

Resistências à Reforma do Ensino Médio brasileiro: possibilidades e limites

Resistances to the Brazilian High School Reform: possibilities and limits

Recebido: 02/02/2022 | **Revisado:**
07/02/2022 | **Aceito:** 09/12/2022 |
Publicado: 14/03/2022

Celso João Ferretti

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8692-0398>

CEDES

E-mail: celsojoaoferretti@gmail.com

Como citar: FERRETTI, C. J.; Resistências à Reforma do Ensino Médio brasileiro: possibilidades e limites. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 1, n. 22, p. e13672, mar. 2022. ISSN 2447-1801.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo:

O objetivo do texto é promover a discussão sobre as possibilidades e limites de processos de resistência, por parte de instituições públicas de ensino, à Reforma do Ensino Médio brasileiro, instituída pela Lei 13.415/2017. Trabalha-se com a perspectiva de que, para serem efetivas, as possíveis resistências devem se lastrear em informações qualificadas e em manifestações de caráter coletivo, implicando, por isso, em articulações com outros movimentos sociais voltados para o mesmo objetivo, orientados, no seu conjunto, pela perspectiva da desobediência civil a uma lei que é injusta do ponto de vista da formação de sujeitos sociais críticos e socialmente responsáveis.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; resistências e limites; desobediência civil.

Abstract

The objective of the text is to promote the discussion about the possibilities and limits of resistance processes, on the part of public educational institutions, to the Brazilian High School Reform, established by Law 13.415/2017. The perspective is that, in order to be effective, possible resistances must be based on qualified information and manifestations of a collective nature, implying, therefore, in articulations with other social movements aimed at the same objective, oriented from the perspective of civil disobedience to a law that is unfair from the point of view of the constitution of critical and socially responsible social subjects

Keywords: High School Reform; resistances and limits; civil disobedience

1 RESISTÊNCIAS À REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: POSSIBILIDADES E LIMITES

Para abordar a temática é necessário considerar o acesso dos diferentes participantes de tais redes não apenas à legislação em pauta, mas também ao debate público sobre ela. No tocante à produção da reforma do Ensino Médio por meio da Lei nº 13.415/2017 e às normas complementares (DCNEM 2019 e DECNEP 2021) muitas informações e considerações foram expressas em artigos acadêmicos, publicações na grande mídia, reuniões, audiências públicas, eventos e mesmo em passeatas que antecederam a publicação da Lei, desde sua formulação inicial sob a forma do PL 6840/2013 até a MP 746/2016 e, também, sobre a própria Lei após sua homologação.

Nessas oportunidades foram elencados seus objetivos, intenções e possíveis consequências para a educação nacional, tanto do ponto de vista dos que a defendiam quanto da perspectiva dos que a criticavam. Outras manifestações sucederam as primeiras ou foram simultaneamente apresentadas tendo em vista a articulação entre a lei que instituiu a reforma do Ensino Médio e a BNCC. Essa articulação, como se sabe, já estava presente, de certa forma, nas proposições iniciais de ambas, visando a mesma finalidade: a contribuição da escola para a produção do trabalhador e do consumidor flexíveis, tendo em vista sua adequação ao atual estágio de produção intercapitalista neoliberal.

Tais manifestações criaram um caldo de cultura relativo tanto a um quanto a outro documento, bem como à articulação entre ambos que se expressou por meio de adesões e críticas. Neste último caso, expressou-se também pela defesa de possíveis formas de resistência tanto à aprovação da Lei 13.415 quanto da BNCC. As críticas e resistências não foram, entretanto, suficientes para impedir a aprovação de ambas, ainda que em parte modificadas pelo efeito de tais reações.

