura de inovação na educação pública brasileira. Atuamos em apoio à formulação de políticas públicas, desenvolvemos conceitos, prototipamos ferramentas e articulamos os atores do ecossistema do ensino básico.” É importante apontar que o CIEB é mantido por fundações como Lemann, Itaú Social e possui parceria com The Boston Consulting Group e o Consed. Trecho disponível em: <http://cieb.net.br/quem-somos/#parceiros>. Acesso em: 19/06/2019.

²² “A Tríade Educacional é uma empresa de consultoria educacional que tem como objetivo promover a inovação na educação, por meio formação de professores, produção de conteúdo e gestão de projetos transformadores. Nosso time é composto por professores especializados em Metodologias Ativas, STEAM, elaboração de currículos e gestão de projetos educacionais.” Disponível em: <https://www.sympla.com.br/edutriade>. Acesso em: 19/06/2019.

²³ O Instituto Ayrton Senna é apontado como um dos principais grupos privados que atuam na educação. Trabalham em articulação com o poder público na construção de políticas públicas em educação, produzem materiais, pesquisas, canais de comunicação e também atuam na formação de professores. Eles afirmam que conduzem “ações de engajamento para a mobilização de diversos setores da sociedade interessados na causa da educação. Educadores, gestores, empresários, famílias, entre outros, podem se inspirar em conhecimentos e experiências que compartilhamos por meio de diversos canais e iniciativas que colocam a educação em pauta.” O Instituto Ayrton Senna além de possuir parceria com outras fundações privadas que atuam na educação pública, está também relacionado diretamente com o setor empresarial. Trecho disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html>. Acesso em: 19/06/2019.

tecnologias (II), as únicas áreas que são obrigatórias. Além disso, a língua inglesa (componente do itinerário I) também se torna uma disciplina obrigatória. Segundo o MEC, “os sistemas de ensino poderão ofertar outras línguas estrangeiras se assim desejarem, preferencialmente o espanhol”. Se apontarmos a exclusão de disciplinas que se encontra implicitamente no “novo” Ensino Médio, podemos ressaltar que embora estejamos falando de mudança o que está sendo colocado é uma perspectiva do ensino de maneira não crítica, como já foi vista nas reformas do ensino no período militar. Assim, nos perguntamos, por que em tempos não democráticos há sempre a privação de disciplinas provedoras de ideias e questionamentos e então o consequente cercamento da mente dos jovens?

Outra questão a ser apontada aqui é a possibilidade colocada na lei para parte do E.M. ser cursado à distância. Segundo § 11 do art. 4º

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

- I - demonstração prática;
- II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;
- III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;
- IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;
- V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;
- VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

Esse ponto nos faz atentar para qual forma de ensino técnico e profissional está colocada na Contrarreforma, além de outras modalidades de ensino, que são explicitadas melhor pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Na qual na EJA “é possível oferecer até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária a distância, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado.” (BRASIL, 2018, p. 10). Compreendemos que há atualmente no Brasil um movimento de desmonte da educação pública que mantém com as desigualdades, assim, a modalidade da EJA, que possui sua importância política e pedagógica para tantos brasileiros que não puderam estudar na idade considerada “correta”, visto as inúmeras barreiras de acesso e permanência na educação brasileira que são resultados de desigualdades estruturais que possuem origem econômica e histórica, é um dos principais alvos do atual ataque que a educação pública vem sofrendo. Apontamos aqui os inúmeros fechamentos de escolas e turmas da EJA em todo o país, que se deu principalmente a partir do ano passado, na qual a violência foi um

doa principais motivos apontados para tal ato. Lembremos aqui que uma colocação de Gramsci (2000a, p. 45) que foi destacado no capítulo I desta monografia: “a participação realmente ativa do aluno na escola, [...] só pode existir se a escola for ligada à vida.” Não compreender que a violência se agrava a partir do momento em que os alunos são impedidos de frequentar a escola, é por si só já desconectar o processo educacional de suas vidas. É possível aprender com uma carga horária de até 80% à distância? Qual tipo de ensino é concebido por estes moldes? A proposta do “novo” Ensino Médio não seria conectar os alunos ao seu mundo real e aos seus desejos? Como isso é possível a partir de um ensino desconectado desta vida ou esta perspectiva de “protagonismo” só irá servir para os alunos regulares de ensino pertencentes a grupos sociais onde este protagonismo é incentivado? Há em curso um projeto para um “novo” Ensino Médio que contemple a classe trabalhadora como parte desse todo ou esta estará subordinada novamente há um tipo de educação excludente e perpetuadora das diferenças? Terminaremos esta seção com mais questionamentos do que respostas, compreendendo nossas reflexões como parte de uma construção para um projeto crítico.

3.2. Ensino integral ou jornada escolar em tempo integral?

O debate em torno do ensino em tempo integral também é aqui travado como um dos principais pontos da contrarreforma que merece ser apresentado. O artigo 1º da Lei aponta que

O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 24. I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do *caput* deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º." (NR) (BRASIL, 2017)

Aqui alguns pontos devem ser destacados. O ensino médio ampliado de forma progressiva de 800 para 1400 horas, tendo que oferecer, no máximo de cinco anos (2022), pelo

menos 1000 horas anuais, trazem algumas questões acerca da execução deste modelo: Como será pensado este ensino em tempo integral? O que será feito com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o ensino noturno regular? Como os alunos irão passar este tempo na escola? Há condições físico-materiais para tal- levando em consideração as contradições sobre os cortes da EC nº 95 e a nova política de financiamento? E como está sendo pensado o trabalho docente, tendo em vista a ampliação da carga horária?

