

A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017): um estudo de revisão bibliográfica

Jonathan Dalla Vechia Bugs

Elisete Medianeira Tomazetti

Gilberto Oliari

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Resumo

Este artigo tem por finalidade socializar, de forma sintética, os resultados da pesquisa intitulada: *A Reforma do Ensino Médio – Lei 13.415 – no contexto da Gestão Educacional*, desenvolvida no âmbito do Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), cujo objetivo foi mapear e problematizar os enunciados produzidos no campo acadêmico, em artigos científicos, sobre a reforma do ensino médio imposta pela Medida Provisória 746/2016 e instituída pela Lei 13.415/2017. Para tanto, realizamos uma busca sistemática pela literatura e nos utilizamos da Análise Textual Discursiva (ATD) como técnica de análise. Constatamos que os enunciados sobre a reforma do ensino médio nos textos analisados comunicam quatro aspectos fundamentais: o conteúdo problemático, a forma autoritária e inadequada com a qual foi imposta e instituída, a fragilidade dos motivos/argumentos oferecidos para justificá-la, e, por fim, as possibilidades e necessidade de resistência/adaptação no processo de sua implementação.

Palavras-chave: reforma do ensino médio; Medida Provisória 746/2016; Lei 13.415/2017; revisão bibliográfica

The Secondary School Reform (Law 13.415/2017): a bibliographic review study

Abstract

This article aims to socialize, synthetically, the results of the research study entitled: *A Reforma do Ensino Médio – Lei 13.415 – no contexto da Gestão Educacional*, carried out in the Specialization Course of Educational Management at the Federal University of Santa Maria (UFSM), the objective of which was to map and discuss the statements produced in the academic field, in scientific articles, concerning the secondary school reform imposed by the Provisional Measure 746/2016 and established by Law 13.415/2017. For this purpose, we carried out a systematic research throughout the literature, using Textual Discursive Analysis (ATD) as analysis technique. We were able to verify that the statements about the secondary school reform in the analyzed articles communicate four fundamental aspects: the problematic content, the authoritarian and inadequate way with which it was imposed and established, the weakness of the motives/arguments that were offered to justify it, and, finally, the possibilities and necessity of resistance/amendment in the process of its implementation.

Keywords: secondary school reform; Provisional Measure 746/2016; Law 13.415/2017; bibliographic review

Considerações iniciais

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito público de todos/as os/as brasileiros/as, dever do Estado e da família. Além disso, garante a participação da sociedade civil ao instituir a noção de *Gestão Democrática* como princípio da organização da educação pública. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 reitera o princípio da gestão democrática e, ao fazê-lo, reafirma o espírito democrático na construção da educação pública. Desde então, a comunidade escolar e universitária tem base legal para pautar suas práticas organizacionais segundo a ideia de democratização e descentralização do poder nas decisões internas, gozando de certa autonomia na construção de suas realidades de ensino. Mas, ao mesmo tempo, são subordinadas e governadas por diferentes políticas educacionais que, por vezes, são inconstantes e sujeitas a governança da vez. Todavia, os sujeitos escolares e acadêmicos são convocados a pensar e a construir suas realidades observando as políticas educacionais vigentes, implementando aquilo que por força da norma deve ser implementado e adequando o que deve e pode ser adequado.

A Lei 13.415/2017, que reforma o ensino médio, emerge no contexto do pós-impeachment, processo sofrido pela ex-presidente Dilma Rousseff (PT), por alegado crime de responsabilidade, nomeado por parte da população civil de *golpe político-institucional*. Antes de constituir-se em lei, a reforma do ensino médio foi imposta à sociedade pela Medida Provisória nº 746/2016, pelo então presidente Michel Temer (MDB), que acabara, na ocasião, de assumir a presidência da República. Medida autoritária de um governo que não foi escolhido pelas urnas eleitorais e negou-se a construir uma proposta de reforma em conjunto com os/as professores/as e demais profissionais da educação.

Apesar de surgir de forma autoritária, a reforma do ensino médio foi convertida em lei e transformou-se em política pública educacional que tem movimentado as comunidades escolares e acadêmicas, seja criticando, aceitando ou negando suas proposições. Porém, irremediavelmente, essas comunidades devem atender à normatividade da lei e construir sua implementação, cuja responsabilidade é de cada Estado, no âmbito de seus sistemas de ensino. Esta situação oferece a possibilidade de que diferentes modos de implementação sejam realizados, bem como diferentes arranjos curriculares para o ensino médio.

