

Contrarreforma do ensino médio no Brasil

Precarização do trabalho docente e desafios para a juventude trabalhadora

Adriane Corrêa Ribeiro

a.cribeirors@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8258-5908>

Filomena Gossler Rodrigues da Silva

filomena.silva@ifc.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-8275-7714>

Resumo

Este trabalho tem por objetivo discutir de forma crítica a contrarreforma do Ensino Médio no Brasil analisando os discursos que subsidiaram a aprovação da Lei 13.415/17 que possui alinhamento aos interesses da iniciativa privada. Esta discussão faz parte da dissertação de mestrado em andamento que se propõe a investigar (Des)legitimação Política do Trabalho Docente na América Latina. Este estudo vincula-se as pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos (GEPEFOPPE), particularmente no que se refere ao projeto de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense intitulado “Influência dos organismos multilaterais na elaboração e implementação das políticas educacionais inclusivas e práticas pedagogicamente inovadoras na América Latina”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação de Santa Catarina (FAPESC). Entre os resultados obtidos até o presente momento constatado que a Lei 13.415/2017 vem produzindo impactos sobre o trabalho docente e a formação da juventude trabalhadora no sentido de que a estruturação curricular, acompanhada da ampliação da carga horária não só amplia as desigualdades educacionais, mas também responsabiliza professores e alunos pelos insucessos escolares.

Palavras chaves

Contrarreforma, ensino médio, trabalho docente.

Introdução

Temos como objetivo neste trabalho, discutir as políticas educacionais em curso sobre o Ensino Médio brasileiro e como elas deslegitimam o trabalho docente e impõem escolhas aos jovens da classe trabalhadora brasileira, destinando a eles uma educação fragmentada e que transfere a responsabilidade dos insucessos escolares aos professores e estudantes. Para tanto, consideramos inicialmente um breve contexto sobre a reforma, as brechas legais encontradas na Lei de Diretrizes e bases e por fim, a análise a Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio e a partir dela, as possíveis interferências no trabalho docente e deslegitimação do mesmo, como referencial teórico para compreender, interpretar e analisar nos ancoramos em Saviani (2012, 2016), Silva e Boutin (2018) e Silva (2016).

Iniciamos nossa discussão pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 (Brasil, 1996), que atribui ao Ensino Médio a etapa correspondente aos três anos finais da Educação Básica e que se destina aos jovens de 15 a 17 anos, quando estes não possuem distorção idade/série, tendo por missão aprofundar conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, além de realizar um trabalho preparatório para a vida adulta, para a universidade e/ou para o mundo do trabalho.

No Brasil, as mudanças mais recentes no Ensino Médio têm início a partir da edição de uma medida provisória de nº 746, de julho de 2016 (após o golpe de estado que resultou no impeachment da então presidenta Dilma Rousseff) e foi transformada em lei — Lei nº 13.415, 16 de fevereiro de 2017 (Silva *et al.*, 2020).

Análise

A contrarreforma do Ensino Médio¹, instituída de forma arbitrária e antidemocrática, articula-se com as políticas de formação de um trabalhador docente flexibilizado cujo perfil passa a ser exigido pelo capital para formar jovens que da mesma forma, se adaptem às novas necessi-

1 Aqui utilizamos a expressão contrarreforma como forma de identificar o caráter conservador que utiliza a lógica economicista expressando nossa dependência capitalista: “Em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto” (Ramos e Frigotto, 2016, p. 37).

dades de mercado, sem considerar o trabalho docente como uma prática que se ocupa da formação integral dos sujeitos em todas suas dimensões.

Nessa perspectiva, observamos que a lei favorece com mais ênfase o seu proponente, que a define a partir de suas convicções e/ou com a intenção de barganha no jogo de poder. A esse respeito Thompson alega que:

É verdade que, na história, pode-se ver a lei a mediar e legitimar as relações de classe existentes. Suas formas e seus procedimentos podem cristalizar essas relações e mascarar injustiças inconfessadas. Mas essa mediação, através das formas da lei é totalmente diferente do exercício da força sem mediações. As formas e a retórica da lei adquirem uma identidade distinta que, às vezes, inibem o poder e oferecem alguma proteção aos destituídos do poder. Somente quando assim vistas é que a lei pode ser útil em seu outro aspecto, a ideologia. (Thompson, 1997, p. 358)

Um aspecto importante que não vem sendo discutido como deveria, é a flexibilização e liberdade de escolha por parte dos jovens. A esse respeito Saviani (2016) alerta para o fato de que “Os adolescentes acabam indo para a faculdade e mudando de curso várias vezes [então] não podemos atribuir a eles a escolha do caminho a seguir, eles não têm clareza”.