No Guia de Implementação do Novo Ensino Médio é apontado que “as redes poderão distribuir a carga horária das unidades curriculares referentes à formação geral básica e aos itinerários da forma que melhor condiga com sua realidade” desde que cumpra com a carga mínima de 1000 horas até 2022. Assim, eles sugerem alguns modelos de divisão do tempo na escola entre a formação geral básica e os itinerários, apontando que no terceiro ano

É importante que seja destinada uma carga horária específica para o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes logo no início da etapa, para que os estudantes tenham a oportunidade de exercer seu protagonismo desde o começo do Ensino Médio, momento em que ocorre o maior número de evasões.

Assim, novamente percebemos a tendência de deixar a cargo das redes de ensino a distribuição das horas letivas. Segundo o guia, “Pode-se considerar a ampliação de 1 hora por dia, ou uma ampliação maior de carga em menos dias da semana.” O que nos chama atenção é que quando aborda o ensino médio noturno, o guia aponta que “outras possibilidades podem ser consideradas para garantir a ampliação de carga, como a oferta de até 30% da carga horária total por meio de educação a distância e o aproveitamento de carga horária realizada em outros ambientes de aprendizagem”. Ora, vemos que nesse caso a ampliação da carga horária é sugerida a partir do ensino à distância, ponto já comentado na seção anterior desta monografia. O debate e as mobilizações em torno do ensino à distância no ensino médio são bem intensificados pelos proponentes da implementação da Contrarreforma. O discurso criado é da “adaptação” do currículo e do novo modelo aos jovens que não estão inscritos no ensino médio regular diurno. Fazemos aqui um questionamento: Será possível um ensino minimamente igualitário a estes estudantes se comparado aqueles que irão cursar os itinerários nas escolas e instituições de ensino com a carga horária ampliada? Como garantir que todos tenham acesso aos mecanismos necessários para o ensino à distância? E por que o ensino à distância?

No § 13 do artigo 17 da Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018 são apontadas quais atividades com que se pretende realizar o cumprimento da carga horária e como isso pode ser feito:

As atividades realizadas pelos estudantes, consideradas parte da carga horária do ensino médio, podem ser aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes, assim **como podem ser realizadas na forma presencial – mediada ou não por tecnologia – ou a distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino.** (BRASIL, 2018, **grifo nosso**)

Neste sentido, o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio irá reforçar

A sugestão para que seja realizado em conjunto com os municípios um levantamento de possíveis novos parceiros, como universidades e institutos federais, empresas, ONGs, instituições privadas de ensino, entre outros. A articulação com os conselhos estaduais de educação também é fundamental para garantir o estabelecimento dessas parcerias.

Ainda debatendo sobre a questão do ensino à distância no cumprimento da carga horária ampliada, o Guia de Implementação aponta a importância desta modalidade para as “unidades escolares com reduzida possibilidade de oferta, em especial aquelas que estão isoladas geograficamente e não possuem professores suficientes para a oferta de diferentes itinerários formativos”. Assim, o ensino à distância é usado aqui como uma forma alternativa de ensino que não o presencial em casos de não haver disponibilidade de escolas e ofertas dos itinerários para estes estudantes. Aqui questionamos: O novo modelo a partir de itinerários formativos que irá oferecer uma nova gama de conhecimentos e possibilidades para o jovem existe dentro destas realidades? Percebemos que não há a intencionalidade de oferecer espaços concretos de educação, mas uma outra maneira de contemplá-la e para isso muitas vezes aponta-se o “atraso” que é configurado do modelo de ensino presencial, que não chama interesse dos alunos e os desmotiva.

Estas diversas questões são complexas e exigem uma análise mais profunda da conjuntura política e econômica em que o país se insere. Primeiramente, apontamos aqui que a ampliação do tempo em escola requer um planejamento organizado das atividades que serão propostas e, também uma maior disponibilidade de corpo educador (docentes, funcionários, orientadores, diretores). Além disso, como já foi apontado mais acima, o ensino em tempo integral difere do que chamamos de ensino integral, este que propõe uma verdadeira conexão entre diversas formas de saberes, onde se abarcam a formação humanística com a formação técnica. Até agora, após vermos o ponto anterior (sobre os itinerários formativos), situamos as

mudanças no ensino médio como o oposto do que seria o ensino integral, emancipatório. Uma escola que separa o ensino das disciplinas em áreas de maneira fragmentadora do ensino técnico-profissional de modo a distanciar estas duas partes, como se fossem alheias, estranhas, não se propõe à um ensino igualitário e que melhore as condições educacionais do país, mas sim há um modelo de escola cada vez mais excludente e elitista, que separa a formação intelectual da técnica.

Um dos pontos que aqui mais chamam atenção é a questão do ensino noturno regular e da EJA. Considerando a implementação do novo modelo curricular, planejado para ser executado na lei no período máximo de 1800 horas/ano (o que pouco deixaria margem para outros conteúdos), como o mesmo pode ser inserido no ensino noturno (considerando suas peculiaridades) de maneira igualitária? A partir de uma extensão pelo ensino à distância que é contemplado na Lei? Será garantido a esse jovem trabalhador as mesmas oportunidades de ensino do que os matriculados no período diurno?

