



Recebido em:
04/07/2017
Aprovado em:
05/07/2017
Editor Respo.: Veleida
Anahi
Bernard Charlort
Método de Avaliação:
Double Blind Review
E-ISSN:1982-3657
Doi:

NOVA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E AS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS: Ponderações iniciais

SIMONE DA COSTA SILVA

EIXO: 1. EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar, com base em uma investigação bibliográfica, reflexões iniciais de uma pesquisa de doutorado que analisa as implicações da nova reforma do Ensino Médio para a educação brasileira, sobretudo, para oferta dessa última etapa da Educação Básica. Nesse sentido, este trabalho faz uma análise a partir de autores, como Sfredo e Silva (2016) e Carrano (2017), que avaliam os impactos dessa e de outras reformas voltadas para essa etapa educacional, instauradas ao longo da história, que partiam de perspectivas semelhantes a atual proposta. Desse modo, é possível considerar a partir das discussões aqui levantadas, que a reformulação prescrita pela lei 13.415 reforça o processo de desigualdade educacional, ao mesmo tempo, em que intensifica a natureza e o caráter dual atribuído a essa etapa de ensino pelas diferentes políticas promulgadas no Brasil.

Palavras-chave: Ensino Médio. Nova Reforma. Oportunidades Educacionais.

RESUMEN: Este artículo tiene por objetivo presentar, con base en una investigación bibliográfica, reflexiones iniciales de una investigación de doctorado que analiza las implicaciones de la nueva reforma de la Enseñanza Media para la educación brasileña, sobre todo, para la oferta de esta última etapa de la Educación Básica. En este sentido, este trabajo hace un análisis a partir de autores, como Sfredo e Silva (2016) y Carrano (2017), que evalúan los impactos de esa y otras reformas orientadas hacia esa etapa educativa, instauradas a lo largo de la historia, Perspectivas similares a la actual propuesta. De este modo, es posible considerar a partir de las discusiones aquí planteadas, que la reformulación prescrita por la ley 13.415 refuerza el proceso de desigualdad educativa, al mismo tiempo, en que intensifica la naturaleza y el carácter dual atribuido a esa etapa de enseñanza por las diferentes políticas promulgadas en Brasil.

1 INTRODUÇÃO

Em uma conjuntura de um capitalismo financeiro internacional e nacional, o Estado vem sofrendo redefinições em seu papel para atender ao projeto mais recente de sociedade burguesa, que passa a requerer um novo tipo de homem/mulher e trabalhador (a). Nesse sentido, segundo Neves (2005), o aparelho estatal vem intensificando, com seus instrumentos legais e ideológicos, o seu papel de educador, ou seja, de instrumento de confirmação cognitiva e comportamental do brasileiro ao projeto de sociabilidade burguesa, de modo que programa posturas e práticas condizentes com essa lógica capitalista.

Emerge desse contexto um redirecionamento das políticas educacionais, para os diversos níveis e etapas, a fim de atender a nova lógica de recomposição do sistema do capital, priorizando assim, uma formação de sujeito adaptados as novas demandas de produtividade e competitividade em tempos de reestruturação produtiva do capital.

Sob essa ótica, na década de 1990 organismos multilaterais, como Banco Mundial, em uma conferência denominada “Conferência de Educação para Todos” formularam algumas orientações para os rumos da educação nos países da América Latina, incluindo o Brasil, e Caribe que limitou a Educação Básica “a conteúdos mínimos - saber ler, escrever e calcular, necessários para a empregabilidade e a formação de atitudes para o trabalho, ou seja, qualificar minimamente o trabalhador” (ZORZETTI; BARROS, 2009, p.3286). Além disso, esses organismos internacionais elegeram a educação como instrumento primordial para a melhoria da rentabilidade econômicas desses países, bem como para justificar a ineficácia quanto ao crescimento econômico deles.

Nessa perspectiva, no Brasil, recentemente, foi sancionada pelo presidente Michel Temer a lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, implantada sem consulta pública aos sujeitos envolvidos com a tarefa educacional, que institui a mais nova reforma do Ensino Médio, a última etapa da Educação Básica. Com base nisso, é importante ressaltar a necessidade de que a natureza e as configurações dessa mais nova reforma devam ser analisadas nessa conjuntura de propostas educacionais iniciadas na década de 1990, uma vez que elas caminham em perspectivas convergentes, atendendo as diretrizes que buscam uma formação do trabalhador referenciada nas novas demandas de produção.