É difícil considerar que transferir para adolescentes uma decisão tão importante possa ser um elemento de promoção de uma educação significativa. Saviani (2016) refere-se a reforma como uma indução dos jovens de camadas trabalhadoras ao mercado de trabalho e sua profissionalização de maneira precoce, enquanto a juventude da elite vislumbra a ida para o ensino superior como uma realidade. O Autor aponta também que o contexto político no qual a reforma foi implementada corresponde a um projeto ideológico que coloca em risco inúmeras conquistas históricas da educação brasileira.

Podemos afirmar, recorrendo a escritos anteriores de Saviani (2012), assim como à Ramos e Frigotto (2016), que entendem a Lei 13.415/2017 como uma contrarreforma, que este tipo de alteração na legislação que orienta a formação das juventudes, que vivenciamos o que Bourdieu e Passeron chamam de Violência Simbólica, já que a escola cumpre basicamente duas funções, a de formar força de trabalho e a inculcação da ideologia burguesa.

Segundo Silva e Boutin (2018, p. 523), a reforma que está posta, contou com a assessoria e a contribuição de alguns segmentos sociais,

principalmente agentes ligados ao setor privado; entre as entidades envolvidas nessa articulação, o Instituto Alfa e Beto, o Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade e o Movimento Todos Pela Educação que endossaram a necessidade de um currículo diversificado e atrativo; uma formação mais técnica do que teórica; restrições para a oferta do ensino noturno e uma ampliação da carga horária diária. A presença desses institutos privados varia conforme a unidade da federação, mas observamos a recorrência de instituições vinculadas ao Todos pela Educação. Em Santa Catarina, por exemplo, observamos a presença do Instituto Ayrton Senna, Instituto Iungo, Instituto Matema, Sebrae, entre outros (Silva *et al.*, 2020), que ratificam que os percursos de formação das juventudes brasileiras vem sendo atravessados pelo interesse do empresariado.

Os argumentos a favor da reforma concentram-se na suposta dicotomia entre quantidade e qualidade, criticando a ampliação da oferta do ensino médio sem que fosse acompanhada de uma melhoria efetiva na qualidade – o que teria sido demonstrado pelas avaliações em larga escala das últimas décadas. Outro argumento favorável à reforma do ensino médio brasileiro buscou respaldo na existência de muitos jovens egressos do ensino médio que não ingressaram no ensino superior e também não conseguiram uma colocação no mercado de trabalho – configurando a chamada “geração nem-nem”.

Contudo, é importante mencionar que foram ignoradas as múltiplas causas desse fato social complexo que explicam as inúmeras questões que limitam o acesso aos cursos superiores e ao trabalho, especialmente as juventudes da classe trabalhadora. Na voz dos reformadores, havia apenas uma justificativa para a situação: a baixa atratividade do ensino médio, cujo “currículo extenso, superficial e fragmentado” estaria distante das necessidades do mundo do trabalho e seria a verdadeira razão do desencanto dos/as jovens com a escola (Brasil, 2016).

A solução para todos os problemas seria flexibilizar as trajetórias escolares em um currículo mais prático e atrativo, que aproximasse a escola de ensino médio das demandas dos empregadores, somando-se a isso a ampliação da jornada escolar, com redução da carga-horária do currículo da base nacional comum curricular, composta por disciplinas que reúnem os conhecimentos historicamente acumulados pelas diferentes ciências e a inclusão de itinerários formativos de suposta escolha pelos estudantes, construídos de formas distintas país a fora, incluindo no rol de disciplinas o projeto de vida dos jovens, em sua maioria sob a perspectiva do auto empreendedorismo.

Ao contestar o modelo de Reforma do Ensino Médio empreendido no Brasil, Silva e Boutin (2018) atestam que a atual proposta, embora, aparentemente, se trate de mais uma política na agenda da educação integral, visa muito mais à necessidade de ampliar o tempo do que a ampliar as possibilidades educativas comprometidas com a formação mais completa do educando. Segundo as pesquisadoras, o que se deseja com essa reforma é, na verdade, um aluno por mais tempo na escola. Elas frisam a importância de distinguir os conceitos de educação integral e educação de tempo integral.

