

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: QUE ENCRUZILHADA É ESTA? PARA QUÊ? PARA QUEM?

THE BRAZILIAN HIGH SCHOOL REFORM: WHAT CROSSROADS IS THIS? FOR WHAT? AND FOR WHOM?

LA REFORMA DE LA ESCUELA SECUNDARIA BRASILEÑA: ¿QUÉ ENCRUCIJADA ES ESTA? ¿PARA QUE? ¿PARA QUIEN?

José Ernandi Mendes¹

<https://orcid.org/0000-0001-5253-1565>

Francisca Valkiria Gomes de Medeiros²

<https://orcid.org/0000-0003-0530-2748>

Resumo: O artigo tem como tema central a Reforma do Ensino Médio instituída pela lei nº 13.415, de 2017. A abordagem metodológica adotada é qualitativa, valendo-se de levantamento bibliográfico e documental para o alcance do objetivo norteador de pontuar e analisar os elementos sociais, políticos e econômicos que determinaram a implementação desta reforma. O contexto político brasileiro, de 2013 até o ano de 2020, é marcado pelo *impeachment* que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, alçando seu vice-presidente Michel Temer à presidência da República, que foi sucedido por Jair Bolsonaro, político de extrema-direita, eleito na campanha presidencial de 2018. A Reforma do Ensino Médio mostra-se articulada aos anseios empresariais na área de educação que, articulada ao projeto da BNCC – Base Nacional Comum Curricular, aponta uma formação para o mercado, acrítica, mediante esvaziamento das ciências humanas. O cenário político e econômico pelo qual atravessa o Brasil impõem aos educadores e educadoras a tarefa histórica de construção de uma contra hegemonia mediante um projeto de escola e de currículo que efetivamente contribua para o desenvolvimento de uma educação integral e multidimensional.

1 Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) pertencente à UECE. Coordenador do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE). Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-Doutor pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), em Paris-França. Mestre em Educação Brasileira pela UFC. Graduado em Pedagogia pela UFC. E-mail: ernandi.mendes@uece.br

2 Professora de Biologia pertencente à Rede de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC-CE). Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) pertencente à Universidade Estadual do Ceará (UECE). Licenciada em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Jaguaribe, com intercâmbio no Instituto Politécnico de Bragança (IPB), em Portugal. E-mail: francisca.medeiros2@prof.ce.gov.br

A reforma do Ensino Médio: que encruzilhada é esta?...

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. Neoliberalismo. Interesses do mercado. Educação pública. Democracia.

Abstract: This work discusses as a central theme the reform of high school curriculum in Brazil enacted by law 13.415, of 2017. The methodological approach adopted is qualitative, using bibliographic and documentary researches to point out and analyze the social, political and economic elements involved in the implementation of this reform. The Brazilian political context, from 2013 to 2020, is marked by the impeachment of then-President Dilma Rousseff, passing the position of supreme leader of the nation to her vice-president Michel Temer, who was succeeded by Jair Bolsonaro, far-right politician, elected in the 2018 presidential campaign. The reform of high school shows itself articulated to business aspirations in the area of education, which articulated with the BNCC project – National Common Curricular Base, points to training for the market, uncritical, through the emptying of the human sciences. The political and economic scenario through which Brazil is going through imposes on educators the historical task of building a counter-hegemony through a school and curriculum project that effectively contributes to the development of an integral and multidimensional education.

Key words: Reform of Brazilian High School. Neoliberalism. Capitalis interests. Public education. Democracy.

Resumen: El artículo tiene como tema central la reforma del currículo de la educación secundaria brasileña instituida por la ley 13.415, de 2017. El enfoque metodológico adoptado es cualitativo, utilizando un levantamiento bibliográfico y documental para puntuar y el contexto político brasileño, de 2013 a 2020, está marcado por el juicio político que destituyó a la presidenta Dilma Rousseff, elevando a la presidencia de la república a su vicepresidente Michel Temer, a quien sucedió Jair Bolsonaro, un político de extrema derecha, elegido directamente en 2018. La reforma de la enseñanza media se muestra articulada a aspiraciones empresariales en el área de la educación, que articulada con el proyecto BNCC – Base Curricular Común Nacional, apunta a una formación acrítica para el mercado, a través del vaciamiento de las ciencias humanas. El escenario político y económico por el que atraviesa Brasil impone a los educadores la tarea histórica de construir una contrahegemonía a través de un proyecto escolar y curricular que contribuya efectivamente al desarrollo de una educación integral y multidimensional.

Palabras clave: Reforma de la escuela secundaria. Neoliberalismo. Educación para el mercado. Educación pública y democracia.

INTRODUÇÃO

Um passar de vista pela história da educação do Brasil, pode-se constatar que as políticas educacionais no Brasil não fomentaram economicamente um projeto de escola que valorizasse as vivências sociais dos sujeitos que compõem a comunidade escolar (ARROYO, 2013). Da mesma forma, essas políticas demonstraram pouco apreço pela valorização do magistério no que se refere às condições para o fazer pedagógico e a formação inicial/continuada, embora as leis do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) se constituam em conquistas relativas à regulamentação da docência. Colocaram historicamente, em segundo plano, a valorização dos salários e das carreiras dos professores, de forma que essa dura realidade acentuou a sensação de mal-estar do viver docente (MENDES, 2005). Deste modo, como destaca

Arroyo (2013), o percurso escolar dos alunos frequentemente fica exposto à precarização do trabalho docente.

Se as condições de aprendizagem estão profundamente imbricadas com as condições do trabalho docente, do lugar destinado pelas elites à educação do povo, então delas não surgirão propostas de educação que satisfaçam os interesses das maiorias sociais. Por outro lado, a consciência dos trabalhadores, inclusive da educação, “normalmente manifesta-se impotente no relacionado à construção de alternativas políticas, não se reconhece como uma classe organizada capaz de lutar por seus interesses e os da educação” (MENDES, 2005, p. 287). É frente a esta constatação histórica que nos deparamos com a implantação da Reforma do Ensino Médio, na terceira década do século XXI.

Alguns estados brasileiros iniciam gradualmente o processo de mudança estrutural e curricular da rede de Ensino Médio, em conformidade com a lei nº 13.415, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

É sobre o Ensino Médio no contexto atual que este artigo trata, tendo como objetivos: (1) pontuar os elementos sociais, políticos e econômicos que determinaram a reforma do Ensino Médio do Brasil, mediante a lei nº 13.415; e (2) analisar as intenções da Reforma Educacional no Ensino Médio brasileiro, sob diferentes enfoques.

Para isto, foram percorridos os recentes fatos históricos que levaram o Brasil a modificar o Ensino Médio, através de substancial alteração da LDB/1996. A abordagem metodológica correspondente ao peculiar objeto de análise é qualitativa, valendo-se de um levantamento bibliográfico e de documentos produzidos nas políticas educacionais de âmbito nacional.

O recorte temporal é demarcado pelo ano de 2013, quando contraditórias manifestações de rua eclodem por todo o país, capitaneadas tanto pela direita como pela esquerda políticas brasileiras. As eleições presidenciais do ano seguinte, 2014, resultaram em uma polarização política com prenúncio de ameaça à democracia que se estenderia até os dias atuais (2022³). O resultado do pleito conduziu a presidenta Dilma Vana Rousseff à reeleição, seguida de grande devaneio conspirador do candidato derrotado Aécio Neves. Dois anos depois, ela sofreria um *impeachment*, posteriormente reconhecido como um golpe parlamentar-judiciário, como resultado da não coalização das forças políticas do Congresso Nacional, unidas à grande mídia e setores do Poder Judiciário. Então, o vice-presidente, Michel Miguel Elias Temer, foi alçado à condição de presidente da República.