A concepção de educação integral na Contrarreforma do ensino médio atual é trazida a partir de uma perspectiva burguesa de ensino e que está em contraposição à escola desinteressada de Gramsci, como escola única, criativa e verdadeiramente desenvolvida para a autonomia. Autonomia aqui não como forma de responsabilização pura e perversa do sujeito em seu conceito apropriado pelo discurso neoliberal, mas como processo verdadeiro de emancipação e liberdade. É importante destacar que ensino em tempo integral difere do ensino integral como processo omnilateral. Na Contrarreforma estudada nesta monografia observamos a tendência desta autonomia para a responsabilização das redes e unidades escolares para a definição da utilização do tempo e da estrutura curricular. É de suma importância a liberdade de pensar o conteúdo e os métodos de ensino, assim como definir o que será feito com a carga horária, principalmente se pensarmos na questão do trabalho docente e da sua atuação como intelectual do processo político-pedagógico. Porém, esta liberdade recebe um tom diferente a partir da organização do ensino proposto pela contrarreforma. Não há um ensino unitário – igualitário, que irá conceber o trabalho manual e intelectual de maneira articulada e pensando no trabalho como processo de formação de vida – se há desigualdades e oportunidades distintas para pessoas de classes diferentes. Um projeto de educação emancipadora deve ser pensado com cautela e com debate de intelectuais da classe trabalhadora, refletindo um projeto distinto do que é proposto pelos grupos privados de educação.

3.3. Mudanças no currículo do ensino médio

A mudança no oferecimento das disciplinas e da organização curricular é uma forte característica da Contrarreforma. Há uma evidente tendência que prioriza o ensino das disciplinas como matemática e português, ditas de aplicação direta, e inferioriza as disciplinas de característica humanas, políticas e sociais. Isso nos remete ao nosso ponto de discussão sobre a mudança das disciplinas obrigatórias, que se insere na lei a partir do

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A: "Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I-linguagens	e	suas	tecnologias;
II- matemática	e	suas	tecnologias;
III- ciências da natureza	e	suas	tecnologias;
IV - ciências humanas e sociais aplicadas.			

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o *caput* do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

(...) (BRASIL, 2017, **grifo nosso**).

Ao apontar no § 2º que a BNCC (novo norteador curricular no ensino médio) irá incluir estudos e práticas das disciplinas de educação física, arte, sociologia e filosofia sem inseri-los em nenhuma parte específica, apenas apontando a inclusão de seus estudos, fica claro a posição de retirar estes estudos do seu lugar de disciplina. Assim, retira-se também seu tempo de estudo e sua importância no meio escolar como saber institucionalizado. Devemos apontar que esta colocação pode abrir margem para a afirmação de movimentos conservadores já existentes em nossa educação, como é o caso do Movimento Escola sem Partido²⁴. Deve-se lembrar que as

²⁴ O Movimento Escola Sem Partido, criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib, é um movimento de cunho conservador que se opõe ao “controle ideológico e político” que os professores exercem sobre os alunos. Segundo Silveira (2019, p. 26) “movimento encontra-se em contradição consigo mesmo no que preconiza: contrariamente ao seu programa de neutralidade ético-política, cuja visão do papel do professor é de imparcialidade passional —

mudanças se configuram de acordo com uma lógica, pois a escola como *locus* de socialização do conhecimento sempre irá escolher o que irá ensinar e de que maneira. Logo, até a ausência de críticas e disciplinas relacionadas ao pensamento crítico não são inocentes e são feitas por um motivo, que sempre será político, mesmo que seus proponentes afirmem o contrário. Nesse sentido é importante apontar a própria questão recente da declaração do atual presidente da República Jair Bolsonaro (PSL) sobre a retirada de investimentos federais nas faculdades de Filosofia e Sociologia²⁵.

No entanto, quando questionado se serão excluídas disciplinas do currículo o MEC aponta que

Não. Pelo contrário, a proposta atual da BNCC, em discussão no Conselho Nacional de Educação (CNE), mobiliza conhecimentos de todos os componentes curriculares em suas competências e habilidades e, portanto, torna seu desenvolvimento obrigatório. Os currículos de referência das redes e os Projetos Pedagógicos das escolas que irão definir a organização e a forma de ensino dos conteúdos e conhecimentos de cada um desses componentes, considerando as particularidades e características de cada região. (BRASIL, s/d)²⁶

Assim, percebe-se que há uma transferência das questões curriculares para a BNCC em um movimento de centralização dos pontos relacionados às competências e habilidades que se constituem na justificativa como questões mais importantes nessa forma de organização do currículo.

3.4 O papel do professor na ótica da Contrarreforma do ensino médio

O trabalho do professor e seu papel no ensino médio também irá sofrer modificações a partir da Contrarreforma. Essa mudança se dá a partir de dois pontos: pela modificação no regime de trabalho do professor e pela implementação do notório saber como requisito para a admissão de professores de ensino médio técnico e profissional.

Sobre a mudança no regime de trabalho do professor apontamos o

o professor torna-se mero transmissor de conteúdo para alunos passivos —, o MESP revela seu comprometimento social e político com ‘o direito político, o conservadorismo comportamental, bem como o reacionarismo cultural’ (DEMIER, 2017, p. 90)”.
²⁵ <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/bolsonaro-propoe-reduzir-verba-para-cursos-de-sociologia-e-filosofia-no-pais.shtml>. Acesso em: 30/04/2019.

²⁶ Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/perguntas-e-respostas>. Acesso em: 04/06/2019.

Art. 8º O art. 318 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 318. O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição." (BRASIL, 2017)

Primeiramente é importante apontarmos como estava redigido o artigo 318 na redação original da CLT, onde afirmava que “num mesmo estabelecimento de ensino não poderá o professor dar, por dia, mais de 4 (quatro) aulas consecutivas, nem mais de 6 (seis), intercaladas.” Assim, percebemos uma mudança significativa no que diz respeito a jornada de trabalho do professor de ensino médio. O que fica visível na Lei é a não explicitação da quantidade de horas trabalhadas máximas diárias, pois a única limitação colocada pela Lei é a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, não apontando nada sobre a jornada diária. Assim, se o professor está dentro do regime de trabalho de 40 horas semanais, o excedente de trabalho só será contado ao que exceder este tempo, não determinando nada sobre as horas trabalhadas por dia. Percebemos uma flexibilização do horário e do trabalho – apontando aqui que o trabalho do professor possui suas particularidades, não se encerrando no tempo em sala de aula – que irá acompanhar as flexibilizações e alterações das formas de trabalho presentes no século XXI e que estão ligadas as modificações presentes no modo de produção capitalista. Sobre esse ponto é interessante observarmos que não se cita esta alteração no Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, falando apenas brevemente sobre a questão do notório saber, abordada mais a frente nesta seção. Assim, o trabalho do professor é algo que fica pouco dedicado neste documento, no sentido da garantia da sua autonomia e de direitos profissionais.