A Lei 13.415/2017 opera duas mudanças principais no ensino médio: a ampliação da carga horária e a organização curricular flexível. A ampliação da carga horária é prevista de dois modos: primeiro nas escolas regulares e de forma imediata, passando de 800 horas para 1.000 horas anuais; segundo, pela instituição de novas escolas de ensino médio de tempo integral, passando a 1.400 horas anuais. Quanto à organização curricular do novo ensino médio, há uma parte geral e comum a todos, ancorada na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio - BNCC/EM, e a opção por itinerários formativos a serem ofertados, de acordo com as possibilidades e recursos de cada sistema de ensino, sendo obrigatória a oferta de pelo menos um dos cinco itinerários em cada escola. Aos estudantes é dada a possibilidade/liberdade de escolher um, no máximo dois (caso haja vaga), entre os itinerários que suas escolas terão condições de ofertar.

O Ministério da Educação afirma que a reforma veio para atender as necessidades dos/as alunos/as do ensino médio, garantindo uma formação básica geral (BNCC) e conferindo aos/as jovens o protagonismo de sua formação ao legar a eles/as o poder de escolha do itinerário formativo que desejam cursar, a fim de aprofundar os estudos ou optar por uma formação técnica ou profissionalizante. Por outro lado, os especialistas e os profissionais da educação têm tecido inúmeras críticas ao formato do novo ensino médio, inclusive afirmando que a pretendida flexibilidade curricular ocasionará desigualdade na oferta do ensino e que a liberdade de escolha é

falsa, dada as condições reais de oferta dos itinerários formativos pelos sistemas de ensino¹.

Fica evidente, portanto, a existência de um cenário de disputas em torno da avaliação da reforma do ensino médio imposta pela MP 746/2016, vigente nos termos da Lei 13.415/2017, cuja implementação está em curso. Assim, a fim de colaborar para a compreensão dos desafios e implicações que o novo ensino médio apresenta para o ensino público, nossa investigação buscou responder: quais enunciados emergem do campo acadêmico sobre a reforma do ensino médio, imposta pela MP 746/2016 e instituída pela Lei 13.415/2017?

Da constituição do *corpus* de análise

Para responder a nossa questão de pesquisa realizamos uma revisão bibliográfica a partir de busca sistemática pela literatura, e tomamos para sua análise a técnica de Análise Textual Discursiva - ATD (MORAES, 2003). Entendemos que a busca sistemática é um processo planejado e rigoroso de busca pela literatura, exigindo do/a o/a pesquisador/a algumas definições prévias, tais como: local de busca, descritores/indicadores do tema, o tipo de material a ser buscado, o tempo de busca, os filtros e recortes a fim de constituir uma materialidade credível e que represente o assunto/tema que mobilizou a pesquisa. A ATD é apresentada pelo professor Roque Moraes (2003) como uma opção entre a análise de conteúdo e a análise de discurso, afastando-se da primeira e aproximando-se de algumas modalidades da segunda, compreendida como um processo de auto-organização do/a pesquisador/a com base em três etapas: unitarização, categorização e comunicação.

Na busca sistemática utilizamos três descritores combinados entre si com o operador lógico booleano *OR*, aplicando em cada campo de busca o seguinte: (Reforma do ensino médio) *OR* (Medida Provisória 746) *OR* (Lei 13.415/17). Buscamos por artigos científicos no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, em “Buscar Assunto”. Buscamos por teses e dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, em “Busca Avançada”. Operamos um recorte temporal considerando publicações a partir de 2016 até o momento em que buscamos pela literatura; a busca sistemática teve início em dezembro de 2019 e fim em fevereiro de 2020. Da totalidade da bibliografia encontrada tem-se o seguinte contingente: trezentos e setenta e um artigos, vinte teses e cento e trinta e sete artigos. Sobre essa materialidade aplicamos dois critérios, um de seleção e outro de exclusão, a fim de constituir o *corpus* de análise. A partir da leitura dos títulos e resumo dos trabalhos, selecionamos apenas os textos que tomavam a reforma do ensino médio como objeto de pesquisa. A partir de uma segunda leitura dos títulos e resumos, descartamos os trabalhos que trataram da reforma do ensino médio desde um componente curricular específico. O resultado desse processo gerou o seguinte contingente: oito dissertações e dezoito artigos científicos. Por fim, na constituição do *corpus* de análise, optamos apenas pelos artigos científicos.

¹ Referente às críticas dos especialistas e profissionais da educação, podemos encontrar expressão em notas públicas escritas por associações e instituições educacionais a respeito da reforma do ensino médio, tais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio>. Acesso em: 26 jun. 2020. A segunda nota pública é do Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES, disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/noticias/599>. Acesso em: 26 jun. 2020. Além disso, indicamos os dezoito artigos analisados nesta pesquisa como expressão científica de tais críticas.