As Autoras associam o conceito de educação integral presente na proposta de Reforma do Ensino Médio ao conceito de educação de tempo integral. Para elas, esse conceito está ligado a uma concepção hegemônica de educação que considera que a sociedade precisa de alguns ajustes e não de uma transformação nas bases. Essa concepção está respaldada pelo neoliberalismo e o escolanovismo. Nesse sentido, a educação integral seria aquela que promove novo significado para a escola, que valoriza a singularidade dos sujeitos, desenvolvendo as relações cordiais e solidárias (Silva e Boutin, 2018).

Em que pese ao Escolanovismo, Saviani (2012), afirma que, apesar dessa corrente manter a crença no poder da escola e em sua função de equalização, e que a escola seria um antídoto à marginalidade, através da inclusão e do respeito às individualidades, o afrouxamento promovido pelo movimento enfraqueceu a estrutura educacional, tornando o conhecimento pouco relevante frente ao desenvolvimento de habilidades; habilidades essas direcionadas aos interesses que gerenciam e promovem as reformas educacionais.

Reformas assim, em nossa análise, tendem a reduzir a qualidade da educação oferecida às classes mais pobres, pois exigem uma estrutura física e de pessoal que o serviço público não consegue oferecer. Essa concepção confirma a estreita relação entre o modelo de educação e o modelo econômico de uma sociedade, mostrando que a natureza da educação está relacionada ao destino do trabalho, que para a classe trabalhadora menos favorecida que abrange a maioria da população brasileira, o trabalho possível é o trabalho precário.

Estruturada sobre os pilares da Pedagogia de Competências, uma vez que o currículo do Ensino Médio atualmente toma como referência a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, aprovada em 2018, organizada no desenvolvimento de habilidade e competências, a

reforma intenciona preparar jovens conforme as necessidades ditadas pelo capitalismo contemporâneo.

Uma das preocupações em torno dessa reforma refere-se aos possíveis retrocessos no conhecimento do estudante, pois a lei retira a obrigatoriedade de algumas disciplinas teóricas e necessárias para a formação geral básica das juventudes e, por outro lado, dá ênfase às competências e habilidades, evidenciando, com mais nitidez, a preocupação em atender aos interesses do mercado de trabalho, ratificando seu compromisso com o empresariado.

As competências dadas como foco principal do currículo do ensino médio carecem de discussão e reflexão com as escolas e professores, tendo em vista que esse assunto ainda não é familiar na prática educativa:

A multiplicidade de origens e significados atribuídos ao termo competências entre os diferentes dispositivos normativos permite identificar dentre eles certa fragmentação. O discurso é fragmentado, porém não é desarticulado. Ele se articula à lógica posta pelas mudanças tecnológicas, justificativa presente nos textos normativos e que, no campo da educação, conduziria à homogeneização dos requisitos de formação. (Silva, 2016, p. 59)

Como afirma Saviani (2012, p. 437), esse processo tem por objetivo “dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade”. Sobre um dos mais enfatizados pilares da Pedagogia de Competências, o aprender a aprender, Duarte afirma:

O lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. (Duarte, 2021, p. 8)

O conceito de educação integral visa à promoção do desenvolvimento de potencialidades humanas, unindo tempo livre e de trabalho de uma forma que reúna elementos como multilateralidade, disponibilidade e desenvolvimento de capacidades teóricas e práticas; ao contrário disso,

a reforma promove o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo (Silva e Boutin, 2018, p. 527).

Entende-se que esse é um modelo de educação de tempo integral e não um modelo de educação integral. Em vez de enfrentar o fracionamento e a hierarquização do conhecimento, a proposta reforça esta perspectiva por meio da organização curricular por meio de cinco itinerários formativos: Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias e Educação Profissional e Tecnológica. Diante da maior fragmentação do ensino, a maior mudança da reforma passa a ser o aumento do tempo do aluno na escola e não uma formação integral no sentido da omnilateralidades, ou seja, da formação das juventudes em todas as dimensões da vida humana.