Entre as diversas alterações previstas a partir dessa lei está a redefinição da oferta das áreas de conhecimento, de acordo com o artigo 36, em 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, o que poderá aprofundar as desigualdades das oportunidades educacionais, tendo em vista que a escolha dos itinerários por parte dos estudantes estará condicionada a oferta apresentada pelas redes de ensino, que não terão incumbência de ofertá-los em sua totalidade.

Com base nisso, a partir de uma pesquisa bibliográfica, esse trabalho tem por objetivo analisar as implicações da nova reforma do Ensino Médio instituída pela Lei 13.415, considerando os impactos de outras reformas voltadas para essa etapa educacional, instauradas ao longo da história, que partiam de perspectivas semelhantes às propostas da atual reforma.

2 O ENSINO MÉDIO E AS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS

Apesar da Emenda Constitucional número 59/2009 estabelecer a obrigatoriedade da Educação Básica dos quatro aos dezessete anos, assegurando assim, o Ensino Médio como uma etapa obrigatória da Educação Básica, esse ainda não foi universalizado, conforme demonstram os dados estatísticos apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

De acordo com o IBGE apenas 61,4% dos jovens brasileiros estão matriculados no Ensino Médio, quando o Plano Nacional de Educação (2014-2024) entre as suas metas fixou a universalização da escola para os jovens com 15 a 17 anos até 2016. No entanto, esse cenário tende agravar-se a partir da reforma implantada pela lei 13.415, que em vez de enfrentar a raiz do problema, institui uma reestruturação nessa etapa da Educação Básica que:

[...], além de atropelar processos de discussão consolidados em lei (PNE, LDB, Diretrizes Curriculares, a própria Constituição Federal) ou mesmo aqueles em curso na sociedade e na Câmara dos Deputados, quer nos fazer crer que a “crise de audiência” de jovens no ensino médio é devida ao “excesso de disciplinas” no currículo do ensino médio e ao “desinteresse” dos jovens pela escola atual. Há muito mais complexidade e desafios estruturais intra e extraescolares no ensino médio brasileiro do que o atual governo federal considera para justificar este verdadeiro atropelo que foi reconfigurar o ensino médio brasileiro por Medida Provisória em quatro meses. (CARRANO, 2017, p. 1)

A partir disso, fica claro essa reestruturação vigente tende a reforçar as disparidades no que diz respeito às oportunidades educacionais por centrar em uma oferta educacional baseadas em itinerários formativos, promovendo uma oferta parcial das áreas de conhecimento, “que pode ampliar as desigualdades de acesso ao conhecimento e

intensificar as dificuldades para o ingresso no ensino superior para os mais pobres da sociedade” (CARRANO, 2017, p.1), como se por meio dessa proposta fosse possível atrair aqueles que evadiram da escola.

Nesse sentido, é preciso ressaltar que o Ensino Médio ao longo da história foi alvo de diversas metamorfoses, sendo uma etapa de ensino que aglutinam interesses conflituosos. Essas transformações implicadas na configuração de reformas promoveram alterações profundas nessa última etapa de ensino. Dentre elas, a que foi promovida pela LDB de 1961, que tornava algumas áreas de conhecimento optativas, como a atual reforma, e a promulgada pela lei 1971, que centralizava uma educação profissionalizante. Daí fica evidente que as propostas da atual reforma do Ensino Médio já foram implementadas em outros contextos.

Em virtude disso, a análise dos processos históricos que culminaram nas sucessivas reformas do Ensino Médio no Brasil, dentre as quais está situado a que foi sancionada pela lei 13.415, justifica-se por se tratar de uma possibilidade de ampliar a compreensão sobre o projeto educacional que está posto para a educação brasileira, sobretudo, para a última etapa da Educação Básica.

Além disso, essa temática é pouca estudada. Em uma consulta online realizada ao portal do Observatório do Ensino Médio, realizada no início de 2017, foi evidenciado que não há muitos trabalhos feitos nessa área, constando apenas 318 trabalhos.