Quadro 1: Documentação do *corpus* de análise

Indicador	Fonte
T1	RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. Revista HISTEDBR On-line , v. 16, n. 70, p. 30-40, 2016.
T2	ESQUINSAN, Rosimar Serena Siqueira. As manifestações públicas como esforço intelectual de resistência. ETD - Educação Temática Digital , Campinas, v. 19, n. Extra 19, p. 75-94, jan./mar. 2017.
T3	MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). Educação & Sociedade , Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-abr./jun. 2017.
T4	CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. Educação & Sociedade , Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr./jun. 2017.
T5	KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. Educação & Sociedade , Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017.
T6	FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. Educação & Sociedade , Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.
T7	FERRETI, Celso João. A reforma do ensino médio: desafios à educação profissional. HOLOS , Natal, v. 4, n. 34, p. 261-271, jul. 2018.
T8	HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. O PROEJA e a reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017). HOLOS , Natal, v. 3, n. 39, p. 289-302, maio 2018.
T9	ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima. A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. HOLOS , Natal, v. 8, n. 34, p. 219-232, dez. 2018.
T10	CIAVATTA, Maria. A reforma do ensino médio: uma leitura crítica da Lei 13.415/2017 – adaptação ou resistência. HOLOS , Natal, v. 4, n. 34, p. 207-222, jul. 2018.
T11	MIRANDA, Maria dos Anjos de; RECH, Marta Elizete Buchelt. Reforma do ensino médio: uma perspectiva de educação integral. Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Sociedad y Multiculturalidad , Espanha, v. 4, n. 3, p. 121-130, jul. 2018.
T12	COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação profissional e a reforma do ensino médio: lei 13. 415/2017. Educação & Realidade , Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018.
T13	FERREIRA, Rosilda Arruda; RAMOS, Luiza Olívia Lacerda. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação , Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1176-1196, out./dez. 2018.
T14	FERRETI, Celso João. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. Estudos Avançados , São Paulo, v. 32, n. 93 p. 25-42, set./dez. 2018.
T15	BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; BRANCO, Emerson Pereira; IWASSE, Lilian Fávaro Algrêncio; NAGASHIMA, Lucila Akiko. Urgência da reforma do ensino médio e emergência da BNCC. Revista Contemporânea de Educação , Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 345-363, jan./abr. 2019.
T16	MACIEL, Caroline Stéphanie Francis dos Santos. Uma avaliação da lei nº 13.415/17 a partir da legislação e das metas do PNE. Educação & Realidade , Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-27, jul./set. 2019.

T17	FÁVERO, Altair Alberto; COSTA, Daiane Rodrigues; CENTENARO, Junior Bufon. Reforma do ensino médio no Brasil e crise mundial da educação: uma análise reflexiva da flexibilização das humanidades na educação básica. Ensino em Re-Vista , Uberlândia, v. 26, n. 3, p. 656-676, set./dez. 2019.
T18	KUENZER, Acacia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do ensino médio flexível. Ciência & Saúde Coletiva , Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 57-66, jan. 2020.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Segundo Roque Moraes (2003), a primeira etapa da ATD consiste na desconstrução e unitarização. Trata-se de um processo de desmontagem dos textos que constituem o *corpus* da análise. O pressuposto desse processo, conforme Moraes (2003, p. 192), é a relação entre leitura e significação, isto é: um texto pode ser objetivo em seus significantes, mas nunca em seus sentidos e significados. Sendo assim, ao ler cada texto, além da compreensão das intenções do/a autor/a, outros sentidos e significados podem emergir. Tais sentidos constituem as unidades de significação que emergem da leitura dos textos e compõem a base para a categorização.

A segunda etapa da ATD visa estabelecer as relações entre as unidades de significação, identificando as recorrências, agrupando-as em torno de uma ideia ou argumento comum; trata-se da categorização. Segundo Moraes (2003), as categorias podem ser produzidas de diferentes formas, a depender das escolhas metodológicas do/a analista; no nosso caso, construímos as categorias a partir de um processo indutivo. Por fim, a terceira etapa da ATD depende do processo descrito até aqui, pois é a partir da emergência das categorias que é possível construir sua comunicação, isto é, escrever um metatexto que expresse os sentidos e significados da leitura e interpretação do analista sobre a *corpus* da pesquisa.