Nos anos mais recentes, após a homologação e publicação da Lei nº 13.415/2017, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais tanto do Ensino Médio quanto da Educação Profissional, colocou-se como questão a ser debatida o processo de implementação da reforma então produzida. Tal implementação tem sido acompanhada por pesquisadores, destacando-se, entre os envolvidos, o grupo de trabalho EMPesquisa que vem se dedicando à coleta de dados referentes a esse processo em vários estados brasileiros. A expectativa dos pesquisadores que criaram o grupo era dupla: de um lado realizar a atividade de coleta anteriormente referida, de outro, elaborar considerações de caráter teórico de modo a produzir análises a respeito dos elementos recolhidos que oferecessem um panorama tão abrangente quanto possível dos processos de implementação da reforma do Ensino Médio em curso. Tendo em vista a riqueza do material coletado, o grupo EMPesquisa realizou, de 29/06 a 01/07/2021, o I Seminário Nacional sobre a questão, a fim de produzir o debate sobre ele. Os Anais do Seminário, publicados digitalmente sob o título **A reforma neoliberal do Ensino Médio: tempos difíceis para a escola pública** (Anais, 2021) contêm os resumos desses estudos distribuídos por quatro grupos de trabalho: Estado, Neoliberalismo e Ensino Médio; Reformas Curriculares e BNCC; Juventude, Cotidiano Escolar e Resistências; Condições de Trabalho na Educação. A leitura desse material pode ser considerada uma ação importante a ser realizada pelas escolas, pois serve de embasamento para o debate sobre as possibilidades de

realização de movimentos de resistência à reforma do Ensino Médio defendida pela Lei nº 13.415/2017.

Os textos do primeiro grupo pretenderam examinar questões amplas referentes às relações entre o neoliberalismo e a proposta de reforma do Ensino Médio, bem como às relativas ao papel do Estado, de organismos multilaterais e do empresariado nas negociações envolvendo a definição de prioridades, modelos de formação e gestão a adotar e valores a priorizar. Visaram, ainda, as relações entre educação e trabalho, particularmente no que se refere à formação do novo trabalhador tendo em vista os processos de flexibilização do trabalho e do emprego. Nesse sentido, retomaram, já sob a perspectiva da implementação da Lei nº 13.415/2017, alguns dos temas abordados pelos que haviam realizado suas análises no calor do processo de formulação das versões iniciais tanto da Lei quanto da BNCC.

O segundo grupo priorizou trabalhos dedicados ao exame dos princípios que fundamentaram a reforma curricular, bem como sua estrutura e seus efeitos sobre a definição dos conteúdos escolares a serem mantidos ou excluídos. Os textos abordaram também os currículos estaduais derivados da incorporação dos princípios da reforma e os impactos desta na definição da formação de professores para atuar no Ensino Médio.

Os trabalhos do terceiro grupo tiveram como referência o exame dos efeitos da reforma do EM nas instituições escolares e no seu cotidiano, bem como sobre os possíveis impactos da atuação de fundações privadas articuladas à reforma na constituição dos modos de ser jovem na sociedade contemporânea. Visaram também os impactos das alterações curriculares na formação das juventudes, as expectativas destas em relação ao Ensino Médio e à formação pretendida, bem como a receptividade à reforma, envolvendo, inclusive, possíveis movimentos de resistência a ela.

O quarto grupo centrou suas atenções nos efeitos da reforma sobre as relações de trabalho na escola como um todo e, mais especificamente, na gestão escolar. Voltou-se, também, para o exame das influências da lógica empresarial e das fundações privadas sobre os dois aspectos acima referidos. Propôs-se, ainda, o exame das consequências dos ambientes virtuais e informatizados na produtividade, na precarização e na intensificação do trabalho docente e nas desigualdades de gênero.

Os textos disponibilizados, embora bastante resumidos, permitem verificar que a análise realizada pelos autores é, no geral, crítica em relação aos processos de implementação da reforma em curso, sugerindo que, não obstante os questionamentos apresentadas a esta desde suas primeiras versões, assim como à BNCC, os órgãos oficiais, agora não apenas em nível federal, mas, também estadual, prosseguem no intento de efetivá-la definitivamente como política de Estado, apesar das reações negativas à implementação da Lei por parte de movimentos e associações de educadores. Na verdade, vários dos relatos indicam um processo de aprofundamento dos procedimentos considerados necessários para essa efetivação, do qual participam ativamente as secretarias de educação estaduais, assim como instituições privadas e empresarias em articulação com estas, conforme vários dos textos evidenciam. Os resumos presentes nos quatro grupos de trabalho permitiram perceber tanto a adesão quanto a resistência às proposições da Lei 13.415 a partir das posturas adotadas por diferentes secretarias de educação ou por diferentes atores.