Com base nisso, a tabela a seguir sintetiza as temáticas sobre as quais as pesquisas foram desenvolvidas ao selecionar o Ensino como objeto de estudo.

Tabela nº1 – Pesquisas de Mestrado e Doutorado sobre o Ensino Médio

TEMAS PESQUISADOS SOBRE O ENSINO MÉDIO
1 Juventude, escola e trabalho
2 Abandono escolar
3 O currículo no Ensino Médio
4 Financiamento
5 Formação docente
6 O ensino Médio e competências (o novo ENEM)
7 PROEJA
8 PRONATEC

Fonte: Observatório do Ensino Médio (2017)

A partir da tabela é possível notar que os trabalhos levantados não levaram em consideração os processos históricos que culminaram com as diferentes políticas educacionais promulgadas nos diversos contextos brasileiro.

Sob essa ótica, torna-se evidente a necessidade de apreensão dos processos históricos da política educacional para o Ensino Médio nos diferentes contextos, pois “historicamente, a trajetória do Ensino Médio é marcada por um conjunto de reformas que se acentuaram na última década” (SFREDO; SILVA, 2016, p.882).

Vale enfatizar que o Ensino Médio, enquanto etapa final da Educação Básica tem sido alvo de diversos interesses, por isso apresenta-se como espaço de tensões, como a de uma formação mais geral e de uma formação profissionalizante, como ocorreu na década de 1970 com a implementação Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692, que dentro de um contexto de um Estado de exceção, de ditadura militar, uma formação geral não condizia com os interesses hegemônicos dessa conjuntura, por isso, sob o nome de Ensino de 2º grau foi priorizada uma formação técnica.

Nesse sentido, é preciso ressaltar ainda, que desde o contexto de uma educação jesuítica essa etapa de ensino não era acessível a todos os sujeitos, pois conforme Saviani (2008) o ensino intermediário, correspondente ao ensino da gramática latina, que daria acesso ao ensino superior no Brasil Colônia era reservado à nobreza. Enquanto que ao indígena cabia apenas o ensino da língua dos colonizadores, a catequização e o estudo profissional agrícola.

No contexto imperial brasileiro, mediante ao processo de consolidação de um novo modelo de Estado, em que “[...] O movimento de ordenação social se dá íntima relação com a escrita, visto que é por meio do texto escrito que os dirigentes imperiais buscaram instituir uma ordem [...]” (VAGO, 2009, p.20), daí resulta a necessidade de se facilitar o acesso ao ensino. Apesar disso, a primeira constituição brasileira foi omissa quanto a essa etapa intermediária, apresentando apenas em seu último artigo que a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos, lembrando, porém, que nesse período nem todos os sujeitos eram considerados cidadãos. Sendo assim,

[...] cabe reiterar que o processo de democratização da escola pública brasileira tem início no período republicano, intensificando-se a partir da década de 1930. Neste período, a partir do que apresenta Souza (2008), a educação passou a assumir mais importância no cenário nacional, especialmente em termos de adequação dos cidadãos à nova realidade política e econômica vivenciada pelo país. Uma breve digressão histórica vai permitir que sejam vislumbrados alguns dos principais deslocamentos contidos nas políticas educacionais propostas para este nível de ensino (SFREDO; SILVA, 2016, p.883).

Com base nisso, como aponta os autores Sfredo e Silva (2016), é preciso fazer uma digressão histórica para compreender como as políticas educacionais foram conduzidas. Segundo esses autores dentre as diversas reformas promovidas no período está a reforma de Francisco Campos, que caracteriza “uma nova organização do ensino, tanto em sua estruturação em séries, quanto por uma nova configuração curricular. Em torno desse período, começamos a encontrar um compromisso mais efetivo com esta etapa da escolarização” (*idem*, p.8840), apesar de promover uma dualidade entre um ensino propedêutico e outro profissionalizante.

É possível notar que as reformulações empreendidas nessa etapa da Educação Básica só poderão ser compreendidas em sua profundidade se forem analisadas dentro da conjuntura que elas surgem, considerando os seus determinantes histórico-sociais.