Enunciados sobre a reforma do ensino médio

Do trabalho com *corpus* desta análise: leitura, desconstrução e unitarização, do retorno às unidades de significação e das relações estabelecidas, emergiram quatro categorias. Observamos que os textos analisados tratam da reforma do ensino médio sob dois aspectos: em relação ao seu conteúdo e a sua forma. Sobre o conteúdo da reforma, os/as autores/as tomam como base os textos da Medida Provisória nº 746/2016 e da Lei 13.415/2017, manifestos públicos e/ou trabalhos de outros/as autores/as. Na análise da forma, os/as autores/as direcionam suas considerações ao modo como a reforma do ensino médio foi instituída, por meio de Medida Provisória, mencionando o contexto histórico e político de sua emergência. Abordamos os dois aspectos mencionados nas duas primeiras categorias da nossa análise.

Além disso, observamos outras duas recorrências sobre a reforma do ensino médio: a primeira versa sobre os argumentos em favor da reforma e do empenho dos/as autores/as em desconstruí-los, a segunda recorrência afirma a necessidade de discussão e acompanhamento dos desdobramentos da reforma em vista de algumas possibilidades de resistência/adaptação no processo de implementação da mesma; abordamos essas recorrências nas duas últimas categorias de nossa análise. Dessa forma, passamos à apresentação sintética das quatro categorias de nossa análise (pressupondo que o/a leitor/a conheça a Lei 13.415/2017), cujo desenvolvimento pode ser encontrado na monografia, de nossa autoria, intitulada: *A Reforma do Ensino Médio – Lei 13.415 – no contexto da Gestão Educacional*, (2020).

Fragmentação curricular: a flexibilidade do novo ensino médio

Nos textos que analisamos, identificamos um conjunto preponderante de enunciados que expressam os temas (ou conteúdo) da reforma, isto é, suas proposições para mudanças no ensino médio. São eles: expansão da carga horária, promoção do ensino médio em tempo integral, flexibilização dos componentes curriculares fundamentados na Base Nacional Comum Curricular, flexibilização do percurso formativo por itinerários e flexibilização do modo de oferta do itinerário de formação técnica e profissional.

No conjunto dos seguintes textos: T1, T5, T8, T9, T13, T14, T16, T17 e T18, podemos afirmar que os/as autores/as reconhecem a proposta de creditar mais horas à formação dos/as jovens, em si mesma, como desejável. Porém, na investigação das finalidades e objetivos de tal proposta, argumentam que a expansão da carga horária e implementação do tempo integral é destinada a uma formação mínima e fragmentada, pois, na prática, reduz o tempo da formação geral e comum a todos/as para 1.800 horas (do total de 3.000 horas), destinadas ao cumprimento da BNCC, e oferece formação específica igualmente mínima, que induz a uma especialização precoce por meio da oferta de itinerários formativos aligeirados (1.200 horas) e, possivelmente, de baixa qualidade; sobretudo pela falta de estrutura e recursos das escolas públicas, considerando ainda a Emenda Constitucional - EC nº 95 como possível empecilho na implementação do progressivo aumento da carga horária e melhoria da qualidade do ensino.

Quanto à flexibilização dos componentes curriculares, a Lei 13.415/2017 retira a obrigatoriedade do ensino da Filosofia, Sociologia, Educação Física e Arte, passando a ser obrigatório apenas seus estudos e práticas. Entretanto, torna obrigatório o ensino de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, mas apenas Português e Matemática são obrigatórios nos três anos do ensino médio. Conforme Ferreti (2018), encontramos explicação acerca do significado da noção de estudos e práticas nas palavras de uma das principais responsáveis pela reforma do ensino médio, Maria Helena Guimarães de Castro:

De acordo com a Secretária Executiva do MEC: “não é o componente curricular dessas disciplinas que é obrigatório e, sim, o ensino de Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte em atividades que podem ser dentro de uma disciplina específica ou em projeto interdisciplinar” (*Revista Nova Escola*, 2017). Em outros termos, na dependência de sua contribuição (ou aplicabilidade) específica para o estudo de um determinado tema, não como conjunto de conhecimentos que constituem um determinado campo do conhecimento, entendimento também presente na proposta de atualização das DCNEM”. (FERRETI, 2018a, p. 30)

No entanto, a oferta dos componentes flexibilizados e dos que não são mencionados pela reforma, em última instância, dependerá das disposições em cada sistema de ensino. Assim, cabe mencionar, conforme apontam os textos, que tal flexibilização vem a calhar aos Estados, porque a desobrigação de certos componentes curriculares, segundo Araújo (2018), tem o efeito de negligenciar o problema da falta de professores qualificados para a educação básica, pois, uma vez que são poucos os componentes realmente obrigatórios, se torna fácil suprimir as disciplinas para as quais há falta de professores/as, possibilitando aos Estados um arranjo curricular que os livre de realizar concursos ou promover contratação; contribuindo para a desvalorização da docência.