No que diz respeito ao polêmico notório saber sua descrição na lei é dada pelo

Art. 6º O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 61.

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do *caput* do art. 36; V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação." (BRASIL, 2017).

É interessante notar que este ponto nos remete a desprofissionalização da carreira de magistério que vem acompanhada pelas crescentes terceirizações e privatizações no setor educacional. O saber vivido, experienciado tem seu profundo valor dentro e fora de sala de aula, principalmente se compreendermos outras concepções de educação que não a ocidental institucionalizada pelo ambiente escolar. Como aponta Brandão (1981, p. 4) “a educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade”. É de extrema importância a valorização dos saberes populares, em respeito às diversas culturas que compõem nosso país. Ponto esse que inclusive questionamos ao apontar os problemas da BNCC. Então porque o notório saber para as aulas de educação Técnico-profissional seria aqui contestado?

É significativo entendermos como alguns pontos são usados de maneira estratégica e apoiados por discursos que muitas vezes parecem desintencionados. A presença do empresariado brasileiro nas políticas educacionais e principalmente na política aqui analisada é forte, possuindo sua base em diversas escalas de alcance, configurando-se como um projeto muito amplo e complexo, que disputa o espaço na educação pública no campo ideológico. Segundo, Caetano (2018, p. 127), no notório saber

Há uma tendência à desvalorização da categoria “professor”. Levando em consideração que a atual proposta de reforma do Ensino Médio propõe o notório saber, as disciplinas que comporão o currículo técnico ou profissionalizante poderão ser lecionadas por profissionais que não possuem formação adequada, mas “notório saber” na área em que atuarão, precarizando a educação e o trabalho docente.

A autora analisará esse ponto em discussão e o relacionar às demandas dos intelectuais cosmopolitas²⁷ que se organizam por redes a partir do programa “Teachers For All”²⁸ originado nos EUA e possuindo participação em mais de 45 países com mais de 60 mil professores apoiados e formados em sua instituição.

²⁷ Como nossa base teórica é contemplada pelas categorias de análise e conceitos de Gramsci, concebemos estes sujeitos como intelectuais cosmopolitas junto com Silveira (2019, p. 39):

“O intelectual cosmopolita faz parte de uma seleta elite, ativa, empreendedora, enérgica e disciplinada que transita entre o local, o nacional e o internacional, aparentando, de certo modo, autonomia e independência em relação à classe social que representa, cumprindo,

entretanto, papel decisivo no processo de modernização da sociedade. Ao viajar para o exterior, o intelectual cosmopolita assimila a cultura e as experiências de países de capitalismo central, sem perder, no entanto, as características essenciais de sua nacionalidade. No retorno ao país de origem, o intelectual cosmopolita, junto ao intelectual orgânico, constrói estratégias de obtenção do consenso de modo a promover as reformas ou contrarreformas no país de origem, forçando-o a uma marcha acelerada rumo à modernização e ao desenvolvimento econômico de cunho capitalista.”

²⁸ Detalhes disponíveis em: <https://teachforall.org/>. Acesso em: 23/04/2019.

A Teach For All é a internacionalização de uma ONG americana chamada Teach For América. A TFA forma professores em cinco semanas, sendo sustentada com dinheiro que inclui financiamento privado oriundo de Fundações da Família Walton e de Bill Gates. Foi uma forma improvisada de aumentar os quadros de professores para atender a demanda. (CAETANO, 2018, p. 124)

Seu pilar no Brasil se dá pelo “Ensina Brasil” – uma instituição sem fins lucrativos que atua na formação inicial e continuada de professores “com formação pedagógica inicial intensiva (250h) com foco em práticas pedagógicas, sistema educacional e desenvolvimento de habilidades de liderança” e formação continuada “realizada em parceria com universidade credenciada pelo MEC (1.400h), acompanhamento de tutores, encontros presenciais mensais e mentoria de profissionais de diversas áreas”²⁹. Assim, após o curto período de 250h para formação inicial, o Ensina Brasil aloca esses professores em uma instituição pública de ensino para atuar durante dois anos. Com uma formação imediata³⁰ pautada em moldes empresariais, que objetivam impulsionar “alunos e Ensinas a se tornarem futuras lideranças” (ENSINA BRASIL), seu modelo de formação de professores adota um novo sentido para o “ser” professor. Portanto, também colocamos que se configura em disputa também a prática docente e qual o papel que o professor deve exercer. É importante apontar que para participar do programa não é necessário ter licenciatura, o que alinha a rede à questão do notório saber, no qual para ser professor não é preciso ser formado professor em suas diversas dimensões que possuem alcance social, cultural e político. Os principais critérios para definir os participantes, segundo o Ensina Brasil são: “alinhamento de valores, resiliência e persistência, humildade e empatia, ser comunicativo, motivador e colaborador, pragmatismo e responsabilização, capacidade de resolução de problemas e sonhar grande”.