Cabe ainda considerar que, na história das políticas educacionais brasileiras voltadas para o Ensino Médio algumas reformas também buscaram empreender a centralização de alguns campos de saber, em detrimento de outros, como propunha a Lei de Diretrizes e Bases de 4.02/61 que centraliza a formação em oito áreas, das quais duas poderiam ser optativas. Já a LDB 5.692/71 centralizou a formação técnica e profissional. Desse modo, é possível analisar que a reforma do Ensino Médio implantada recentemente, apesar de ser construída nas bases conjunturais da década de 1990, retoma as configurações de políticas que foram implementadas em outros contextos, que resultaram em um “ruidoso fracasso”, pois “não formou técnicos qualificados para o mundo do trabalho, como também não desenvolveu o gosto pela cultura geral na juventude brasileira” (LIMA; CABRAL; GASPARINO, 2009, p.11122).

Dentro dos interesses da atual conjuntura a educação passa a assumir um caráter mais pragmático e racional, em que a formação mais geral e técnica passam a possuir um caráter mais interessado e imediatista, pautando-se na intensificação da teoria do capital, o que corrobora com a ideologia da educação/qualificação como condição para ingresso e permanência no mercado de trabalho.

Sob essa ótica, a mais recente reforma do Ensino Médio propõe a ampliação da carga horária, para sete horas diárias de estudo, e a organização curricular conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por meio de itinerários formativos, sendo o ensino técnico uma dessas alternativas, o que leva a crer que tal proposta reforçará a dualidade que persiste historicamente ser parte da oferta dessa etapa de educação, uma vez que, tendencialmente devido as suas necessidades emergenciais de sobrevivências, os jovens mais carentes optarão por uma formação técnica.

Além disso, conforme Bourdieu (2006) observa, que mesmo os estudantes da classe popular tendo o acesso aos bens culturais valorizados hegemonicamente pela sociedade, a vivência para esses ocorrerá de maneira distinta daqueles

que desde cedo foram preparados para esta prática cultural, pois para os mais desfavorecidos tal cultura não constitui uma prática familiar, por isso não possuem bagagem suficiente para aspirar esta cultura.

Frente a isso, ainda é possível analisar uma contradição posta na lei que advoga uma educação integral, ao mesmo tempo, que departamentaliza o conhecimento em itinerários formativos que deverão ser organizados conforme as possibilidades dos sistemas de ensino, cuja oferta poderá representar um agravamento nas desigualdades educacionais, visto que de acordo com a lei no quinto parágrafo “os sistemas de ensino, mediante **disponibilidade de vagas na rede**, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo” (BRASIL, 2017, grifo nosso), por isso as oportunidades educacionais estarão condicionadas a oferta desses itinerários pelo sistema de ensino, que não tem a incumbência de ofertar todos eles, mantendo assim, a dualidade de um Ensino Médio voltado para a classe trabalhadora, uma educação mais pragmática e racional, outro reservado a elite brasileira, com a oferta de uma educação geral.

Vale ressaltar, que tal lei, além de representar um ataque à valorização docente uma vez que ela assume “flexibilidade” com a formação dos professores para a educação profissional, aceitando o notório saber de profissionais para atuar especificamente na educação profissional. Essa emerge em uma conjuntura de congelamento dos gastos público, o que reforça o desmonte da educação pública, é o que reflete Carrano:

A aprovação da PEC 55, que aprovada se tornou a Emenda Constitucional 95 (EC95), ainda que sob o pretexto de controlar o déficit público, compromete o desenvolvimento das políticas sociais, notadamente de saúde, educação e infraestrutura, durante 20 anos. Isso, por si só, deveria nos desconfiar das intenções de um governo que pretende ampliar a oferta da escolarização em horário integral. Ao que sabemos que exigirá mais e não menos recursos. (CARRANO, 2017, p.2)

Como enfatiza o autor Carrano (2017), o contexto em que surge a recente reforma a torna ainda mais problemática, pois de forma contraditória a Emenda aprovada congelará os gastos públicos com as políticas sociais, ao mesmo tempo em que essa reestruturação do ensino médio prescreve a implementação do ensino em tempo integral.