A esse respeito cabe considerar em especial a colaboração de uma das entidades privadas envolvidas com a reforma do Ensino Médio, seja para promover a aprovação da Lei nº 13.415/2017, seja principalmente para sua implementação. Trata-se da empresa ICE – Instituto de Corresponsabilidade Educacional – que lançou, desde a década passada, uma agressiva campanha envolvendo a oferta de assessoria às secretarias de educação de vários Estados brasileiros tendo em vista uma proposta de gestão escolar de caráter empresarial voltada à viabilização da concepção de educação que orienta a formação por competência. O modelo de gestão proposto, bem como os instrumentos sugeridos para efetivá-lo (particularmente o PDCA) parecem retirados de manuais de organização empresarial e de RH de empresas, tendo por base obras de autores dessas áreas. Assim, o que se tem é a aplicação, em uma instituição de ensino, de modelos de gestão que pela prática e pela repetição contínua constituem uma estratégia de formação ideológica e de valores, sem parecer isso aos participantes.

O modelo dá margem à criação de vários instrumentos de operação e controle que provavelmente obrigarão a todos os envolvidos um imenso e exaustivo trabalho de registros de acompanhamento dos alunos o que provavelmente incidirá na intensificação do trabalho docente, ainda que melhor remunerado. Tal modelo gestor visa à incorporação, por parte das escolas, de sua proposta de formação integral. Esta última tornou-se parte substantiva das propostas de implementação da Lei nº 13.415/2017, assim como outras, advindas também de institutos privados, como, por exemplo, o Instituto Unibanco em São Paulo, o Instituto Iungo de Santa Catarina e o Instituto Natura no Ceará.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo foi uma das primeiras a incorporar as proposições do ICE em 2011, sob o argumento de melhoria da qualidade do ensino público. A efetivação da proposta de formação integral do ICE na rede de ensino paulista deu-se a partir de 2012, portanto, antes mesmo que as discussões sobre o PL 6840 fossem realizadas em 2013. Tem-se notícia de que as ações do ICE se estenderam a vários estados brasileiros, como, por exemplo, o Ceará, em 2014.

Este artigo trata principalmente das possibilidades de resistências ou adesão afetadas à efetivação, na prática escolar, das proposições oficiais que se seguiram à promulgação da Lei nº 13.415/2017, seja no tocante ao ensino médio como um todo, seja no referente ao itinerário Educação Profissional, pelas escolas das redes públicas oficiais e pelas instituições da rede federal de ensino, em particular, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Considero que posturas e atos de resistência à Lei nº 13.415/2017 podem ser exercidos por pessoas ou grupos em diferentes instâncias da sociedade civil (sindicatos, grupos de discussão, instituições privadas etc.) bem como nas escolas encarregadas de colocá-la em prática. Dei preferência ao exame da questão a partir destas últimas exatamente por isso e, também, porque é nelas que estão concentrados os principais sujeitos sociais a quem ela afeta: professores, alunos, técnicos, gestores. São, portanto, os que mais de perto enxergam e sofrem os efeitos de sua implementação. As ações de resistência que forem capazes de construir e colocar em prática serão fundamentais para a reversão da lei. Considero, também, que se não tiverem apoio de outros interessados no mesmo propósito (sindicatos, associações de dirigentes e de docentes, instituições da sociedade civil) encontrarão muito mais dificuldades e, provavelmente, insucessos nas suas lutas.

O pressuposto é o de que o exposto legalmente como uma política educacional por parte do Estado não será necessariamente incorporado como tal, apesar do controle que tanto este quanto a sociedade civil possam exercer a respeito. No entanto, como indicado nos trabalhos apresentados no Seminário promovido pelo EMPesquisa, anteriormente citado, tal resistência não se fez presente em diferentes estados relativamente à proposta da Lei nº 13.415/2017 por parte dos envolvidos em sua implementação, ainda que evidente nos comentários e análises dos autores.

Tendo em vista que determinadas características das instituições de ensino encontram-se presentes tanto em escolas das redes públicas estaduais quanto nas da rede federal, entendemos que algumas das considerações tecidas na sequência aplicam-se a ambas as redes no que diz respeito às possibilidades de resistência.

Todavia, há que ponderar, também as diferenças entre elas, seja pelo tipo de vinculação institucional ao poder estatal, seja pelo seu principal foco de interesse. As escolas das redes públicas, responsáveis por oferecer a educação básica da qual o ensino médio é parte, estão subordinadas, em cada Estado, a Secretarias Estaduais de Educação, as quais exercem forte ascendência sobre tais escolas em decorrência do fato de que detêm o poder econômico que lhes permite definir, no âmbito das redes, a destinação dos recursos financeiros para a contratação de professores, para a aquisição de material escolar, para a manutenção da estrutura física etc.