Segundo Saviani (2012), historicamente a educação vem cumprindo diferentes papéis, adaptando-se aos modos de produção de sua época, o que expõe uma relação entre a educação escolar e os proprietários dos meios de produção. Uma vez exposta essa relação, é mais claro o porquê de a educação tornar-se um processo fragmentado e unilateral, uma vez que não há continuidade, tampouco preocupação e interesse com qualidade efetiva no processo educativo.

Sob tal perspectiva, o Estado, por meio das instituições de ensino, toma para si a responsabilidade de organizar a educação das crianças, jovens e adultos, que ao longo do processo de escolarização, incorporam a ideologia dominante presente nos currículos e nas práticas pedagógicas. Desse modo, considerando que o problema está na relação de produção capitalista, a escola torna-se um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses.

Assim, de acordo com Mészáros (2014), a função da educação formal nessa sociedade passa a ser não só a de “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (p. 15).

Nesta mesma direção Saviani (2012) destaca que, o aparente fracasso da escola constitui-se, na verdade, em êxito para o capital, uma vez que a escola reproduz as relações de produção da sociedade capitalista, reproduz dominação e exploração.

Vale lembrar, de acordo com Saviani, que:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará a escola; estará interessada em métodos de ensino eficazes. Serão méto-

dos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos, sem renunciar à iniciativa do professor, favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levará em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos. (2012, p. 69)

Em contraposição a esta ideia, Ferretti (2018) menciona que é preciso compreender que a reforma que integra o Novo Ensino Médio dá ênfase a uma formação mais técnica, servindo aos interesses do capital que visa a formação de indivíduos produtivos, que formam a base da massa de trabalho; distanciando-se do conceito de omnilateralidade que pressupõe uma formação efetivamente integral.

Assim, conforme ressalta Saviani (2012), no modelo tecnicista, que se constitui em uma das características da reforma do ensino médio brasileiro, a educação possui um papel importante na superação da marginalidade na medida em que formará indivíduos eficientes e aptos para produzir, cabendo à escola e seus professores o proporcionarem “treinamento eficiente” para execução de múltiplas tarefas.

Desta forma, incorremos no risco de resultar na mesma descontinuidade e fragmentação que a pedagogia tecnicista gerou, causando evasão, conteúdos rarefeitos e reduzindo significativamente a qualidade do ensino oferecido para a classe trabalhadora.

Podemos dizer que nenhuma reforma educacional é aplicada sem que os governantes que optaram por ela, esperem por um impacto. Os “produtos” são indicadores da ação governamental, de suas prioridades e de quais demandas estão atendendo e a quais interesses optaram por eleger para servir.

Como sugere Nachmias (1979), produtos de políticas não revelam os impactos na vida da população, nem em que medida os objetivos desejados foram ou não atingidos. Nesse sentido, o impacto de uma política é uma medida do desempenho da ação pública, ou seja, serve para medir se a política atingiu ou não os seus objetivos ou propósitos.

Saviani (2012) esclarece, no livro *Escola e Democracia*, que educação e política são práticas distintas, mas inseparáveis entre si. Assim, embora não exista identidade entre educação e política, toda prática educativa contém, inevitavelmente, uma dimensão política que contém, inevitavelmente, uma dimensão educativa.

Ao compreendermos as intencionalidades é possível inferir que nas reformas impostas como a do Novo Ensino Médio, é possível iden-

tificarmos a dimensão política da educação conforme ela se explicita na prática.

Conforme Rocha (2006), sob o discurso da autonomia e profissionalização docente, governos e organismos internacionais (que mantêm influência sobre as reformas educacionais na América Latina) levam adiante um projeto paralelo de construção da imagem de um docente incapaz, impotente, que uma vez insatisfeito com seu trabalho acaba por não produzir bons resultados. Sob tal cenário, são facilitados os ataques aos planos de carreira do magistério, o achatamento de salários ao não estender o percentual de reajuste do piso do magistério no plano de carreira dos trabalhadores da educação e a proletarização do trabalho docente, limitando a capacidade de produção de resistência a projetos que mercantilizam e enfraquecem a educação pública.

Vimos em curso, no Brasil, desde o estabelecimento da Base Nacional Curricular Comum, um terreno fértil para as disputas em torno do financiamento público para a iniciativa privada. As reformas em curso demonstram paulatinamente o quanto a educação e o currículo tornam-se mercadoria de grande interesse para diferentes setores do mercado que veem a possibilidade de vender seus produtos desde que haja espaço para eles.