Quanto à flexibilização do percurso formativo por itinerários, Cunha (2017, p. 379) assinala a diferença entre os itinerários no tocante a suas finalidades, em que os quatro primeiros têm caráter propedêutico e geral ancorados nas quatro grandes áreas do conhecimento, de que trata a BNCC, ao passo que o itinerário de formação técnica e profissional tem caráter de terminalidade, cuja finalidade imediata é o mercado de trabalho. Assim, se dissimula a fragmentação curricular em uma ideia de integração que não se sustenta.

Em relação à flexibilização do modo de oferta do itinerário de formação técnica e profissional,

considerando a possibilidade de ofertá-lo no módulo de Ensino a Distância (EAD) em parceria com instituições/organizações privadas de notório reconhecimento, a critério dos sistemas de ensino, e da contratação de profissionais de notório saber para atuar exclusivamente no itinerário de formação técnica e profissional, Araújo (2018) avalia o itinerário de formação técnica e profissional como um grande *vale-tudo*. Nas palavras do autor:

A formação técnica não deve ser necessariamente assegurada nas próprias escolas (o que demandaria um grande investimento em construção, aquisição de equipamentos, formação profissional e contratação de novos docentes, recursos para insumos, etc.), mas por meio do “reconhecimento de saberes e competências”, admitindo-se “experiência de trabalho adquirida fora do ambiente escolar”, em cursos oferecidos por “centros ou programas ocupacionais” nacionais ou estrangeiros ou realizados por meio de educação a distância, configurando um “vale-tudo” na educação profissional técnica de nível médio, destinada prioritariamente aos jovens de origem trabalhadora. (ARAÚJO, 2018, p. 224)

Por fim, resulta da análise da política de flexibilização curricular proposta pela reforma do ensino médio, do percurso formativo, dos componentes curriculares, dos tempos e espaços de formação e do próprio ensino, sintetizados até aqui, **que flexibilização, nesse contexto, significa fragmentação**. Assim, temos a proposição de um currículo fragmentado que, em termos de formação, oferece o mínimo.

Autoritarismo e continuidades históricas

Os textos analisados denunciam o caráter autoritário com o qual a reforma do ensino médio nos foi imposta pelo governo federal, sob a gestão de Michel Temer (MDB), o que nos leva a afirmar que esta reforma, em sua forma e contexto de emergência, representa a continuidade histórica do autoritarismo na política brasileira. Além disso, denunciam o seu caráter regressivo, em termos de política educacional para o ensino médio, representando o resgate de políticas educacionais que estruturaram um sistema formativo dual na história da educação brasileira.

No conjunto dos seguintes textos: T1, T2, T4, T5, T6, T9, T12, T13, T14, T16, os/as autores/as problematizam a forma antidemocrática e autoritária com a qual a reforma foi instituída, conduzida e aprovada. Esquinsan (2017), ao analisar as manifestações públicas de associações científicas e educacionais a respeito da Medida provisória nº 746/2016, mostra que tais manifestos apontaram a Medida Provisória como um instrumento inadequado para impor tamanha mudança na educação.

Ramos e Frigotto (2016) denunciam certa manipulação jurídica na instituição da reforma do ensino médio. Conforme os autores, a Medida Provisória 746/2016 instituiu, antes de qualquer outra disposição, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e por se tratar de uma medida provisória, contou com um prazo de vigor que poderia expirar e perder a validade, caso o congresso não a sancionasse: “Ou seja, mesmo sendo “provisória”, a medida vai adquirindo concretude de modo a sugerir a inexorabilidade da aprovação e vigência de seu conteúdo” (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 38).

Além disso, Ramos e Frigotto (2016) ainda apontam para o fato de a Medida Provisória nº 746/2016 propor a reforma curricular do ensino médio com base em um documento inexistente, a BNCC para o ensino médio. Podemos afirmar que tal manipulação jurídica é extensiva ao contexto da Lei 13.415, de 17 de fevereiro de 2017, que foi aprovada sem que se tivesse conhecimento do conteúdo da BNCC/EM, cuja versão final só foi publicada em 4 de dezembro de 2018. Maciel (2019) avalia que a aprovação da Lei 13.415/2017, na inexistência da BNCC/EM, significou dar um cheque em branco ao poder Executivo.