A direita no Brasil, como em outros lugares no mundo e em diferentes contextos históricos, vale-se de uma plataforma focada na bandeira da anticorrupção e de Estado Mínimo. No Brasil, agentes do Poder Judiciário arquitetam uma ardilosa campanha contra os

3 Esse trabalho foi escrito no ano de 2020, mais especificamente nas primeiras semanas que marcaram o início da pandemia da Covid-19. Nesta altura não tínhamos noção do nível de dor e sofrimento que marcaria a história da humanidade, a história do Brasil e as nossas histórias. É por esse motivo que no transcorrer deste artigo não haverá mais análises e reflexões sobre o contexto do período pandêmico que se prolonga nos anos seguintes ao de 2020.

setores democráticos, forjando processos penais sem provas. Uma imbricada articulação de mercado financeiro, ruralista, capital midiático e judiciário promove grande perseguição aos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016). Lula, que se apresentava como o político líder das pesquisas para presidente do Brasil, foi impedido de se candidatar pela farsante Operação Lava Jato, comandada por procuradores que se articulavam ilegalmente com o juiz Sérgio Moro, conforme se desvendou posteriormente. No vácuo de representantes mais carismáticos aos olhos do povo, o ex-capitão do Exército Brasileiro e apologista da prática de tortura, Jair Messias Bolsonaro, se torna o principal candidato à Presidência da República na campanha presidencial de 2018, com uma narrativa de polarização contra os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), de característica socialdemocrata. O discurso pseudomoralizante e conservador de Jair Bolsonaro obtém êxito nas eleições de 2018, colocando-lhe na presidência da república com significativa maioria dos votos.

No entanto, as exacerbações que se apresentam na disputa pela direção política do Estado brasileiro não são compreendidas apenas no âmbito da moralidade da coisa pública. O ponto central da disputa efetivamente está no papel do Estado, onde uns desejam aboli-lo completamente das políticas sociais, priorizando o máximo da privatização de empresas e serviços, e outros, ainda se compadecem dos graves problemas sociais que vitimizam grande parte da população brasileira, a partir do entendimento de que o Estado é um ator capaz de socorrer a vulnerabilidade social.

Se de um lado o contexto político nacional (2013-2022) revela ao mundo uma grave crise política e institucional, com contínuas manifestações populares frente aos ataques aos direitos humanos, à democracia e ao meio ambiente, expande-se a alienação social mediante a prática de *Fake News*, com todas as duras consequências para a sociedade, inclusive o aumento de ideias anticientíficas; por outro, a pandemia mundial ocasionada pelo Coronavírus (SARS-Cov-2) expõe, nos anos de 2020, 2021 e 2022, não só os problemas da saúde pública no mundo, mas escancara as características da crise que o sistema capitalista produziu através de exacerbada concentração de renda, da desigualdade social e da destruição da natureza, com aumento de CO₂ na atmosfera e, por conseguinte, o planeta Terra em risco. A pandemia revela as diversas faces da crise do sistema: econômica, sanitária, política e ambiental.

No cenário brasileiro, embora os governos petistas, no período de 2003 a 2016, tenham posto uma política econômica em correspondência aos interesses do mercado financeiro, sem impactar os fundamentos neoliberais do governo anterior de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), o *impeachment* contra a presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) permitiu uma mudança brusca nas políticas públicas do país, com a implementação de uma agenda neoliberal para a diminuição do Estado e dos direitos dos trabalhadores, com ataques contra políticas sociais direcionadas aos setores mais vulneráveis da sociedade, a exemplo de pobres e negros. O vice-presidente Michel Temer, ao ser alçado à

presidência (2016-2018), encarrega-se de pesada agenda de austeridade econômica, com redução de investimentos na saúde e na educação e retirada de direitos trabalhistas. Esta agenda constituiu um prelúdio do que viria a ser uma guinada ultra neoliberal compatibilizada com uma perspectiva de acentuado conservadorismo político-cultural (APPEL, 2004), próprio da base política de apoio ao governo Bolsonaro, iniciado em 2019.

Associadas às medidas econômicas que limitam os gastos com educação e saúde em benefício do mercado financeiro, o governo Temer protagoniza a Reforma do Ensino Médio, também de interesse do mercado financeiro, tramitada e aprovada às pressas, excluindo do debate cientistas da área de educação e docentes de todo país.

O estudo desta reforma, ocorrida em 2017, reveste-se de grande importância pela intrínseca relação entre os interesses do mercado na área de educação e formação dos indivíduos que reproduz a estrutura social brasileira, e daí, decorre as preocupações centrais deste ensaio acadêmico: quais são as motivações políticas, econômicas e culturais desta reforma educacional voltada à educação básica? Em que medida os pressupostos desta alteração no ensino médio estão orientados por propostas do passado, com vistas a um futuro da juventude brasileira? Frente a este contexto educacional criado pela supracitada Reforma, quais desafios são postos aos educadores e às educadoras na luta por um Ensino Médio que efetivamente promova a equidade social?

É tentando responder às questões as quais a temática sugere, que se estruturou o texto da seguinte forma: primeiro realizou-se uma discussão sobre o contexto político brasileiro de 2013 até o ano de 2020, no qual surge a conhecida Reforma de Ensino Médio. Num segundo momento, buscou-se entender os elementos que motivaram as propostas de reformulação do Ensino Médio. Em seguida, refletiu-se sobre os desafios que a construção de um Ensino Médio de qualidade fundado nos parâmetros de equidade de oportunidades nos impõe.

Na primeira seção deste estudo focamos na compreensão do contexto político que permitiu a tramitação e promulgação da lei que reforma o Ensino Médio brasileiro.

O CONTEXTO POLÍTICO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Após o *impeachment*, ou melhor, após o Golpe de Estado, conforme Lowy (2021), contra a então presidente Dilma Rousseff, consumado em agosto de 2016, comandado no Congresso Nacional pelo deputado Eduardo Cunha – que posteriormente foi preso por improbidade administrativa, corrupção passiva, lavagem de dinheiro e evasão de divisas –, o breve governo Temer (2016-2018) tem início, e rapidamente consegue aprovar as reformas neoliberais, que restringem o papel social do estado e atacam garantias de direitos à saúde, educação e trabalho, historicamente construídas em décadas de lutas democráticas.

As medidas econômicas e projetos de lei são votados, aprovados e efetivados por meio de Medidas Provisórias (MP), dispositivos legais para decisões urgentes e extraordi-

nárias, usadas quando não se quer seguir o rito padrão convencional do Parlamento. Devemos atentar que o uso demasiado da prática de MP descaracteriza o jogo do sistema democrático, acordado pelas próprias elites. O atentado à democracia é maior ainda quando se apresenta uma MP para alterar as bases da educação nacional e o Ensino Médio nacional à revelia dos milhões de docentes de um país de dimensões continentais. A gravidade da exclusão do debate está também relacionada às implicações econômicas, pedagógicas, políticas e administrativas de qualquer ação que envolva docentes de todo país neste nível de ensino.

Do governo Temer ao governo Bolsonaro, a correlação de forças políticas brasileiras com interesses econômicos neoliberais consegue tocar o seu projeto, mesmo que através de processos e medidas antipopulares nos parlamentos que, no caso, foram muitas, como o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 55; a Reforma do Ensino Médio; a Lei da Terceirização; a Reforma Trabalhista; a Reforma Previdenciária; o aumento do fundo partidário; as tentativas de se fazer a antirreforma administrativa; privatizações de estatais; ataques às terras indígenas, florestas nacionais e parques ecológicos, dentre outros.

As medidas protagonizadas pelos setores dominantes têm em comum a defesa dos interesses do empresariado e setor financeiro em detrimento dos direitos dos trabalhadores e das maiorias sociais, senão vejamos:

- A PEC 55, aprovada e promulgada como Emenda Constitucional 95, de 15 de dezembro de 2016, estabelece que os gastos com serviços públicos, tais como saúde, educação, estrutura física e de pessoal só poderá sofrer reajustes que acompanhem a inflação, pelo período de vinte anos;
- A Lei da Terceirização, nº 13.429/2017, permite a transformação de atividades fins como o magistério, a medicina, as atividades bancárias, como passíveis de serem terceirizadas;
- A Reforma Trabalhista, nº 13.467/2017, estabelece o aumento do tempo máximo de carga horária de trabalho de oito horas diárias para doze horas, diminui o tempo do almoço para 30 minutos, e permite a livre e desigual negociação entre patrão e funcionários para o parcelamento do salário do mês referente às férias;
- A Reforma da Previdência, promulgada na Emenda Constitucional 103, de 2019, alterou substancialmente as regras de contribuição para aposentadoria. As idades mínimas dos trabalhadores passam a ser 65 anos para os homens e 62 anos para as mulheres, e o tempo de contribuição é fixado em 40 anos ininterruptos para a aposentadoria no valor integral.