A ascendência, por outro lado, é exercida sobre as escolas também no que se refere aos procedimentos de matrícula, à organização do ensino, à adoção da proposta curricular e aos procedimentos de avaliação etc. de modo que os gestores escolares detêm pouco espaço de manobra para promover questionamentos a respeito, por exemplo, da efetivação da proposta curricular. Nesse aspecto, particular atenção é conferida pelas Secretarias de Educação à legislação de ensino e à sua observância por parte de gestores, técnicos, professores e alunos.

A rede federal de ensino, por sua vez, é constituída pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, por dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pelas Universidades Federais e por escolas técnicas a elas vinculadas e pelo Colégio Pedro II, todas com *status* de autarquia. Esta condição lhes permite autonomia em relação à gestão de vários aspectos da vida institucional como o financeiro, o administrativo e, para efeito da discussão sobre adesão ou resistência à Lei nº 13.415/2017, autonomia pedagógica.

No que diz respeito à oferta dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, carro-chefe da oferta de ensino técnico por parte dos Institutos Federais, que se pautam pela perspectiva gramsciana de formação omnilateral, as possibilidades de incorporação da Lei nº 13.475/2017 e da BNCC são praticamente nulas, se o CONIF mantiver sua proposta de diretrizes indutoras para a oferta de tais cursos, exaradas em 2018 e se forem observadas as determinações da legislação que criou tais Institutos e se seus dirigentes máximos não se mostrarem demasiadamente legalistas.

Não obstante, o governo central, via MEC, detém condições de interferir nas formas de atuação das instituições federais acima citadas por diversos meios como, por exemplo, no referente à destinação de recursos financeiros ou na indicação de seus quadros diretivos máximos, tais como a reitoria, embora caiba à instituição a prerrogativa de apresentar lista tríplice para a escolha do dirigente.

Um exemplo recente de tal tipo de interferência diz respeito à oferta de cursos técnicos concomitantes de acordo com o Itinerário Formativo V da Lei nº 13.415/2017. Embora se trate de uma consulta do MEC aos Institutos Federais a respeito, o que sugere a possibilidade da recusa, tal oferta é acompanhada da indicação de que tais cursos possam ser remunerados com recursos do Fundeb. Como se sabe, as instituições federais têm sido penalizadas em termos de acesso a verbas, criando dificuldades para sua manutenção. Nessas circunstâncias, a possibilidade de tal acesso por meio do Fundeb, suprimindo em parte referidas dificuldades, pode atuar como uma forma de pressão externa para a oferta dos referidos cursos, a qual se manifesta sob a forma de pressão interna para que isso ocorra, implicando em possível sobrecarga para os docentes que são instados, pelo seu regime de trabalho, a lecionar em diferentes cursos ofertados pela instituição.

O recente reordenamento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia proposto em reunião do MEC realizada em agosto de 2021, rejeitado pelo CONIF, é outro exemplo desse processo de interferência do MEC, posto que tal medida, sem acrescentar novos recursos, vagas e cursos, abriria espaço para a criação de 10 novos Institutos pela subdivisão dos existentes nos diferentes estados da federação.

Cabe ressaltar que, apesar da reação do CONIF a tal proposição, Wiziack e Saldaña, em matéria publicada no jornal Folha de São Paulo, de 25/10/2021, chamaram a atenção para a disposição do ministro Milton Ribeiro de encaminhar projeto de lei ao legislativo com o objetivo de promover o referido reordenamento não apenas de três dos Institutos Federais, mas também, de algumas Universidades Federais. De acordo com a notícia veiculada seriam afetados pela medida os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (com a criação de 1 IF), do Paraná (2 IFs) e de São Paulo (2 IFs), além da incorporação do Instituto Benjamin Constant, do Rio de Janeiro, à rede dos Institutos Federais. Há receios de que tal tipo de medida possa implicar na indicação dos reitores destes novos institutos pelo executivo sem ouvir a comunidade interna, como já ocorreu com Universidades Federais.