Quanto ao caráter regressivo da reforma em questão, os/as autores/as apontam as semelhanças que ela possui com algumas políticas educacionais do passado, cuja marca é a subordinação das finalidades formativas ao regime de produção capitalista. O argumento é o seguinte: historicamente, as políticas educacionais estruturaram um sistema educacional dual de objetivos e finalidades formativas diferentes, trata-se da oferta de uma educação básica com caráter propedêutico para um público mais abastado e a oferta de formação técnica profissionalizante de nível médio para os/as filhos/as da pobreza, cuja consequência imediata é a desigualdade do acesso ao conhecimento e manutenção das desigualdades sociais, mantendo os/as filhos/as da pobreza na pobreza e as elites nos postos de trabalho com melhor remuneração, melhores condições de trabalho e prestígio social. Essa dualidade se estruturou de diferentes formas ao longo de nossa história, notada pelos autores desde os anos de 1940 com a reforma Capanema, passando pelos governos militares dos anos sessenta, setenta e oitenta, até as políticas neoliberais da era FHC, na segunda metade dos anos noventa². A constatação disso levou Ramos e Frigotto (2016, p. 40) a caracterizar esta reforma como “a regressão das regressões”. Regressão possível graças a forma autoritária com a qual ela foi imposta, conduzida e aprovada.

Justificativas que não justificam: evidências de uma concepção de educação

Junto à Medida Provisória nº 746/2016, foi apresentado o texto Exposição de Motivos nº 00084, no qual o Ministério da Educação pretendeu justificar a urgência da reforma do ensino médio mediante a exposição de razões para tal. Nesse texto podemos encontrar a base dos principais argumentos em prol da reforma do ensino médio, utilizados pelos seus propositores e entusiastas nas audiências públicas que discutiram a conversão da MP nº 746 em Lei, nas entrevistas concedidas pelo MEC e nas propagandas sobre o novo ensino médio na grande mídia. Considerando o conjunto dos textos de nosso *corpus*, podemos dizer que os argumentos que se estruturaram em favor da reforma do ensino médio, com os quais os/as autores/as dialogam, são os seguintes:

- a. Argumenta-se sobre o baixo desempenho dos/as alunos/as e, por conseguinte, sobre a qualidade do ensino nessa configuração curricular. Para mensurar o desempenho acadêmico dos/as alunos/as e a qualidade do ensino, o fazem com base nos resultados de avaliações standardizadas, como o SAEB e o IDEB. Os dados apresentados mensuram apenas o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática - e recentemente em ciências;
- b. Argumenta-se que a evasão escolar é um indicativo do desinteresse dos/as jovens pela organização curricular do ensino médio, isso porque ela oferece um único percurso formativo com treze disciplinas (consideradas excessivas) que não dialogam entre si e não fazem sentido para os interesses e demandas dos/as jovens brasileiros;
- c. Argumenta-se que o ensino médio não corresponde à “realidade” dos/as jovens brasileiros. Parte significativa dos/as egressos/as do ensino médio não seguem para o ensino superior e

² Dentre as reformas do ensino médio ao longo de nossa história, podemos dizer que a Lei 13.415/2017, aqui discutida, guarda enorme semelhança com a Lei 5.692/71, conforme aponta a própria Agência do Senado: “Em 1971, o governo militar instituiu a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, depois de tramitação sumária no Congresso. A Lei 5.692 mudou a organização do ensino no Brasil. Numa alteração radical, o 2º grau passou a ter como principal objetivo a profissionalização. Em curto e médio prazos, todas as escolas públicas e privadas desse nível deveriam tornar-se profissionalizantes. Elas teriam que escolher os cursos que ofereceriam, dentre mais de 100 habilitações, que incluíam formações variadas como auxiliar de escritório ou de enfermagem e técnico em edificações, contabilidade ou agropecuária. O aluno receberia ao fim do 2º grau um certificado de habilitação profissional. Os governos estaduais teriam que implementar as medidas.”. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em: 4 ago. 2020.

enfrentam dificuldades na busca por trabalho. Essa dificuldade é atribuída à baixa qualificação dos/as jovens egressos/as do ensino médio em relação ao que demanda o mercado de trabalho, impactando no desenvolvimento nacional.