Percebe-se que todas as ações acima constituem-se parte de um projeto do capital em crise, que enxerga na espoliação da já sofrível classe trabalhadora a possibilidade de acumular riquezas, valendo-se da crescente exploração do trabalho e da salvaguarda de um estado que deve abrir mão de migalhas destinadas às políticas sociais, realocando-as para o setor privado. Nesta lógica, do neoliberalismo como fórmula na gestão do estado,

as dificuldades para os trabalhadores só tendem a aumentar com o crescimento de setores protofascistas à frente do governo federal.

É dentro deste contexto que há notadamente em curso no Brasil o crescimento de uma perspectiva ultra neoliberal, que constrói uma narrativa para legitimar e legalizar o conservadorismo retrógrado, fundamentalista, anticientífico e violento, apologético de valores políticos e sociais anteriores à Revolução Francesa, o que, de alguma forma, criará cisões no bloco de poder. Há violentos ataques aos diversos sujeitos sociais: pobres, negros, indígenas, ambientalistas, mulheres, comunidades LGBTQIA+, militantes políticos, professores e cientistas. Esses ataques não cessam, e com o impulso do fenômeno das Fake News nas redes sociais, inclusive com participação de familiares do presidente Bolsonaro, tendem a maior agressividade na anulação das lutas, direitos e bandeiras emancipatórias.

As ameaças supracitadas, das quais a área de educação não está isenta, impõem a todos os atores que compõem a educação brasileira, sobretudo docentes e pesquisadores, o grande desafio de organizarem-se democraticamente para o enfrentamento de perspectivas fascistoides, que, por sua vez, são contrárias à formação humana integral, que propiciem autonomia e criticidade aos sujeitos.

Surge disso o plano de criminalização da escola, de educadores e educadoras, e da própria ciência como pensamento, a partir de sórdida campanha contra a educação pública denominada de movimento “Escola Sem Partido”, que concretamente se põe como defensora do pensamento único e da pretensa neutralidade da educação, fomentando práticas de intimidação, delação e humilhação de docentes críticos da realidade social e da história de dominação das elites (MENDES; MEDEIROS, 2021), aos moldes do que se fazia na Ditadura Militar.

São tempos de anulação política das formas de resistência de classe dos oprimidos. São tempos de jogar milhões ao desemprego, à ausência de direitos do trabalho, à falta de um futuro previdenciário; tempos de concentração da renda e da terra em mãos de poucos e de aumento da miséria, da pobreza, dos sem-renda, dos sem-terra, dos sem-teto, dos sem-trabalho. Tempos de aumento dos oprimidos, de radicalização das formas de opressão, tornam de extrema atualidade Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido. (ARROYO, 2019, p. 3)

No centro deste cenário brasileiro, a educação é usada nas dimensões econômicas e ideológicas como lugar estratégico das ações neoliberais e em “prol” do “Estado Mínimo”. Na Educação Superior, a campanha privatista também avança sobre a universidade pública através do Projeto de Lei (PL) nº 3076/2020 - Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras. Sobre isso, Leher (2019) alerta: “Seu ponto central: onde na Constituição Federal se garantia financiamento adequado e autonomia de gestão financeira, estabelece-se agora a autonomia financeira, ou seja, vire-se”.

E, assim, o mercado promove investidas sobre as políticas educacionais mais gerais, através do FUTURE-SE, para o Ensino Superior, e a Reforma do Ensino Médio, para a Educação Básica. Entretanto, os grupos privados procuram espaço até dentro dos municípios, os quais têm a responsabilidade legal sobre a Educação Fundamental, ainda que muitas vezes sem estrutura econômica. Referindo-se ao Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, movimento articulado por empresas privadas, Peroni e Caetano (2015, p. 345) mostram que:

É importante destacar que, ao mapear os sujeitos desse movimento, encontramos praticamente os mesmos, como, por exemplo, Consed e Undime e ainda a Fundação Lemann, que vem influenciando e articulando especialmente eventos sobre currículo e a Base Nacional Comum com os secretários estaduais de educação (Consed) e secretários municipais de educação (Undime).

A oferta de sistemas privados de ensino às esferas públicas municipais se constitui uma estratégia de privatização protagonizada pelos maiores grupos privados de educação no país, e que muitos municípios se rendem e se envolvem, pondo em risco mais ainda o direito à educação: “Os fundos públicos de MDE, quando canalizados para grupos privados, representam uma estratégia de privatização da educação básica, que cria diferentes obstáculos à realização do direito humano à educação” (ADRIÃO *et al.*, 2016, p. 115). As estratégias do mercado e seus representantes são diversas, predominantemente sem alardes, sorrateiras.

Não por acaso, grupos empresariais têm fomentado e desenvolvido um movimento de aproximação com o Estado em seus diferentes níveis, concentrando forças tanto em intervenções diretas nas políticas públicas de educação (governo federal, MEC), quanto em ações focais e locais, ligadas às secretarias municipais de educação e secretarias de estado. (OLIVEIRA, 2019, p. 161)

Oliveira (2019) localiza a atuação do Grupo Lemann (GL), como expressão desta ofensiva do empresariado sobre a Educação Básica, mediante busca dos fundos públicos das secretarias municipais de educação. Desta forma, a Reforma do Ensino Médio é expressão das ações dos interesses privados no âmbito das políticas educacionais. Ela é o foco deste trabalho.

A Reforma do Ensino Médio se constitui em uma das primeiras ações protagonizadas pelo Michel Temer (MDB) ao tomar posse como presidente, após o golpe parlamentar-judicial-midiático consumado. Este fato torna-se absolutamente compreensível, se considerarmos a premissa de que a educação é um aparato indispensável à reprodução do capital, embora a aparência da argumentação oficial ressalte o “suposto” fracasso desta etapa da educação constatado pelas avaliações externas a nível nacional e internacional. O êxito desse discurso se completa com a aparência de urgência, mediante a imposição

de uma MP encarregada de propiciar a celeridade a uma alteração radical do sistema normativo da educação nacional de nível médio, com força de lei, sem que o Poder Legislativo (poder que, em tese, “representa” a vontade do povo), educadores e sociedade participem democraticamente de importante discussão.

A Reforma do Ensino Médio teve sua tramitação no Congresso Nacional como Medida Provisória (MP) 746, durante o ano de 2016, e a sua aprovação como Lei nº 13.415 ocorreu no ano de 2017. Além de normatizar o ensino médio, a lei estabeleceu a construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que esteve em processo de construção durante os anos de 2017 a 2020, também à revelia dos principais sujeitos interessados, educadores e educadoras.

Num contexto de exacerbação ideológica das decisões das políticas educacionais do governo Bolsonaro, inclusive com um projeto de escolas cívico-militares, o Ministério da Educação estabelece diretrizes para que as instituições de ensino adaptem seus currículos à reforma, pondo em prática as primeiras experiências em escolas pilotos, com vistas à implementação definitiva em escolas de todo país, no ano de 2022. Quanto a essa nova etapa da educação nacional, a BNCC se apresenta como referência principal à mudança estrutural e curricular do Ensino Médio brasileiro.

O governo Bolsonaro herdou a reforma do governo Michel Temer, e caminhou ao seu encontro com os problemas da BNCC que comprometem a formação ampla da juventude das camadas populares. Contudo, as primeiras experiências de escolas pilotos revelam muitas incertezas que se abatem sobre alunos, professores, gestores, famílias e Secretarias de Educação estaduais.