Caso isso se efetive, conserva-se formalmente a autonomia de cada nova instituição, mas esta seria muito influenciada pela ação dos reitores indicados. Como o país já observou em relação a outros órgãos públicos, tais indicações, mais do que critérios técnico-científicos, obedecem a determinações da presidência da república e suas motivações políticas. No caso acima referido tais motivações, segundo o periódico citado, se refeririam ao atendimento às expectativas eleitorais de políticos ligados à presidência mais do que às de ensino e pesquisa por parte das instituições voltadas à educação técnica ou universitária. Assim, os Institutos Federais, do ponto de vista da sua condição institucional, têm, teoricamente, como autarquias, mais espaços de liberdade para manifestar-se a respeito da aceitação ou resistência à Lei nº 13.415/2017, exercendo, para isso, sua autonomia. Mas esta pode ser manietada pelo governo federal de forma direta, pelo menos nos novos institutos a serem criados.

No que respeita à discussão a ser enfrentada neste artigo, cabe considerar, de início, que é esperado encontrar, no âmbito da prática escolar, tanto aderentes quanto resistentes à Reforma do Ensino Médio por meio da Lei nº 13.415/2017 e à estruturação de sua proposta curricular por meio da BNCC, como os textos do I Seminário Nacional do EMPesquisa indicaram.

Tais adesões ou resistências podem ser espontâneas ou provocadas. As primeiras resultam de avaliações, sentimentos etc. desenvolvidos por gestores, técnicos, docentes e discentes face à natureza da reforma e às demandas postas pelo processo de implementação do estatuído e também aos resultados verificados, sem haver, necessariamente, estudos mais aprofundados a respeito por parte dos envolvidos. As segundas resultam de ações deliberadas promovidas pela gestão escolar e ou por parte de docentes que se movimentam para avaliar e deliberar a respeito das proposições feitas pela reforma, seus possíveis desdobramentos para a vida escolar e/ou pessoal deles e dos demais envolvidos, bem como sobre os resultados observados. Exigem, portanto, organização e propósito definidos, seja por pessoas (dirigentes, por exemplo), seja por grupos (constituídos por professores ou técnicos, ou ambos os grupos em conjunto).

Deve-se considerar, também, que a existência de adesão e/ou possibilidades de reação à lei em pauta pode tanto fragilizar a ambas quanto fortalecer uma delas, ou, ainda, estabelecer um clima de disputa interna às escolas dependendo de uma série de circunstâncias e do peso que estas exercerão no processo.

Entre tais circunstâncias pode ser elencado, por exemplo, o acesso dos docentes, técnicos e gestores da escola, bem como dos familiares dos alunos, à literatura produzida, às pesquisas e aos debates sobre a Lei nº 13.415/2017 e sobre a BNCC, que ensejarão, dependendo da leitura feita e das discussões produzidas a respeito dela, inclusive no interior das próprias escolas, tanto o debate quanto a adesão ou a resistência, a depender do grau de liberdade que estas detenham para produzir tal debate, bem como das pressões que sobre elas poderão ser exercidas por órgãos superiores aos estabelecimentos escolares (por exemplo, o MEC e as Secretarias de Educação, no caso das escolas das redes públicas e o MEC, no caso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia).

Quanto mais os profissionais atuantes no interior tanto das escolas das redes públicas estaduais quanto nos Institutos Federais tenham tido ou venham a ter acesso aos instrumentos acima indicados, tanto mais qualificado será o debate, pois baseado em análises fundamentadas e não em diretivas externas ou meras opiniões e tanto mais fundamentadas as decisões. Isto é particularmente importante no caso das resistências, de forma que estas não sejam tidas apenas e simplesmente como recusa injustificada do proposto, mas como resultado de um processo de amadurecimento da avaliação a respeito do proposto e dos resultados obtidos.

Colocam-se em pauta, ainda, três outras circunstâncias. A primeira refere-se ao envolvimento dos jovens discentes na discussão, pois, afinal, eles não só constituem a razão de ser do próprio ensino médio como também o debate é, em si, um processo educativo. A intensa participação que tiveram no debate sobre a MP 746/2016 e as ocupações das escolas que realizaram na época são evidências do peso político de sua atuação e da contribuição destas para sua formação.

A segunda circunstância refere-se à disponibilidade tanto das gestões externas às unidades escolares, quanto das internas a elas, de promover tal debate, assim como a capacidade e disposição do corpo técnico e docente, bem como do corpo discente dessas mesmas unidades, de fazer valer seu direito ao debate sobre algo que interfere diretamente, de um lado, no seu fazer e no seu ser profissional e, de outro, no caráter educacional de tal ação.