Desse modo, portanto, fica evidente que essa reforma, instituída pela 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, tendencialmente, poderá trazer um grande retrocesso para as oportunidades educacionais, uma vez que ela foi estruturada sob a égide de redução de gastos, o que representa um ataque à universalização do Ensino Médio, com igualdade de condições para o acesso e permanência, já que a oferta do ensino em tempo integral, como prescreve essa lei, deverá ser ampliada nessa etapa e isso exigiria uma ampliação de recursos e não a sua redução.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com efeito, a partir das reflexões levantadas nesse trabalho é possível perceber que, a mais recente reforma do Ensino Médio converge com interesses neoliberais de redução dos gastos públicos e que, por isso, tende a reduzir a formação dos sujeitos a uma escolarização mínima, saber ler, escrever e contar.

Assim, tal reforma pode representar a intensificação de uma formação técnica, em detrimento de uma formação geral, uma vez que é possível inferir, a partir de isenção dos sistemas de ensino em ofertar todos os itinerários e do contexto de congelamento dos gastos públicos, as redes de ensino primarão pela oferta do ensino técnico, sendo uma ameaça à concepção, conquistada desde a Lei de Diretrizes e Bases 93.94/96, que prima pelos conhecimentos científicos, éticos e estéticos que devem ser adquiridos ao longo da educação básica.

Além disso, o novo ensino médio retoma a dualidade que esteve presente em outros contextos da história da educação brasileira, ao centrar a organização curricular em itinerários formativos, que em sua totalidade não são obrigatórios, o que permite aos sistemas de ensino flexibilizar a oferta conforme a sua possibilidade, dissimulando tal realidade com o discurso da pseudo escolha dos estudantes.

Por fim, diante de todos esses limites analisados, torna-se evidente que essa nova reestruturação do ensino médio representará uma intensificação das desigualdades de oportunidades educacionais.

BARROS, Lara ngela Mara de; ZORZETI, Maroneze Luciane Francielli. **A política educacional brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de Estado**. In: IX Encontro nacional de Educação: PUCPR, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br>. Acesso em: 16 de setembro de 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Los Herderos**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____, **Lei 13.415 de 17 de fevereiro de 2017**. Brasília, 2017.

CARRANO, Paulo. **Um novo ensino médio é “imposto” ao jovem no Brasil**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/um-novo-ensino-medio-e-imposto-aos-jovens-no-brasil>. Acesso em: 22 de junho de 2017

CURY, C R J A educação nas constituintes brasileiras. IN: STEPHANOU, M e BASTOS, H C. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol III – século XX.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 13.415 de 17 de fevereiro de 2017.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Os projetos de brasis e a questão da instrução no nascimento do império. In: VAGO, et. al (orgs). **Intelectuais e Escola Pública no Brasil: séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

GONDRA, J. G. e SCHUELER, A. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

LIMA, Cláudia R.; CABRAL, Vera Lúcia M; GASPARINO, Elisandra. **Políticas Públicas Educacionais Brasileira: O Ensino Médio no contexto da LDB, PNE, PDE**. IX Congresso de Educação Nacional. II Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela**. Maceió: EDUFAL, 2004.

MÉSZÁRÓS. István. **Para Além do Capital: rumo à teoria de transição**. Tradução: Paulo César. Castanheira e Sergio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil com espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: _____(org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005, p.85-125.

PAIVA, Vanilda. Inovação tecnológica e qualificação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 16, n. 50, p. 70-92, abr. 1995.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 16ª ed.- Campinas, SP:

Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

SFREDO, Marta Luiza; SILVA, Roberto Rafael Dias. Políticas Educacionais para o Ensino Médio: Conhecimento ou capacitação. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, set./dez. 2016

SOUZA, Lanara Guimarães de. **Avaliação de Políticas Educacionais**: Contexto e Conceitos em Busca da Avaliação Pública. In: LORDÉLO, José Albertino Carvalho.

UNESCO. **Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe**. La cabana, Cuba, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/>.

VAGO, et. al (orgs). **Intelectuais e Escola Pública no Brasil**: séculos XIX E XX. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

Professora da rede estadual de ensino de Alagoas. Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Doutorada pelo mesmo programa. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira (GEPE). Email: simonecostaufal@gmail.com