Acrescenta-se a isso, o fato de termos a escola pública como instituição do aparelho estatal, atacada insistentemente pelo pensamento ultra liberal, o qual tem a premissa de que educação estatal é gasto e não investimento, e muito menos necessidade social. Nesta perspectiva, há uma ênfase e expansão da Educação Profissionalizante no sistema público de ensino, sobretudo relativo ao Ensino Médio.

A tendência de especializar o ensino médio no Brasil está em conformidade com às transformações do mercado profissional mundial. Mudanças curriculares decorrem de demandas externas e organismos multilaterais, como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (MENDES, 2005), que têm procurado linha de atuação junto ao governo brasileiro. As reformas curriculares do Ensino Médio brasileiro se aproximam do ensino secundário europeu, especificamente dos países que fazem parte do acordo de Bologna, e definem diretrizes para a formação no Nível Superior (MENDES; MENDES SEGUNDO; SANTOS, 2015), ainda que os contextos socioeconômicos e sociopolíticos sejam muito diferentes e incomparáveis. Desta forma, é possível antever as implicações da orientação do capital financeiro globalizado para a formação dos trabalhadores:

[...] os currículos serão reduzidos para se ajustarem aos ditames do controle fiscal, depois recortados novamente para se encaixarem na padronização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Novamente divididos em itinerários, e, por fim, subordinados às possibilidades de cada sistema de ensino, ou aos interesses do mercado privado da educação a distância. (HORN; MACHADO, 2018, p. 5)

Estes elementos confirmam que o neoliberalismo, nas últimas décadas, extrapola os limites de atuação no âmbito da economia, preocupando-se com os processos formativos que reproduzam a vida social que lhe interessa, processo que Canaã (2018) define como neoliberalização, expansão da visão e práticas neoliberais para diversos campos da vida social e cultural, sobretudo no senso comum e no cotidiano. Daí seu esforço em influenciar diretamente os sistemas educacionais e seus currículos, pois no final das contas, o êxito do neoliberalismo está em consolidar um modo capitalista de pensar e de agir, o que pressupõe a construção de uma subjetividade neoliberal. No caso brasileiro, a escola de nível médio dirigida à juventude tem o potencial de ser a mais eficiente arma que o neoliberalismo necessita à construção dos sujeitos neoliberais.

A estratégia de usar o ensino médio na reestruturação econômica a favor do capital, no contexto brasileiro, ocorreu durante a Ditadura Militar de 1964-1984, quando se utilizou abundantemente de uma educação voltada à formação profissional, a partir de um modelo empresarial (FRIGOTTO, 1984). O governo militar compreendia que o valor da educação estava na sua capacidade de desenvolver a economia, na garantia de uma mão de obra qualificada e produtiva com potencial de gerar tecnologia e aumento da produção. Dessa forma, a educação se transformou em um importante investimento econômico, feito cuidadosamente e em doses homeopáticas, sem correr risco de empoderar os trabalhadores (GATTI JÚNIOR, 2010).

Nos últimos dez anos, o Ensino Médio público brasileiro tem sido afetado pela lógica privada do mundo empresarial, que interfere no material didático, na gestão, influencia fortemente nas propostas curriculares e ganha muito dinheiro do setor público, como é o caso, por exemplo, da atuação do Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE), ligado a importantes e articulados grupos empresariais: “a Fundação Lemann, principal apoiadora e articuladora da reforma curricular, Cenpec, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação SM, Insper e Instituto Fernando Henrique Cardoso” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 346).

Nesse contexto, os Poderes Legislativo e Executivo do Brasil, há algum tempo, manifestam intenções de reformular o Ensino Médio de forma a atender aos interesses privatistas (econômicos, políticos e ideológicos) na área de educação, objetivando uma formação para o trabalho que essas instituições julgam prioritária, de caráter mais especializado (KRAWCZYK, 2014).

A intenção de adequar o currículo do Ensino Médio aos interesses das elites econômicas e políticas remonta a 2013, ainda no período do governo Dilma Rousseff (PT), quando tramitou no parlamento o Projeto de Lei (PL) nº 6.840, formulado pela Comissão

Especial. O governo Temer apresenta uma proposta de currículo ainda mais especializado e pragmático, sem disfarce quanto à expectativa do empresariado. Em ambas iniciativas, a relação Reforma do Ensino Médio e sistema econômico é bem plausível, pois como Horn e Machado (2018) já alertaram: há o interesse de se reduzir, recortar e adaptar os currículos escolares aos interesses privados.

Já o governo Bolsonaro e sua larga base conservadora no Congresso Nacional conseguem aprovar a BNCC, alardeando críticas ao trabalho pedagógico sobre o conhecimento crítico e libertador de educadores como Paulo Freire, estabelecendo ressalvas à importância da área de ciências humanas e apoiando o reacionário movimento Escola Sem Partido, cuja pauta principal é o ataque à autonomia da escola e aos docentes.

Sobre isso, Arroyo (2019, p. 3) afirma que o Brasil vive “novos-velhos tempos de opressão”, ao compreender que com a retomada do neoliberalismo como política oficial do governo, vivemos uma época em que o estado promove violências requintadas contra coletivos historicamente oprimidos no Brasil, nomeadamente, “contra os mesmos coletivos: os trabalhadores e seus direitos; os jovens pobres, negros, periféricos e seus extermínios; os movimentos sociais por direito à terra, ao teto, ao trabalho, à renda, à saúde, à educação, por identidades de coletivos reprimidos, exterminados” (ARROYO, 2019, p. 3).

Entretanto, a realidade é essencialmente contraditória, pois destes momentos de conflitos políticos e sociais, que se abatem inclusive sobre a educação, emergem sujeitos, consciências e perspectivas formativas voltadas para a emancipação humana. Neste sentido, a educação se apresenta como importante alavanca de uma consciência coletiva e democrática, contra a dominação ideológica exercida pelo capital. A defesa da escola pública e da educação de qualidade se põe como premissa da luta pela redução das desigualdades sociais e pela garantia dos direitos humanos, cada vez mais ameaçados na sociedade ultra neoliberal. O nível médio, a educação escolar destinada à juventude, torna-se central neste debate, o qual devemos participar com entusiasmo e perspectiva histórica.

A reforma do ensino médio aprovada em 2017 é a culminância de um projeto político e econômico gestado há alguns anos. Desse modo, em que medida a reforma de ensino médio intensifica as desigualdades sociais e educacionais brasileiras? Que reforma curricular efetivamente interessa aos educadores e ao povo brasileiro? A dualidade da escola pública será aprofundada com a reforma de ensino médio e a BNCC?

REFORMA DO ENSINO MÉDIO: PROCESSO, CURRÍCULO, RELAÇÕES POLÍTICAS E ECONÔMICAS

As primeiras propostas de mudanças na estrutura do Ensino Médio brasileiro após a LDB, de 1996, ocorreram na época do governo da presidente Dilma Rousseff, através do Projeto de Lei (PL) nº 6.840, que anunciava os seguintes objetivos: Alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,

para instituir a jornada em tempo integral no Ensino Médio, dispor sobre a organização dos currículos do Ensino Médio em áreas do conhecimento e dá outras providências (BRASIL, 2013).

Através de uma alteração do Art. 36 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), o PL 6.840 propõe que os currículos das escolas sejam divididos em quatro grandes áreas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, entretanto, sem especificação se estas seriam ofertadas enquanto áreas ou se seriam subdivididas em disciplinas, como ocorria até a implantação da Reforma.

O mesmo artigo, acima mencionado, estabelece no § 5º que o último ano do Ensino Médio deve ter ênfase formativa em uma das cinco áreas do conhecimento. Esta ênfase é indubitavelmente direcionada à rede pública de ensino, porque a lógica competitiva da rede privada de ensino de colocar clientes-alunos nas vagas das melhores universidades e nos cursos socioeconomicamente privilegiados não apontará para percursos formativos que inibirão sua performance nesta competitividade.