Esses argumentos operam uma espécie de diagnóstico sobre os problemas e condições do ensino médio brasileiro. Para combatê-los, o governo propõe uma nova organização curricular, flexível e com ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, bem como a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Maciel (2019) afirma que o texto de exposição de motivos não apresenta um cenário completo das causas e condições das deficiências do ensino médio nele expresso. Os/as autores/as não negam os dados e nem a necessidade de repensar o ensino médio, mas mostram a fragilidade do diagnóstico operado pelos propositores da reforma e a insustentabilidade das justificativas para esta reforma. Nesse sentido, a conclusão expressa pelos textos afirma que apesar de mapear alguns dos problemas que o ensino médio enfrenta, a reforma não é capaz de contribuir para solucioná-los, pois atua de forma reducionista sobre questões complexas e sugerindo uma solução desmedida: a reorganização curricular.

Mas, se as justificativas oferecidas para a reforma do ensino médio não se sustentam, o que elas nos dizem? A sugestão, com base nos textos analisados, é que elas tornam evidente uma concepção de educação, um projeto educacional para o ensino médio cuja finalidade é a produção de subjetividades flexíveis, maleáveis e, sobretudo, ativas (produtivas) e dispostas para ocupar as vagas de trabalho cada vez mais precárias que o mercado oferece. Assim, com base na análise das justificativas oferecidas para a reforma no conjunto dos textos, podemos afirmar que a teoria econômica do capital humano é a base da concepção de educação que sustenta a intenção dos propositores em reformar o ensino médio.

Implementação: possibilidades de resistência

A partir do consenso -identificado no conjunto dos textos por nós analisados- de que a reforma do ensino médio poderá ocasionar alguns efeitos perversos na educação pública, como o acesso desigual ao conhecimento e a desvalorização da docência, a fim de minimizar tais efeitos, os/as autores/as indicam a necessidade de resistência a partir de algumas possibilidades de adaptar suas proposições no percurso de sua implementação. Assim, apontam alguns pontos da Lei 13.415/2017 como possibilidades de adaptar a reforma de modo a oferecer um ensino médio menos fragmentado e mais próximo de uma formação integral. Ramos e Frigotto (2016) apresentam duas delas:

Com tantas desconstruções, há peculiaridades no Projeto de Lei que parecem abrir espaços para a recomposição do currículo como, por exemplo: a) os sistemas de ensino poderão compor “itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da BNCC e dos itinerários formativos”; b) os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo” (parágrafo 3º e 5º do artigo 36, emendado pelo artigo 4º do PLC 34/2016). (RAMOS, FRIGOTTO, 2016, p. 41)

Especula-se que os sistemas de ensino não terão condições de ofertar os cinco itinerários em cada escola de ensino médio, porque em muitos municípios há apenas uma escola com essa etapa da educação básica, restringido assim as possibilidades dos/as alunos/as. Além do mais, mesmo que as escolas possam ofertar os cinco itinerários, o aluno continua podendo, por direito, se matricular em apenas um itinerário, e caso sobre vaga, então, cursar um segundo; permanecendo o problema da fragmentação da oferta do conhecimento. Portanto, ao invés de ofertar apenas um itinerário por escola, a possibilidade de compor um itinerário integrado nos parece uma oportunidade, desde a norma, de adaptar o currículo e resistir à sua fragmentação.

Outro ponto a se observar no processo de implementação, apontado por Kuenzer (2017), é sobre o disposto no artigo 3º, inciso 5º, da Lei 13.415/2017, que estabelece o máximo de horas disponível

(1.800 horas) para o cumprimento da parte do currículo comum, o que não impede que os sistemas de ensino proponham menos carga horária. Assim, se faz necessário resistir pressionando os sistemas de ensino a fim de garantir as 1.800 horas para a parte curricular comum.

Além das possibilidades operacionais no contexto de implementação da reforma, Esquinsan (2017, p. 98) aponta para a necessidade de produzir resistência, compreendida como ato ou efeito de colocar a estabilidade do proposto/instituído em crise. Nesse sentido, afirmamos que os textos que analisamos e este que escrevemos representam um esforço de resistência diante da imposição autoritária desta reforma, pois demonstram suas fragilidades e limitações, cujo conteúdo nos faz regredir e aprofundar uma estrutura educacional fragmentada, em prejuízo da igualdade de acesso ao conhecimento e de oportunidades mais equânimes, capazes de nos levar a uma sociedade mais justa e fraterna.

Considerações finais

Podemos compreender a construção da educação escolar como um movimento que se dá em diferentes instâncias e é movido por diversos sujeitos. Um movimento duplo: ele constitui políticas públicas educacionais e é conduzido com base nelas. Nesse contexto, a Lei 13.415/2017 institui-se como uma política pública educacional e tem movimentado as comunidades escolares e acadêmicas a reagir: seja problematizando, aceitando ou negando suas proposições, mas, irremediavelmente, a ter que pensá-la e construir sua implementação, apesar das críticas. Assim, a fim de colaborar para a compreensão dos desafios e implicações que o novo ensino médio apresenta para o ensino público, buscamos em artigos científicos os enunciados sobre a reforma do ensino médio.