É fundamental colocar que essa instituição tem uma relação estreita com as empresas privadas inseridas nas políticas educacionais como o Itaú e a Fundação Lemman. Um dos principais parceiros do Ensina Brasil é também a empresa Kroton Educacional – a maior empresa privada no mundo do ramo educacional. É importante apontar que enquanto são formados e vinculados a partir de um sistema de “parceria” com o Ensina Brasil, os professores são “funcionário[s] dos governos parceiros do Ensina Brasil, mas contará com todo apoio, acompanhamento e formação” (ENSINA BRASIL). Esta é uma estratégia de desvinculação e desprofissionalização da categoria docente nas escolas públicas no país. Com o vínculo reduzido a partir de um período curto de trabalho, o professor se encontrará deslocado classe,

²⁹ Informações disponíveis em: <https://www.ensinabrasil.org/nossoprograma>. Acesso em: 18/06/2019.

³⁰ Informações disponíveis em: <https://www.ensinabrasil.org/nossoprograma>. Acesso em: 18/06/2019.

já que a sua relação no ambiente de trabalho é temporária. O regime de contrato também o coloca como um profissional terceirizado e com poucas oportunidades de organização o que “resulta [...] a desarticulação da categoria docente, dificultando a representação e reivindicações coletivas” (CAETANO, 2018, p. 127). Martins (2016, p. 119) aponta para a complexidade que pode assumir a categoria “privatização” no que se refere à incorporação dos critérios empresariais ao interior da condução da educação pública. A empresa e assim sua forma de produção de vida, de saber se insere das mais diversas maneiras na educação pública, tendo essa como uma de suas formas mais diretas: através do ato de ensinar e das práticas docentes.

Chamamos atenção aqui que o professor possui um papel fundamental na organização do conhecimento e esse significado está colocado em sua prática docente e em sua formação como educador. Assim, deixamos colocado a complexidade da profissão do professor ao apontarmos sua dimensão social, pedagógica, cultural muito mais ampla.

3.5. Política de financiamento

Sobre a política de financiamento, seu corpo é apresentado pelo Art. 13 no qual

Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o *caput* prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

- I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;
- II - metas quantitativas;
- III - cronograma de execução físico-financeira;
- IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas. (BRASIL, 2017)

Assim, a política de fomento será instituída pelos artigos 13 a 20 da Lei, se configurando como um dos pontos mais complexos da análise e que, portanto, merece uma ampla atenção. A política de fomento é realizada para estimular a implementação das escolas de ensino médio em tempo integral, como forma de conferir a possibilidade do artigo 1º da

Lei³¹. Assim, para a instituição de ensino receber o repasse da política de fomento deverá acatar alguns pontos, detalhando de que forma – a partir de plano de ações, metas e cronogramas – será implantado o ensino médio em tempo integral. Primeiro, destacamos aqui que o MEC e assim, a União, são os responsáveis pelo repasse para os Estados, conferindo uma centralização da administração financeira do novo modo de organização da carga horária do ensino médio, tendo as instituições federais, para receber o repasse, que cumprir com as exigências determinadas pelo MEC. Segundo o site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação³²,

os recursos de capital podem ser utilizados na construção de instalações, compreendidas como intervenções que aumentam a área construída da escola, agregam valor ou alteram completamente o uso previsto para a dependência, exigindo uma remodelação. Podem ainda ser usados para aquisição de equipamentos e bens com características de material permanente (duráveis e resistentes). São consideradas custeio as despesas destinadas à remuneração e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, à aquisição de material didático-escolar manutenção e conservação de instalações e equipamentos e aquelas relacionadas a atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino.

Em 2018 o Governo de Michel Temer anunciou a liberação de R\$ 406 milhões para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (A meta do governo era chegar a 13% de alunos do ensino médio estudando em tempo integral, porém este número não se concretizou.³³

Primeiramente, devemos chamar atenção para duas coisas: 1) Voltemos ao ponto sobre o ensino em tempo integral: Qual é o tipo de ensino defendido? Qual a lógica e as noções de trabalho e educação estão contempladas no ensino integral da Contrarreforma? Pelos pontos anteriormente analisados em outras seções vemos que o novo modelo de ensino médio proposto traz tons de desigualdade e fragmentação do ensino, sem contar nas problemáticas apontadas em relação as modalidades de ensino que não o ensino médio regular diurno. 2) É possível a contemplação do ensino médio em tempo integral nas escolas com o atual contingenciamento de gastos sofrido pela educação? Levemos em conta que o atual orçamento para a área da

³¹ Lembrando que segundo o § 1º da Lei, “A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do *caput* deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.”

³² Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-suplementares/ps-ensino-medio/ps-emi>. Acesso em: 09/08/2019.

³³ Disponível em: <https://aosfatos.org/noticias/o-que-e-fato-no-que-disse-o-ministro-da-educacao-em-audiencia-na-camara/>. Acesso em: 09/08/2019.

educação no Brasil é de 116, 93 bilhões de reais³⁴ e que do início do ano até agora não houve muita movimentação em torno da política de repasse. Além disso, percebemos que há um forte discurso e aberturas pela Lei nº13.415/2017 do ensino à distância como recurso. Apontamos aqui uma contradição: como investir, construir e expandir um ensino integral – aqui não questionando seus moldes, mas sim sua possibilidade – quando há um incentivo claro pela sua maior facilidade e menor movimentação de recursos a um modelo antagônico a ele?