O § 11 orienta que as provas para o ingresso na Educação Superior devem seguir a opção de ênfase formativa do estudante propiciada pela escola (BRASIL, 2013), o que caracteriza uma tentativa de definir a preparação para o trabalho segundo as escolas, cujos alunos puderam ter acesso. Em detrimento de uma formação geral, orienta a maior parte dos alunos que frequentam a escola pública a um Ensino Médio especializado, de limitadas perspectivas.

Após o impedimento de Dilma Rousseff, o Ministro da Educação do governo de Michel Temer, José Mendonça Bezerra Filho, justifica, com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o quanto se faz necessário mudar a realidade educacional, sobretudo pelo que denomina de “péssimos resultados educacionais”: “Os dados educacionais publicados recentemente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP evidenciaram resultados aquém do mínimo previsto, isto é, 41% dos jovens de 15 a 19 anos matriculados no ensino médio apresentaram péssimos resultados educacionais” (BRASIL, 2016b, p. 1).

Os dados educacionais, muitos irrefutáveis, não revelam a complexidade do que está posto, sobretudo quando recortados e lançados sem fundamentos do contexto. As elites brasileiras construíram, historicamente, um projeto societário em que a educação formal destinada às camadas populares nunca foi uma prioridade. Daí que quando os representantes políticos destas elites fazem a constatação de problemas e propostas de reforma do ensino, não vão à raiz dessas questões, mantendo-se na superestrutura do real, e abusando em discursos falaciosos.

A MP 746/2016, proposta de alteração da LDB que mais tarde virou a lei que efetivamente reforma o Ensino Médio, se apresenta da seguinte maneira:

[...] a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, para dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (BRASIL, 2016a, p. 1)

Esta Medida Provisória demonstra uma clara intenção de promover uma mudança da estrutura curricular, e na justificativa usurpa da ideologia para seduzir os incautos. Já quanto ao anúncio de uma política de fomento e ampliação da jornada escolar, a qual necessita de recursos financeiros, a lógica neoliberal predominante aponta para outra direção, porque esse entra em choque com sua lógica de investimentos.

Uma das estratégias do governo Temer (2016-2018) foi recorrer à velha ideia de que os “péssimos resultados” da educação decorriam de problemas gestados no âmbito da educação, os quais a própria educação teria de resolvê-los, isentando mais uma vez o estado brasileiro das pobres políticas educacionais ofertadas ao longo da história. Reforça-se ideologicamente o idealismo de que a educação é portadora da poção mágica capaz de solucionar seus próprios problemas, sem comprometimento do Estado. A partir daí, é só conseguir o convencimento da população.

Situa-se no currículo a função principal da escola, daí a preocupação das elites em ajustar seu projeto formativo, no sentido da garantia da reprodução social, sem descuidar do controle político e ideológico das classes exploradas e dos oprimidos pela estrutura social (FREIRE, 2005). Nesta ótica, o currículo e a escola desempenham imprescindível papel no projeto de sociedade dividida em classes, e a BNCC é um demonstrativo das classes dominantes de impor sua vontade, excluindo educadores e educadoras da solução. Quando se tenta alterar o currículo esvaziando conteúdos e saberes, restringindo suas possibilidades cognitivas e formativas, aprofunda-se o caráter dualista da escola, promove-se maior controle ideológico da juventude pobre, reduzem-se as possibilidades a alunos das camadas populares.

Desta forma, leva-se a um reforço da dualidade da escola no processo de reprodução social, ou seja, duas escolas num só sistema educacional: uma que arremessa os alunos para os cursos superiores, social e economicamente privilegiados, e outra que arruma os egressos das camadas populares para os cursos economicamente desvalorizados.

Pragmáticas sugestões seguem-se às interpretações dos “problemas” realizadas pelos representantes das classes dominantes. Propõem-se alterações, porque, para eles, a estrutura curricular se caracteriza por um excesso de disciplinas, como já se atestava a Medida Provisória (MP) 746, de 22 de setembro de 2016: “Atualmente, o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” (BRASIL, 2016a, p. 1). É evidente a prioridade institucional de reformular a estrutura e o currículo do ensino médio para fortalecer o setor produtivo.

Os fundamentos da MP746/2016 são mantidos na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que reforma o Ensino Médio, que altera a LDB e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Quanto as alterações da LDB, destacam-se: (1) a flexibilização do Ensino Médio através da oferta de diferentes itinerários formativos, inclusive, a oferta da formação técnica profissional; (2) estabelecimento da ampliação progressiva da jornada escolar com um limite máximo de mil e oitocentas horas para a Base Nacional Curricular Comum; (3) incentivo à política de educação em tempo integral; e (4) estabelecimento das disciplinas de Língua Inglesa, Portuguesa e Matemática como obrigatórias para todos os diferentes itinerários formativos do Ensino Médio (BRASIL, 2016a, BRASIL, 2017b). Três elementos, portanto, devem ser enfatizados na reforma de ensino médio: a perspectiva do tempo integral; a oferta de itinerários formativos; e a redução das disciplinas obrigatórias.

Uma das principais mudanças previstas pela Lei nº 13.415, no currículo de nível médio, é o aumento progressivo do ensino integral em todas as escolas do país, como destacado no artigo 24 da LDB, no § 1º, que prevê que a carga horária mínima anual de oitocentas horas: “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” (BRASIL, 2017b).

Chegamos em 2022, o prazo final da proposta, e, no entanto, a implementação do investimento na infraestrutura física e nos recursos humanos, além de uma gestão pública aprimorada, com suporte de políticas públicas integradas às necessidades das juventudes, não se confirmou. Constata-se que nem o governo Temer, nem o governo Bolsonaro demonstraram interesse de valorizar a educação e, por conseguinte, efetivar a proposta do Ensino Médio em tempo integral, uma vez que necessitaria de um aporte de recursos materiais como premissa.

O termo “tempo integral” constitui-se peça retórica, pois a ampliação de tempo na escola corresponde a um aumento no investimento em infraestrutura, equipamentos, material didático, quantitativo de pessoal, remuneração e demais despesas para que se duplique o tempo dos alunos na escola, portanto, uma política educacional para a sua concretude. A omissão do aporte financeiro informa muito das reais (não)intenções dos governos em relação à Lei.

Outro elemento que merece atenção é a redução de disciplinas obrigatórias. Na crítica à obrigatoriedade de algumas disciplinas se vê mais falácia ainda na constatação de que os estudantes “[...] são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta [sic.] que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa” (BRASIL, 2016b, p. 2). Nesta sugestão, a mais polêmica de todas, porque há uma clara decisão política de implementá-la por situar-se no campo prioritário da ideologia,

o qual o governo Bolsonaro se dedica a atuar, é a diminuição de disciplinas obrigatórias durante os três anos do Ensino Médio para somente duas, Português e Matemática, número muito reduzido quando comparado com a anterior grade curricular, constituída de treze disciplinas obrigatórias.

Outra alteração que se soma a da redução das disciplinas obrigatórias concerne aos itinerários formativos: “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” (BRASIL, 2017b).

Dentre os itinerários formativos, os discentes deverão “escolher” para cursar as seguintes opções: (1) linguagens e suas tecnologias; (2) matemática e suas tecnologias; (3) ciências da natureza e suas tecnologias; (4) ciências humanas e sociais aplicadas; e (5) formação técnica e profissional, todas com arranjos curriculares próprios do eixo formativo. Na aparência é uma proposta democrática por apresentar a possibilidade de “escolha”. Os alunos poderiam ter um currículo composto pelas disciplinas obrigatórias e vários itinerários formativos. Mas, na prática, podem seguir apenas as obrigatórias e um itinerário, a depender efetivamente das possibilidades de oferta da escola. Portanto, o caráter democrático da escolha fica em suspeição.