A partir de nossa pesquisa podemos afirmar que os enunciados que emergem das produções acadêmicas sobre a reforma do ensino médio comunicam quatro aspectos fundamentais: o conteúdo problemático da reforma em questão; a forma autoritária e inadequada com a qual foi imposta e instituída; a fragilidade dos motivos/argumentos oferecidos para justificá-la; e, por fim, as possibilidades e a necessidade de resistência/adaptação no processo de sua implementação.

No texto *Revolução, revolta e resistência: a sabedoria dos surfistas*, Charles Feitosa (2007) reflete sobre os termos que dão título ao seu texto como formas diferentes de se colocar diante de uma realidade e dizer não, de opor-se ao poder. Feitosa (2007, p. 25-26) busca pensar a resistência para além das noções de revolução e revolta, uma definição: “[...] que não seja mais um resistir contra algo, mas um re-insistir”. Assim, desde Nietzsche e Deleuze, Feitosa aproxima a resistência (re-insistir) ao ato de criar artisticamente como forma de reagir diante do mundo, do real, dizendo sim e não, inevitavelmente, ao ter que encará-lo:

Para mim, a resistência no seu sentido afirmativo se mostra como uma espécie de “liberdade finita”: uma liberdade que tem clareza sobre as limitações e também sobre os imponderáveis de cada situação. A liberdade finita é a liberdade para desistir de uma decisão se os rumos da situação assim o exigirem, mas é também a disponibilidade para aceitar o fato de que não é possível não escolher. A não-escolha já é sempre uma escolha, e talvez uma das mais difundidas. A liberdade finita pressupõe uma certa serenidade, que não deve ser confundida com uma simples passividade diante das coisas. (FEITOSA, 2007, p. 28)

Nesse sentido, a atitude de resistir a uma situação pode ser comparada, segundo Feitosa (2007, p. 29), ao movimento do surfista no mar: “[...] aquele que nem luta desarvoradamente nem se deixa levar como um graveto, mas que tem a sabedoria paradoxal de respeitar e aproveitar a força, a velocidade e a intensidade das ondas”. Atitude de criar novas possibilidades, apesar das possibilidades que nos são apresentadas. Assim, cabe dizer que entendemos que a gestão escolar/educacional -e, para além das instituições, os/as acadêmicos/as, estudantes e a sociedade em

geral- pode alguma coisa: pode questionar, participar, compreender e implicar-se nos processos que constroem a educação, apontando as possibilidades existentes ou as produzindo. Pode resistir.

Referências

ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima. A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **HOLOS**, Natal, v. 8, n. 34, p. 219-232, dez. 2018.

BRASIL. **Lei 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, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Senado Federal, 2017. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/602639/publicacao/15657824>. Acesso em: 17 ago. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr./jun. 2017.

ESQUINSAN, Rosimar Serena Siqueira. As manifestações públicas como esforço intelectual de resistência. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. Extra 19, p. 75-94, jan./mar. 2017.

FEITOSA, Charles. Revolução, revolta e resistência: a sabedoria dos surfistas. In: LINS, Daniel (Org.). **Nietzsche, Deleuze, arte, resistência**. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza: Fundação de Cultura, Esportes e Turismo, 2007. p. 17-31.

FERRETI, Celso João. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93 p. 25-42, set./dez. 2018.

MACIEL, Caroline Stéphanie. Uma avaliação da lei nº 13.415/17 a partir da legística e das metas do PNE. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 27 p. 1-27, jul./set. 2019.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 16, n. 70, p. 30-48, dez. 2016.

Jonathan Dalla Vechia Bugs

Licenciado em Filosofia e Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM; atualmente é aluno de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, vinculado ao Centro de Educação da UFSM.

E-mail: jonathandbugs@hotmail.com

Elisete Medianeira Tomazetti

Professora Titular da Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação, Departamento de Metodologia do Ensino. Atua no curso de Licenciatura em Filosofia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM.

E-mail: elisetem2@gmail.com

Gilberto Oliari

Doutorando em Educação pelo PPGE/UFSM. Mestre em Educação pelo PPGE/UNOCHAPECÓ. Licenciado em Filosofia e Ciências da Religião. Bolsista Pós-Graduação FUMDES/UNIEDU. Professor universitário e de Escola Pública da Rede Estadual de Santa Catarina.

E-mail: gilba@unochapeco.edu.br