É nessa perspectiva que identificamos o alinhamento das políticas educacionais aos interesses do mercado e aos seus produtos que contemplam livros didáticos, materiais de apoio, cursos de formação inicial e continuada, oferta de cursos para as trilhas de aprofundamento e afins, que não só impactam sobre a formação das juventudes, mas também sobre o trabalho e a desprofissionalização docente.

Reflexões finais

Após nossa breve análise, permanecem inúmeros questionamentos, entre os quais elegemos para futuras reflexões e diálogos: de que forma esta reforma do ensino médio brasileiro, em implementação, garantirá o acesso ao mundo do trabalho e ao ensino superior se em sua gênese desconsideram a realidade concreta, nos seus âmbitos econômico, político e sociocultural, especialmente das juventudes da classe trabalhadora brasileira? Em que medida, o currículo flexibilizado, esvaziado e que não forma nem intelectual e nem tecnicamente as juventudes, poderá corroborar com uma formação que garanta a formação geral básica, o exercício da cidadania plena e a inserção no mundo do trabalho? Como ficarão os trabalhadores da educação, cada vez mais

precarizados diante do desmonte curricular, redução de disciplinas que se dedicam á formação crítica das juventudes e ampliação de propostas que mimetizam suas áreas, sobrecarregando os docentes com cargas horárias extenuantes, burocracias e responsabilização cada vez maiores, sem considerar a realidade material?

A implementação e desdobramentos do novo ensino médio no Brasil requerem acompanhamento com olhar crítico para as imposições produzidas pelos reformadores, particularmente os organismos internacionais e o grande empresariado. É preciso considerar que a construção de uma educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora, requer distanciamentos das orientações e, por que não dizer imposições, dos organismos internacionais. Além disso, torna-se cada vez mais urgente implementarmos uma proposta de formação das juventudes que lhes possibilite a emancipação humanam combinando uma formação docente crítica e uma educação de base sólida, crítica e libertadora.

Referencias bibliográficas

- Brasil. (1996, 23 dez.). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União.
- Brasil. (2016, set.). *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei 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*. Diário Oficial da União.
- Duarte, N. (2021). *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Autores Associados.
- Ferretti, C. J. (2018). A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, 32, 25-42.
- Mészáros, I. (2014). *A educação para além do capital*. Boitempo.
- Nachmias, D. (1979). *Public policy evaluation: approaches and methods*. Palgrave Macmillan.
- Ramos, M. N. e Frigotto, G. (2016). Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. *Revista HISTEDBR on-line*, 16(70), 30-48.

- Rocha, L. D. (2006). *Professores e gestão escolar no contexto da reforma do ensino médio: gerenciamento estatal da educação e a precarização do trabalho docente em Santa Catarina*. (Tese de Mestrado). UFSC Universidade Federal de Santa Catarina.
- Saviani, D. (2012). *Escola e democracia*. Autores Associados.
- Saviani, D. (2016, 11 de novembro). Última do Ensino Médio. Ciclo de debates “Contrarreformas neoliberais de Temer e os caminhos da esquerda-PEC 241 e Antirreformas da Previdência e do Ensino Médio”. <https://www.youtube.com/watch?v=TnprRq21Iuc&list=PLeT0aJn6OSXkxm8musbrTM8TLiVT6kWta>
- Silva, M. (2016, julho). *O Ensino Médio como um campo de disputas: interfaces entre políticas educacionais e movimentos sociais*. Reunião Científica da Anped Sul XI. Universidade Federal do Paraná.
- Silva, K. e Boutin, A. (2018). Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. *Educação*, 43(3), 521-534.
- Silva, F. L. (2020). Avanço das políticas conservadoras no Ensino Médio brasileiro: a revitalização da dualidade histórica na formação dos jovens como política. *Praxis educativa*, 15. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15254.050>
- Thompson, E. P. (1997). *Senhores e Caçadores: a Origem da Lei Negra*. Paz e Terra.

Autoras

Adriane Corrêa Ribeiro

Instituto Federal Catarinense. Santa Catarina, Brasil. Grupo de Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos (GEPEFOPPE).

Filomena Gossler Rodrigues da Silva

Instituto Federal Catarinense. Santa Catarina, Brasil. Grupo de Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos (GEPEFOPPE).