Quanto aos itinerários propostos é aconselhável cautela, porque a escola pública de Ensino Médio, a depender do governo de plantão, sob as desculpas de contenção de despesas escudadas pela “Lei de Responsabilidade Fiscal”, podem ter as alternativas de percursos ofertadas bem restringidas. Mais uma vez, o astucioso e sedutor discurso de que os alunos podem “escolher” seus percursos, demonstra a falácia do discurso “inclusivo” e “democrático”. A falácia desta “escolha” se torna mais escancarada ainda se considerarmos que as escolas privadas lapidadas à competição no mercado de vagas nas universidades não privarão seus alunos-clientes das várias áreas do conhecimento que as porão à dianteira desta competitividade.

Atenção às imposições da austeridade neoliberal que sacramentam a dualidade na educação! Mais uma vez a escola pública é chamada a formar trabalhadores para os cargos técnicos e de menor valorização social e econômica, enquanto que as profissões de maior “prestígio” e poder são destinadas aos jovens que estudam em escolas frequentadas pelas elites.

Há uma insistência em convencer e demonstrar que a Reforma do Ensino Médio busca propiciar um conjunto de saberes necessários à existência no mundo, pois compreende:

[...] uma visão integrada do estudante, apoiada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, buscando uma formação ampla do jovem, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, o que é fundamental para tornar a escola atrativa e

significativa, reduzindo as taxas de abandono e aumentando os resultados de proficiência. (BRASIL, 2016b, p. 3)

No que pese o discurso da pretensa “formação ampla”, referenciado em Jacques Delors, é preciso pôr frente a frente o texto e o contexto. Sobre os pilares da educação postos por Delors, deslocados do contexto (BASSO; BEZERRA NETO, 2015), tenderíamos, de imediato, a achar que se trata de louvável e seguro porto para práticas educativas conscientes. Todavia, se atentarmos aos fundamentos da prática e das relações de poder que o interlocutor tem com o Banco Mundial, não teríamos dificuldades de nos alertarmos sobre a pouca disposição do neoliberalismo em colocar dinheiro na melhoria da qualidade da educação.

A contradição da pretensa “formação ampla” perdura nas intenções da Medida Provisória 746, que paradoxalmente retira a obrigatoriedade do ensino de Artes e Educação Física e suprime as disciplinas de Sociologia e de Filosofia na grade curricular. A Medida foi alterada na Lei nº 13.415, pois de acordo com o § 2, do artigo 35-A, os conteúdos das áreas acima mencionadas retornarão sua obrigatoriedade nos currículos escolares, todavia, apenas sob a forma de estudos e práticas. A não obrigatoriedade do ensino de Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia como disciplinas é algo muito temerário, porque desqualifica essas áreas na necessária formação humana, crítica, cidadã e afetiva dos estudantes. O arranjo de torná-las obrigatórias somente como estudos e práticas é um ataque à formação cultural dos nossos alunos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, que foi aprovada no final da gestão do governo Temer, ratifica as orientações da Reforma do Ensino Médio. A BNCC normatiza a reorganização curricular que as redes de ensino devem seguir a partir do ano de 2020, primando pela “formação geral básica” mais o itinerário formativo. A “formação geral básica” é compreendida pelas disciplinas obrigatórias de Língua Portuguesa e Matemática durante os três anos do Ensino Médio (BRASIL, 2017a), que se somam a estudos e práticas de saberes presentes em outros campos do conhecimento, mas que sequer são obrigados no triênio secundarista.

Esses estudos e práticas são: língua inglesa (ou espanhol ou outra língua como optativa); arte; mundo físico, natural, realidade social e política; educação física; história do Brasil e do mundo; história e cultura afro-brasileira e indígena; e sociologia e filosofia (BRASIL, 2018). Se a intenção fosse efetivamente a qualidade da Educação Básica, com a flexibilização do currículo, poderia se ter o resultado com um conjunto de disciplinas obrigatórias nas áreas de conhecimento: linguagens e códigos, matemática, ciências da natureza e ciências humanas e sociais, associadas, logicamente, às vivências de educadores e educandos.

Horn e Machado (2018) sintetizam quatro elementos que caracterizam a Reforma do Ensino Médio e suas implicações sobre o sistema educacional: (1) A imposição do privado sobre o público na esfera educacional, o que coloca em risco o direito universal à educa-

ção, criando a possibilidade de uma certa (2) desresponsabilização do Estado na garantia da educação escolar; a lei nº 13.415 permite (3) o repasse de dinheiro público para o setor privado, abrindo o flanco à privatização da gestão da educação pública; e, por último, (4) a implantação de um currículo mais tecnicista em detrimento dos conhecimentos culturais.

Pelo que foi exposto, constata-se que a Reforma do Ensino Médio aprofunda a persistência da dualidade na educação, não garante a melhoria da qualidade, tampouco promove a equidade de oportunidades, tendo em vista sua complacência com a intervenção direta do mercado privado na estrutura escolar pública e no seu currículo.

Fica-se na constatação do percurso definido pelas elites do nosso país, ou ainda é possível resistir ao pragmatismo do projeto formativo neoliberal e se vislumbrar um outro sistema educacional? Pode-se imaginar uma outra realidade, produto de uma reforma educacional que conte com a participação da sociedade civil de todo país, em especial educadores, educadoras e cientistas da área da educação? Que movimentos teóricos e práticos devem ser realizados para a construção de um projeto de escola integral, ampla e multidimensional no conteúdo e na forma?

Neste momento, a defesa da educação pública se impõe, porque ela é atacada em várias frentes, e a Reforma do Ensino Médio é somente uma delas. A justificativa para a Reforma é conhecida: “a perspectiva neoliberal acusa os sistemas públicos de ineficientes, apresentando a escola privada como referência de qualidade e, ao mesmo tempo, remodelando a educação pública em razão dos interesses do mercado” (MENDES, 2005, p. 61). Contudo, a eficiência da rede privada se restringe aos benefícios privados dos donos de empresas e de seus potentes clientes, enquanto que o sistema público de ensino tem ampla eficiência social, uma vez que:

Vai além da cobertura material do direito à educação, pois contém a promessa de integrar a diversidade social a um projeto comum. Ou seja, apoia-se em valores cuja realização pressupõe o aprimoramento da sociedade. Por isso, mesmo que formas privadas de proporcionar o serviço educativo garantissem essa cobertura, e mesmo que fossem mais eficazes na conquista de algum dos objetivos da educação, seriam inferiores do ponto de vista ético e social, enquanto a integração daqueles que são diferentes em um espaço democraticamente administrado fosse um valor digno de consideração (SACRISTÁN, 1999, p. 267).

A defesa da educação escolar pública de qualidade socialmente referenciada torna-se uma das principais e necessárias bandeiras da atualidade. O questionamento e o enfrentamento prático às reformas neoliberais e sua ganância na área de educação deve contar com a vontade e a organização política de educadores e educadoras. Dermeval Saviani mostra aos coletivos sociais de luta por educação pública e democracia o papel da resistência ativa:

[...] indispensável como estratégia de luta por uma escola pública livre das ingerências privadas balizadas pelos interesses do mercado. Nessa fase difícil que estamos atravessando, marcada por retrocesso político com o acirramento da luta de classes lançando mão da estratégia dos golpes parlamentares visando a instalar governos ilegítimos. (SAVIANI, 2017, p. 232)

Urge que o Estado brasileiro tenha uma política para a escola pública, disponibilizando recursos financeiros que melhore materialmente a realidade da escola e dos profissionais da educação, decisão somente possível com enfrentamentos dos conflitos e diferentes projetos de sociedade em disputa. Há aproximadamente trinta anos, o educador Miguel Arroyo mostrava clarividência quanto ao problema central da escola:

Uma escola possível para o povo tem de começar por criar condições para sua existência material, sem a qual será romântico reprogramar alternativas pedagógicas inovadoras. É esta a verdade elementar sempre esquecida pelas agências internacionais e pelos centros de decisão da política educacional; verdade esquecida e engavetada nos centros de reflexão e pesquisa. Esquecida e engavetada para que os recursos públicos, financeiros e humanos sejam colocados a serviço dos interesses do capital e de sua segura reprodução e concentração, e a serviço da manutenção de órgãos e quadros burocráticos legitimadores do poder, do Estado e de agências internacionais. (ARROYO, 1991, p. 41)

Por melhor que seja a intenção, uma reforma de Ensino Médio não alterará o percentual de estudantes que ingressa nesse nível de ensino com defasagens de aprendizagem. Medeiros (2018, p. 121) destaca que “não há mudança qualitativa se a comunidade escolar não for envolvida na elaboração das políticas educacionais, como sujeito imprescindível”.