A terceira circunstância diz respeito ao fato de que, tanto docentes quanto técnicos, gestores e alunos não são apenas isso, mas também, sujeitos sociais que,

de uma forma ou de outra, atuam no meio em que vivem. Portanto, não participarão do debate apenas na sua condição de membros da unidade escolar, mas como sujeitos sociais em sentido mais amplo, trazendo para tal debate as possibilidades e tensões que seu meio social os obriga a viver.

Tais sujeitos sociais cultivarão, legitimamente, a expectativa de que a escola, de alguma forma, contribua para superar essas possibilidades e tensões, o que precisa ser considerado com cuidado, pois ela, escola, não tem, por si só, poderes para tal tipo de interferência, mesmo que essa expectativa possa dizer respeito, por exemplo, às oportunidades educacionais e/ou profissionais futuras dos alunos, para o que, de alguma forma, tanto a Lei nº 13.415/2017 quanto a BNCC almejam com seus discursos a respeito dos ganhos que os jovens podem obter se uma e outra forem adotadas pelos sistemas de ensino, discursos aos quais podem ser contrapostos outros, ancorados em perspectivas teóricas muito diversas daquelas em que se apoiam as duas proposições acima.

Por outro lado, deve-se levar em conta, também, a situação específica dos docentes a quem cabe arcar com um dos principais ônus dentre os que as reformas educacionais suscitam, ou seja, a introdução de mudanças de caráter curricular, dado que várias delas afetam diretamente seu trabalho, como já foi possível observar na implantação de reformas educacionais pregressas no país. ou mesmo na leitura das formas de gerenciamento do trabalho docente propostas pelo ICE com a finalidade de torná-los mais produtivos e, também, competitivos entre si.

Por isso mesmo, professores e professoras tendem, muitas vezes, a reagir negativamente às reformas, não necessariamente pelo que estas propõem, mas também, e não em pequena medida, porque não foram chamados a opinar sobre mudanças que afetam seu fazer profissional e, muitas vezes, sua vida pessoal. Fazem-no, também, e com razão, quando os encaminhamentos necessários à realização das reformas implicam em aumento da exploração de seu trabalho sem que compensações financeiras e/ou funcionais o acompanhem, especialmente quando a escola se propõe colocar em campo uma reforma sem prover as condições objetivas necessárias à sua implementação, o que, na sociedade brasileira, é muito comum e, no caso presente, mais ainda, face à forma como o governo federal tem tratado a educação no país em seus vários níveis e modalidades, especialmente durante a gestão Bolsonaro. Esse é um fator importante a considerar se o objetivo for o de analisar criticamente o ensino médio proposto pela reforma e, com base em tal crítica, construir resistências à sua implementação.

Um exemplo disso ressalta, tanto na Lei nº 13.415/2017 quanto na BNCC que a subsidia: ambas chamam a atenção para a importância do protagonismo do aluno, bem como para o privilégio da pesquisa como abordagem metodológica tendo em vista o desenvolvimento das competências, pedra de toque de ambas as proposições. Viabilizar tais indicações implicaria, para serem efetivamente realizadas, que as escolas dispusessem de equipamentos de informática e de laboratórios em número e em estado adequados, de bibliotecas atualizadas, que as turmas de alunos fossem pequenas, que os professores lecionassem em apenas uma escola e fossem adequadamente remunerados, que os prédios fossem adequados etc. Poucas dessas condições objetivas, existentes nos países tomados como referência para justificar e defender a reforma da educação básica no Brasil são encontráveis em grande parte das escolas brasileiras, especialmente as localizadas nas periferias dos grandes centros urbanos, nos grotões amazônicos ou no agreste nordestino.

Em função do exposto parece-me que, em especial nas escolas de Ensino Médio das redes públicas estaduais de ensino, poderão ocorrer três tipos de posturas relativamente à implementação da Lei nº 13.415/2017.

A primeira refere-se à aceitação dela por opção, ou seja, pela adesão não crítica ou até entusiasta a ela, seja por parte da comunidade em que a escola está instalada, seja por parte de professores nela existente. Neste caso, as possibilidades de resistência serão pequenas ou inexistentes em função da própria postura adotada em relação à reforma. Talvez ocorram questionamentos relativamente ao provimento das condições necessárias para que ela ocorra de acordo com o previsto, sem que, no entanto, sejam de tal monta que impeçam sua viabilização.