Outra questão que é apontada pelo artigo 14 inciso I é que as regiões com menor índice de desenvolvimento humano (IDH) e resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio devem ser priorizados no financiamento da implementação das escolas em tempo integral. Este ponto é de grande importância, pois reconhece as desigualdades presentes nas diferentes regiões do país e suas instituições de ensino, priorizando assim aquelas que possuem mais necessidade. Porém, a implementação da escola em tempo integral requer uma série de questões que dizem respeito à infraestrutura, condições de trabalho dos professores e demais profissionais da educação, questões estruturais que vão além do ambiente escolar como as condições socioeconômicas de permanência do estudante e de sua condição como aluno trabalhador e uma série de questões que são de uma ordem complexa e que não podem ser resolvidas apenas com um financiamento de um projeto de escola. Assim, estas questões devem ser pensadas e atendidas de uma maneira anterior do que a implementação do novo modelo de escola demandado pelo MEC. Além disso, estas regiões receberão uma atenção prioritária apenas em questão de ordem ou também receberá uma atenção maior, já que possui sua desvantagem em relação as outras? Outro ponto que devemos refletir sobre é a questão de existirem escolas em situações precárias em regiões centrais como o Sudeste. A questão socioeconômica atravessa os sentidos regionais – embora seus traços sejam marcantes por uma história de um Brasil ocupado e desenvolvido desigualmente – já que ela pode ser vista na mesma cidade e no mesmo bairro.

Amaral (2017) questionou a viabilidade da implementação do “novo” ensino médio, dando uma especial atenção à questão financeira que estamos avaliando nesta seção. Um dos apontamentos que destacamos aqui é a ponto de que as escolas que receberam ou irão receber os recursos financeiros suplementares são as que já alterarão o seu projeto-político-pedagógico de maneira integral para atender as demandas do MEC com os pontos solicitados nos incisos

³⁴ Disponível em: <http://www.portaltransparencia.gov.br/funcoes/12-educacao?ano=2019>. Acesso em: 09/08/2019.

do artigo 13 (descrito no início desta seção). Isso nos parece apontar novamente a direção dos proponentes da Contrarreforma de responsabilizar e colocar a cargo as mudanças para as instituições de ensino e suas respectivas redes. Além disso, a disponibilidade destes recursos está totalmente condicionada a questão orçamentária definida e que é esbarrada pelos cortes feitos pelo governo nos últimos anos. Assim, fazemos aqui a mesma pergunta do autor:

Considerando que nos dez anos previstos para a existência da Política de Fomento estará em vigor o Novo Regime Fiscal (NRF) aprovado pela Emenda Constitucional No 95, de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL.EC 95, 2017), originária da PEC 241, que tramitou na Câmara dos Deputados e, depois, PEC 55, no Senado, o MEC terá disponibilidade financeira para transferir recursos substantivos para desenvolver essa ação de grande envergadura, que é a de implantar o atendimento em tempo integral nas escolas de ensino médio na configuração estabelecida pela nova Lei?

Em relação ao documento de implementação do MEC, chama a atenção o fato do Guia não ter dedicado muito espaço nas suas 72 páginas para falar sobre a política de financiamento. Não há assim, um planejamento de discuta a ordem financeira que irá dispor a viabilidade dos projetos serem realmente efetivados nas escolas. Em relação ao documento do TPE sobre o ensino médio também há poucas menções que não sejam genéricas à questão da política de fomento de implementação das escolas de ensino médio em tempo integral. Porém, deve ser apontado que o grupo realizou um estudo que faz parte do “Educação Já” chamado “Educação Já! Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral”³⁵ no qual eles se aprofundam no total de 52 páginas no formato PowerPoint sobre a política. O grupo utiliza como principal referência as escolas em tempo integral do Pernambuco, apontando dados sobre seu desempenho para mostrar a importância do investimento no modelo de escola proposto – por seus intelectuais e a partir da lógica de ensino integral concebida pelos mesmos a partir de concepções sobre Protagonismo Juvenil e usos eficientes do tempo em sala de aula, apontando o grupo técnico como o professor deve passar o tempo em sala para o melhor aproveitamento do mesmo. O ponto chave que é mencionado pelo estudo e que já mencionamos acima, mas que merece ser intensificado, é o seguinte: são diversas as exigências feitas pelo MEC e seus parceiros (TPE incluído) às redes de ensino e as suas respectivas instituições para poderem participar do programa de fomento. É curioso observar como o TPE aponta que são “diretrizes gerais com base em evidências de sucesso, preservando a liberdade e autonomia dos Estados inclusive na escolha de aderir ou não a política, com repasses condicionados a resultados.” Ora, os estados são livres para aderir ou não a política que irá repassar os recursos para a

³⁵ Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/163.pdf>. Acesso em: 09/08/2019.

implementação das escolas do “novo” ensino médio. Porém, parte do ensino em tempo integral já deve ser implementado nas escolas até daqui há 3 anos (2022)! Portanto, pensamos aqui que a política de fomento se configura como um recurso importante dentro desta lógica colocada pelo MEC e seus parceiros para as instituições de ensino poderem ter dentro do tempo estipulado cumprido as suas exigências. Assim, à uma forma de condicionamento imposto a estas escolas que possuem suas opções reduzidas no que diz respeito às questões de ordem financeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após uma atenta análise e discussão sobre o nosso objeto de estudo, chegamos ao final desta pesquisa. Aqui nos propomos a pontuar as principais questões que trabalhamos e abrir um caminho a partir de questionamentos que servirão para o futuro aprofundamento sobre o objeto de pesquisa.

É importante salientar novamente o caráter contemporâneo da Contrarreforma do Ensino Médio que foi tomada na Lei em 2016 a partir da MP nº 746 e posteriormente pela Lei 13.415/2017. Assim, nosso estudo se concentrou em analisar as principais características no “novo” Ensino Médio a partir da Lei e, também de documentos do MEC e de grupos privados que tiveram importante papel na construção dela. Procuramos assim, compreender quais as concepções e o sentido de escola que estão postos na Contrarreforma, analisando o contexto político, social e econômico em que ela se configura, compreendendo as contradições que irão permear sua disputa e seus sentidos. Também nos focamos no sentido do trabalho que é posto pela Contrarreforma, o compreendendo como o ponto central na discussão, pois é ele é elemento criador da vida humana e que irá influenciar diretamente o modo como o conhecimento será socializado, seja por meio da escola ou não.