As respostas aos impasses da educação, nos quais se insere o Ensino Médio, é uma construção coletiva num movimento histórico contra hegemônico, envolvendo a maioria social, os explorados e oprimidos da estrutura social desigual, a qual Löwy (2009) denomina de planejamento democrático. A construção histórica na educação exige que educadores e educadoras conectados aos interesses das classes trabalhadoras, atentas às opressões de gênero, de raça, de sexualidade, culturais e regionais devem refletir e construir propostas de Estado, de sistema educacional, de escola, de currículo, de formação de crianças, jovens e adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – O ENSINO MÉDIO: UMA TRINCHEIRA E MUITOS DESAFIOS

O enfrentamento satisfatório do histórico fracasso escolar não se limita ao campo das ideias pedagógicas, tampouco se dá somente com a aprovação de leis. Somos herdeiros de um estado que historicamente, com raras exceções, não pautou a educação do seu povo como prioridade (ARROYO, 1991). Os problemas fundamentais do Ensino Médio têm profunda relação com os problemas da educação brasileira no geral e com condicionantes

mais gerais ainda. É limitado buscar as raízes do fosso histórico no qual nos metemos no interior da escola ou da educação, quando, de fato, estende-se a muitos determinantes de uma sociedade profundamente desigual, concentradora de renda e de privilégios.

A reforma de ensino médio traz características políticas do capitalismo atual e está associada ao contexto ultra neoliberal de ataques aos direitos dos trabalhadores. A negação de direitos tem muitas frentes: medidas econômicas que diminuem os recursos destinados à educação e saúde, como a Emenda Constitucional nº 95, que congela os investimentos nestas duas áreas por 20 anos; as reformas trabalhista e previdenciária, que retiram direitos históricos garantidos pelos trabalhadores; medidas econômicas generosas com os setores economicamente privilegiados e medidas draconianas com os setores mais vulneráveis da sociedade.

A reforma foi tramitada, aprovada e sancionada em tempo recorde, como um dos primeiros atos governamentais do presidente da república alçado pelo Golpe parlamentar-judicial-midiático, Michel Temer, coberto pela sombra das contradições de interesses envolvidos no rito processual do impedimento da presidenta Dilma Rousseff. Esta pressa em reformular o Ensino Médio brasileiro mostrou que a Reforma não necessitava de exposição de motivos que a justificasse efetivamente, pois esta já estava definida a priori pela sanha do mercado e necessidade do sistema capitalista neoliberal, da qual as elites brasileiras se filiaram há quase três décadas. O projeto de formação humana do mercado tem a medida e o tempo de seus interesses, daí a celeridade da decisão monocrática do presidente (im) posto para fazer o que era necessário.

A expectativa do mercado quanto ao Ensino Médio orienta-se para a formação de jovens voltada à empregabilidade, de forma a deixá-los aptos e disponíveis para atender às necessidades do mercado econômico. O capital, atento ao controle formativo e suas necessidades reprodutivas, compreende o papel da educação neste processo e sob as áuspices do ultraliberalismo, redimensiona o tamanho do estado e o tanto de investimento na educação pública, em conformidade com sua lógica privatizante e seus interesses de classe.

A Reforma do Ensino Médio é portadora da concepção ideológica das classes dominantes que tentam impedir que as camadas populares rompam a bolha da exclusão mediante contradições que a escola oferece. Por esse motivo justifica-se a Reforma pretender o controle da formação das juventudes brasileiras, de forma a garantir a reprodução social do sistema. Neste processo, é patente a manipulação do discurso, só inteligível e decifrável se confrontarmos com as ações concretas, propostas que têm eficácia efetiva, porque sendo predominantemente ideológicas são tocadas para frente, como é o caso de disciplinas e os percursos formativos; já propostas que exigiriam um aporte de recursos, como a escolarização em tempo integral, e um comprometimento do próprio estado para sua efetivação, são empurradas com a barriga e proteladas na sua concretização. Desta forma, o discurso só tem serventia quando associado a ações e medidas que inibam uma maior democratização da educação, possíveis de concretização sem aporte de recursos financeiros.

Foi reforçada a narrativa de que a Reforma daria uma “suposta liberdade de escolha aos discentes” e de que “o ensino médio será mais estimulante para os estudantes”. Na prática, tais mudanças, feitas sem a necessária escuta e cautela: desvaloriza a educação pública, a escola e os professores; aprofunda a desigualdade na qualidade do ensino; nega a equidade de oportunidade de aprendizado; e incentiva a competição dentro das próprias escolas, para além do fato de, no Brasil, já haver um sistema dualista de educação, coexistindo em condições desiguais os sistemas públicos e privados, o que aprofundará a desigualdade social.

É extremamente perigoso que o sistema de ensino se centre apenas na obrigatoriedade das disciplinas de Português e Matemática durante os três anos do Ensino Médio, somando-se a obrigatoriedade de haver o ensino da Língua Inglesa em alguma etapa do ensino médio, juntamente com o que a própria LDB e a BNCC definem como práticas e estudos de outras áreas do saber. É grave também a obrigação das redes públicas estaduais de “optarem” objetivamente por itinerários mais econômicos, aprofundando desigualdades sociais e regionais.

Nota-se que a Reforma do Ensino Médio não realiza o enfrentamento do fracasso histórico da educação brasileira, mas o contrário, tende a reforçá-lo, podendo permitir, de acordo com as escolhas de cada sistema de ensino da federação e dos estados, e até mesmo das próprias escolas, o esvaziamento de conteúdo, saberes e vivências do currículo escolar, aumentando ainda mais o caráter dualista da escola, com sérias e imediatas consequências na estrutura política, econômica e social do país, posto que acentua a desigualdade social. E, assim, o Brasil, que socialmente é um dos mais desiguais do mundo, pode se tornar ainda mais desigual. Educação formal de qualidade que já era oferecida em doses homeopáticas pode cada vez mais ser dada em “conta-gotas” para as camadas populares, economicamente excluídas.

A Reforma do Ensino Médio, aprovada durante o breve governo Temer, constituiu-se o prelúdio do contexto educacional do governo seguinte, comandado pelo ex-capitão do exército, Jair Bolsonaro (2019-2022), que inaugura ataques abertos à educação, à ciência, à escola, às universidades e aos educadores, com apologia ao autoritarismo, à educação pretensamente apolítica e à proposta de educação militar. Assim como se ataca à escola pública, o governo de extrema direita ataca a saúde pública, a cultura, as políticas sociais e o meio ambiente.

É evidente que o Ensino Médio não tem condições de resolver todos os problemas que são acumulados ao longo das etapas anteriores da educação básica. Os “péssimos resultados”, subjetivamente mal posto e argumentado na MP 746, não serão compreendidos, tampouco enfrentados satisfatoriamente se o Estado brasileiro não compartilhar de uma visão ampla do problema e disposição de reduzir as desigualdades da estrutura social. Todavia, o estado está vinculado às classes sociais, o que impõem lutas contra hegemônicas, inclusive neste momento em que a Lei nº 13.415 está sendo implementada. Um contexto

político, agravado por uma pandemia de âmbito mundial, ocasionada pelo Coronavírus, apresenta muitos desafios aos defensores da educação como elemento de ampliação das possibilidades humanas.