O “novo” Ensino Médio é composto pelo discurso da inevitabilidade da modernização e a adaptação da estrutura e modelo de educação as demandas do novo mercado de trabalho. Então perguntamos: Esta concepção problematiza e inclui outras formas de conceber a educação? Outras formas de conceber o trabalho? Outras formas de estar e conceber o mundo, para além de seu caráter capitalista? A “nova” estrutura aponta para um caminho crítico de educação essa entendida no seu sentido de formação para a produção da vida ou apenas a adaptação às demandas do mercado? Para além da contrarreforma da educação que pretende formar os trabalhadores conforme a demanda do “novo mercado de trabalho”, há uma série de medidas atuais (Contrarreforma Trabalhista, Contrarreforma da Previdência, Emenda

Constitucional nº 95) que atravessam a vida do trabalhador trazendo uma gama de instabilidade para o seu processo de reprodução da vida.

Enfatizamos aqui que a justificativa da Contrarreforma (do próprio Ministério da Educação, dos organismos supranacionais que a defendem e dos intelectuais da classe dominante) aponta para a melhoria das questões socioeconômicas que nos mostra que “o ajuste neoliberal se manifesta no campo educativo e da qualificação por um revisitar e ‘rejuvenescer’ a teoria do capital humano³⁶, com um rosto agora mais social” (FRIGOTTO, 1996, p. 41).

Em um vídeo do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed)³⁷ sobre Contrarreforma do Ensino Médio são mostrados dados sobre o segmento educacional e sua grande evasão, problemas reais que estão em curso. Porém, é apontado como principal motivo “a falta de conexão entre a escola e as necessidades do mundo atual”. Eles apontam que “a organização por áreas de conhecimento permite criar estratégias de ensino aprendizagem diversificadas e interdisciplinares. São projetos, oficinas, clubes para que os estudantes desenvolvam suas competências e habilidades”. Um dos principais problemas deste entendimento é a velha premissa de que o problema maior das questões educacionais são de ordem técnica e não estrutural (no que diz respeito a sua conexão com as questões históricas-sociais, políticas e econômicas em suas variadas escalas). Outra questão que aqui pode ser tocada é o que se refere a competências e habilidades. Estes conceitos, que possuem sua origem na administração, estão carregados de ideologia mercadológica pautada em noções neoliberais de organização produtiva e que assim, foram transferidos para o campo educacional. O termo competências é definido como “capacidade, suficiência” (AURÉLIO, 2018) e possui o sentido de “saber fazer”. A crítica a esse conceito é trazida por Frigotto (2009, p. 76) quando diz que

Trata-se de traduzir, no plano educacional, um ideário onde não há lugar para todos e o problema não é coletivo, mas individual. As competências a serem desenvolvidas e que garantem empregabilidade são as que o mercado reconhece como as que tornam cada trabalhador o máximo produtivo. O capital agora não só se interessa pela força física, mas também pelas qualidades intelectuais, emocionais e afetivas. De resto, o empregável tem a qualidade mercantil de ser flexível e de permanecer com garantia de emprego apenas enquanto funcional ao seu empregador. Uma pedagogia que apaga a memória de organização, de coletividade e também de direito ao trabalho.

³⁶ “Trata-se de uma noção que os intelectuais da burguesia mundial produziram para explicar o fenômeno da desigualdade entre as nações e entre indivíduos ou grupos sociais, sem desvendar os fundamentos reais que produzem esta desigualdade: a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção pela burguesia ou classe capitalista e a compra, numa relação desigual, da única mercadoria que os trabalhadores possuem para proverem os meios de vida seus e de seus filhos – a venda de sua força de trabalho” (Frigotto, 2006).

³⁷ O Consed é um conselho criado em 1986, reunindo as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal e tem direta ligação com a construção da contrarreforma em união com outros grupos (Cenpec, Todos pela Educação, Movimento pela Base). É importante apontar que estes grupos estão intimamente ligados através de seus membros que transitam na esfera do governo (com estreita relação e atuação no MEC) e da sociedade civil empresarial com grande poder econômico e midiático (Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Instituto Ayrton Senna).

Estes termos e outros como “controle de qualidade”, “gestão” irão passar da produção econômica para a educação. Como são reproduzidos termos e questões do processo produtivo para a educação e como a mesma sempre parece estar subordinada a ele. Assim, é importante nos perguntarmos: educação para a exploração ou para emancipação?

Devemos também compreender que nosso contexto se insere no “mundo marcado por uma globalidade desigualmente articulada” (ANTUNES, 2005) onde as mesmas oportunidades, recursos não estão distribuídas no mundo e nem no país de maneira igual. Essas questões dentro do atual contexto capitalista com o desmonte do Estado de bem-estar social como uma de suas faces intensifica o movimento exploratório da classe trabalhadora e sua diferença socioeconômica para com as camadas mais elevadas. “A nova condição de trabalho está sempre perdendo mais direitos e garantias sociais. Tudo se converte em precariedade, sem nenhuma garantia de continuidade.” (VASAPOLLO, 2006, p. 53).

Outro ponto a ser mencionado da Lei é o que diz respeito ao regime de trabalho dos professores que é alterado pelo art. 8º da Lei nº 13.415/2017, desenvolvido no capítulo 3. Podemos citar aqui o caráter da flexibilização do trabalho que está presente nas relações de trabalho na escola e que caracteriza diversos pontos que dificulta o movimento coletivo dos trabalhadores da educação. Este ponto nos remete a ideia e a crítica do trabalho abstrato que “assume a forma de trabalho estranhado, fetichizado e, portanto, desrealizador e desefetivador da atividade humana autônoma.” (ANTUNES, 1995, p. 85-86).

Assim, observando o movimento de influência da escola (como instituição de socialização do conhecimento) e o trabalho (e seus modos de organização) entendemos que há um projeto de inserção do ideário meritocrático e competitivo dentro da escola (refletida como uma questão das novas relações de trabalho) que é intensificado pela Contrarreforma do Ensino Médio e sua base curricular.

Consideramos esta pesquisa como um ponto importante para a compreensão do desenvolvimento de uma nova política pública na educação básica do país e que irá influenciar a vida de diversos jovens. Nosso compromisso, como já foi mencionado algumas vezes nesta monografia, é com a educação da classe trabalhadora e a preocupação de como o seu processo formativo está sendo pensado por um grupo seletivo de intelectuais pertencentes à classe dominante a fim da manutenção dos seus interesses. Assim, consideramos importante, bem como mencionado e desenvolvido no 1º capítulo sobre os conceitos utilizados, o resgate e ênfase da importância do papel de intelectual que pensa e age sobre a educação pelo professor,

este que muitas vezes é culpabilizado e redirecionado no seu modo de trabalhar e pensar os seus processos pedagógicos – que por sua vez também são políticos – por orientações técnicas que contam por eficiência e resultados por exames o seu desempenho. Desempenho este que não é linear e nem pode ser, pois é condicionado por questões que fogem as razões da escola, estas que só serão compreendidas se forem analisadas em conjunto com o seu contexto mais amplo que é político, social, cultural e econômico.

Acreditamos que este trabalho monográfico se construiu como um questionamento inicial sobre os rumos do ensino médio no país, deixando mais perguntas do que respostas, mas o mais importante: questionando o que é posto e lutando para um projeto de educação que conceba o trabalhador (ao mesmo tempo que é concebido por ele) – seja ele o trabalhador que trabalha na escola ou o estudante – como o ser de mudança e de ação de maneira real.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso. *O “novo” Ensino Médio e o PNE: Haverá recursos para essa política.* Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 91-108, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 09/08/2019.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao Trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.* São Paulo: Cortez EdUnicamp, 1995.

ANTUNES, Ricardo (Org). *Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil.* São Paulo: Boitempo, 2006, 528p. Coleção Mundo do Trabalho.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.* Brasília, DF. Fev 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 12 de Nov. 2018.

BRASIL. *Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.* Brasília, DF. Nov 2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 16/07/2019.

CAETANO, Maria Raquel. *Lógica privada na educação pública, redes globais e a formação de professores.* Revista Eletrônica de Educação, v. 12, n. 1, p. 120-131, jan./abr.2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2109/674>. Acesso em: 18/06/2019.

COUTINHO, Carlos Nelson. *A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma?* Novos Rumos, Marília, v. 49, n.1, p. 117-126, Jan.-Jun., 2012. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2383/1943>. Acesso em: 18/06/2019.

FRIGOTTO, Gaudencio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista.* São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudencio. *Teoria e práxis e o antagonismo entre e formação politécnica e as relações sociais capitalistas.* Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, p. 67-82, 2009.

GENTILI, Pablo.; SILVA, T. Tomaz. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões Críticas.* Vozes: Petrópolis, 1996.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*, vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*, vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*, vol. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

LEHER, Roberto. *25 Anos de Educação Pública: Notas para um balanço do período*. In: Guimarães, C., Brasil, I.; Morosini, M.V.. (Org.). Trabalho, Educação e Saúde – 25 anos de Formação Politécnica no SUS. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2010, v. 1, p. 29-72.

LEHER, Roberto; VITTÓRIA, Paolo; MOTTA, Vania Cardoso. *Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do brasil*. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 14-24, mai. 2017. ISSN 2175-5604. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21792>>. Acesso em: 12 Nov. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21792>.

MARTINS, Erika Moreira. *Todos pela educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira*. 1ª edição, Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1974.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; Neto, Otávio Cruz; Gomes, Romeu. *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Guia de Implementação do Novo Ensino Médio*. 2019. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Guia_Novo_Ensino_M%C3%A9dio.pdf. Acesso em: 09/06/2019.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Por que a urgência da reforma do ensino médio?* Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, Junho de 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302017000200355&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 Nov. 2018.

NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Editora Xamã, 2005, 312p.

ROSA, Sanny Silva da. *Entrevista com Stephen J. Ball*. Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. *Revista Brasileira de Educação* v. 18 n. 53 abr.-jun. 2013.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal*. 22ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *História, trabalho e educação: comentário sobre as controvérsias internas ao campo marxista*. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 3, n. 2, p. 4-14, dez. 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Campinas: Revista Brasileira de Educação, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

SILVEIRA, Zuleide Simas da. *A onda conservadora: o emergente movimento do escola Sem partido*. In: Batista, Eraldo Leme; Orso, Paulino José; Lucena, Carlos (Orgs.). *Escola sem*

partido ou a escola da mordaza e do partido único a serviço do capital. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. *A relação Estado Supranacional e Estado Ampliado: contribuições à crítica dos processos de integração, regionalização e internacionalização da economia, das políticas de ciência, tecnologia e inovação e de educação*. In: Simpósio Nacional Estado e Poder: Estado Ampliado, 10., 2018, Niterói.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. *Contradições entre capital e trabalho: Concepções de Educação Tecnológica na Reforma do Ensino Médio e Técnico*. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. *Concepções de educação tecnológica na reforma da educação superior: finalidades, continuidades e rupturas (1995-2010): Estudo comparado Brasil e Portugal*. 2011. 430f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

SHIROMA, Eneida Otto; MARCONDES DE MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Educação Já! Uma proposta suprapartidária de estratégia para a Educação Básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022*. 2018. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/170.pdf>. Acesso em: 09/06/2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Repensar o Ensino Médio*. 2017. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/131.pdf>. Acesso em: 09/06/2019.