Educadores e educadoras, discentes, teóricos da área de educação e sociedade civil em geral têm resistido aos objetivos evidentes e antidemocráticos da Reforma do Ensino Médio e também da BNCC (sintonizadas com as mesmas intenções), denunciando o pragmatismo do mercado e anunciando uma perspectiva mais emancipatória. Esta resistência tem buscado pelo menos minimizar os prejuízos do caráter antidemocrático da alteração da LDB, com o mérito de desvendar os reais interesses aos quais a Reforma se vincula, do empresariado em geral e da educação em particular, associados ao Golpe de Estado parlamentar-judiciário-midiático contra a presidenta Dilma Rousseff, em 2016, que resultou em sérias consequências ao jogo democrático brasileiro. Essa resistência prossegue corajosamente frente ao caráter destrutivo do governo Bolsonaro, denunciando o profascismo de suas medidas na destruição dos direitos e perseguição às liberdades e ao ato de educar cidadãos críticos e autônomos. A resistência se materializa na luta pela universalização da educação em tempo integral, a possibilidade de diversificação do currículo e participação dos estudantes na hora de definir a parte diversificada de sua formação.

Entretanto, essa resistência ainda não foi suficiente para impedir o caráter antidemocrático de alteração da LDB, com cerceamento do debate e negação da escuta dos efetivos atores da educação brasileira. Apesar de práticas libertadoras em todo recanto deste país, nós educadores e educadoras ainda somos acanhados, pouco ousados e criativos na construção de projetos de escolas que se oponham à avassaladora característica de reprodução social e gestem currículos que valorizem as vivências sociais e as aspirações da formação integral, omnilateral. Enquanto classe trabalhadora, não precisamos de uma reforma no Ensino Médio que tolha o futuro de nossa gente, mas sim que contribua com a disseminação do bem-estar social estendido a todos, que oportunize à escola ser um lugar de esperança, mobilização e bom ânimo.

Os que se contrapõem à injusta estrutura social terão que gestar projetos de sociedade, de ser humano e de educação à revelia do projeto de educação formal hegemônico, sintonizado com os interesses econômicos, políticos e culturais das classes dominantes. Daí, educadores e educadoras empenhados na construção de uma contra hegemonia na escola, no currículo e no estado em geral, devem articular práticas pedagógicas e políticas, dentro e fora da escola, articuladas às lutas contra todas as opressões de classe, de raça, de gênero, em defesa de direitos de negros, trabalhadores, mulheres, população LGBTQIA+, jovens da periferia, indígenas, pessoas Sem Terra, Sem Teto. Afinal, a construção de um projeto de educação está relacionada a um projeto societário, sendo recomendável o envolvimento de todos os interessados num planejamento democrático (LÖWY, 2009).

Resta aos coletivos que defendem a educação pública brasileira a luta para que no futuro próximo seja possível a reconstrução do Ensino Médio brasileiro, de uma outra

BNCC, e todo o sistema de educação básica, pautados no que realmente deve ser prioridade, desde sempre, especificamente, a melhora da estrutura e do currículo do Ensino Fundamental e as soluções, através de políticas públicas, dos problemas seculares que o Ensino Médio enfrenta. E, por último, a Reforma do Ensino Médio deve ser reinventada, num mesmo movimento que deve reinventar a BNCC, a partir de ritos democráticos, que levem em consideração as demandas de todos os coletivos que representam o povo brasileiro, sobretudo os que pesquisam e atuam na educação. Enfim, o que nos resta é o ato de esperar, através de luta incessante por uma escola de Ensino Médio, com um projeto de currículo que forme as juventudes, desenvolvendo suas possibilidades intelectuais, estéticas e afetivas para a construção de um mundo mais justo, igual e solidário.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. M. F. *et al.* Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000100113-&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18. jun. 2020.

APPEL, M. A educação e os novos blocos hegemônicos. *In*: RODRIGUES, A. T. **Sociologia da educação**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ARROYO, M. G. A escola possível é possível? *In*: ARROYO, M. G. (Org.) **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1991. p. 11-53.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, M. G. Paulo Freire: outro paradigma pedagógico? **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 35, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100202&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 mar. 2020.

BASSO, J. D.; BEZERRA NETO, L. Pedagogia histórico-crítica: alternativa para a revalorização dos conteúdos escolares. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 64, p. 221-230, set. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641938/9436>. Acesso em: 15. maio. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15. jun. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 6840, de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2013. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+-PL+6840/2013. Acesso em: 21. jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 3, de 8 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2018, Seção 1, p. 49. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-ceb-003-2018-11-08.pdf>. Acesso em 23. maio, 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, 20 jun. 2007, 2017b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 25. fev. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória nº 746. 22, de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei

A reforma do Ensino Médio: que encruzilhada é esta?...

nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, 2016a. Disponível em: http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/mp_746_2016_ensino_medio_integral.pdf. Acesso em: 21. jun. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC**. Brasília, 15 set. 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em: 03. fev. 2017.

CANAÃ, J. Resistência à neoliberalização na universidade inglesa: o que a pedagogia crítica pode oferecer? *In*: CARVALHO, S. M. G. de; MENDES, J. E.; MENDES SEGUNDO (Orgs.). **Política educacional, docência e movimentos sociais no contexto neoliberal**. Fortaleza: EdUECE, 2018. p. 29-50. (Coletânea de Pesquisa em Educação).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Editora Cortez, 1984.

GATTI JÚNIOR, D. A pedagogia tecnicista no contexto brasileiro do golpe militar de 1964: o projeto educacional do instituto de pesquisa e estudos social (1961-1972). **Cadernos de História da Educação**, [S. l.], v. 9, n. 1, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/7451/4768>. Acesso em: 21. jun. 2020.

HORN, G. B.; MACHADO, A. n. A reforma do ensino médio no discurso neoliberal da liberdade e da qualidade da educação. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 12, nov. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/61057>. Acesso em: 21 jun. 2020.

KRAWCZYK, N. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000100002&lng=em&nrm=iso. Acesso em: 30. jul. 2015.

LEHER, R. Future-se ou conforme-se! **Revista Carta Capital**. 19 de setembro de 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniaofuture-se-ou-conforme-se/>. Acesso em: 10. jun. 2020.

LÖWY, M. Ecosocialismo e planejamento democrático. **Revista Crítica Marxista**, Campinas, n. 28, p. 35-50, 2009. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo164Artigo3.pdf. Acesso em: 31. out. 2019.

LÖWY, M. O golpe de Estado de 2016 no Brasil. Blog da Boitempo. Disponível em: blogdaboitempo.com.br/2016/05/17/michael-lowy-o-golpe-de-estado-de-2016-no-brasil/. Acesso em: 01 jun. 2022.

MEDEIROS, F. V. G, de. **A reforma do ensino médio e suas implicações**: o olhar docente sobre a escola e o ensino de biologia. 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Ensino e Movimentos Sociais) – Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte/Quixadá, 2018.

MENDES, J. E.; MENDES SEGUNDO, M. D.; SANTOS, D. A formação do professor da educação básica nos cursos de pós-graduação em educação do Norte e Nordeste: a relevância social e os desafios históricos. *In*: CASTRO, A. M. D. A.; QUEIROZ, M. A.; BARACHO, M. G. (Orgs). **Assimetrias**

e desafios na produção do conhecimento em educação: a pós-graduação nas regiões Norte e Nordeste. Rio de Janeiro: Anped, 2015. p. 249-272.

MENDES, J. E. **Professor municipal: entre as políticas educacionais e as trajetórias pessoais.** 2005. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

MENDES, J. E.; MEDEIROS, E. A. de. La escuela en el neoliberalismo y su lucha política para (re) existir y resignificarse. **PARADIGMA**, [S. l.], v. 42, n. 3, p. 01-19, 2021. Disponível em: <http://revista-paradigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1119>. Acesso em: 29 maio 2022.

OLIVEIRA, M. T. C. de. O Grupo Lemann e o novo papel dos aparelhos privados de hegemonia no campo da educação no Brasil. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. IV, n. 07, p. 159-170, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/335/714>. Acesso em: 19. jun. 2020.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. Raquel. O público e o privado na educação Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/584/658>. Acesso em: 09. jun. 2020.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAVIANI, D. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. **A crise da democracia brasileira.** Uberlândia: Editora Navegando, 2017.