A segunda, e provavelmente a mais encontrável, diz respeito à obrigatoriedade determinada pelas Secretarias de Educação de que a reforma seja instituída. Quando isso ocorre e, entretanto, as possibilidades de efetivação da Lei nº 13.415/2017 sejam precárias, tal circunstância poderá provocar resistências ostensivas à sua execução, especialmente se esta se mostrar contrária às condições objetivas de trabalho e remuneração dos professores. Mas pode ocorrer, também, algo observado na implantação de reformas em momentos progressos: o silêncio em relação às condições adversas e a adoção de práticas individuais ou coletivas que, sem afrontar diretamente o proposto, deixam de efetivá-lo, maquiando práticas anteriores, o que significa outra forma de resistência, de caráter mais espontâneo e difuso, que nem sempre é entendida como tal.

Tanto a primeira quanto a segunda forma de resistência referidas anteriormente me parecem pouco adequadas, posto que sua motivação se refere, predominantemente, ao caráter reativo do questionamento aos desdobramentos adversos da reforma para a prática escolar. Apesar de essa postura fazer sentido para os profissionais envolvidos, não opera necessariamente sobre os fundamentos do que a reforma propõe. Nesse sentido não se constitui em resistência aos objetivos e propósitos da reforma, expressos por meio da Lei nº 13.415/2017, ou a quem ou a que esta serve. Ou seja, não se trata de resistência de caráter teórico-político à lei, mas apenas aos incômodos relativos a processos operacionais imediatos decorrentes de sua implementação.

Isto não significa que as formas de resistência recém-questionadas sejam irrelevantes, uma vez que podem servir como estopim para os questionamentos mais fundamentados e que vão ao cerne da questão. Significa, apenas, que a resistência à reforma não pode limitar-se a essa circunstância, para ser efetiva do ponto de vista de sua negação como política educacional.

No entanto, a resistência individual ou coletiva de caráter silencioso pode assumir sentido deliberado e efetivamente questionador dos objetivos e da reforma se os(as) docentes, como corpo articulado de trabalhadores da educação, assumirem, como cidadãos, o que lhes é de direito, ou seja, promover o questionamento da lei por meio da **desobediência civil**, um conceito do campo do Direito, nos termos propostos tanto por Thoreau (2016), quanto por Arendt (1999).

No ensaio sobre o conceito publicado originalmente em 1849, Thoreau expressa a desobediência civil de forma *individual*, como manifestação de sua consciência, única forma de que dispunha para contrapor-se a uma lei que considerava injusta pois o obrigava a pagar impostos que serviriam para custear o governo americano em sua guerra com o México e em suas ações favoráveis à escravidão. Contrapõe, assim, à submissão do cidadão ao Estado, o questionamento

moral desse mesmo Estado quando este se escora em leis questionáveis quanto a seus objetivos.

Arendt (2008), por seu turno, a entende como resultado da ação *coletiva*, mas com base nos mesmos pressupostos defendidos por Thoreau, ou seja, a convicção de que, se não houver quem as questionem, as leis não serão objeto de mudança, mesmo que sua permanência e seu sentido sejam socialmente negativos, ou, ainda, na circunstância em que, apesar dos questionamentos e das dúvidas quanto a sua contribuição para o atendimento aos direitos dos cidadãos, o governo adota providências para mantê-la.

Tanto um quanto outro autor, assim como outros que trabalham sobre o mesmo tema no campo do direito entendem a desobediência civil como ação de caráter não violento que inspirou movimentos ativistas como os desenvolvidos por Ghandi, na Índia, em suas lutas contra a dominação britânica, ou por Martin Luther King, em suas batalhas contra o preconceito racial nos Estados Unidos.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No caso da posição dos educadores brasileiros em relação à reforma do Ensino Médio a justificativa para que a desobediência civil se mantenha e ganhe mais vigor seria a denúncia e a rejeição da Lei nº 13.415/2017 que, a pretexto de contribuir para a inclusão social e trabalhista de jovens, principalmente dos setores populares, promove, ao contrário, a sujeição destes aos desmandos do capital sob a forma social de trabalhadores flexíveis por focar a formação dos jovens, não no domínio dos conhecimentos historicamente produzidos pelo trabalho humano que, no dizer de Gramsci, contribuiria para sua autonomia intelectual e moral, mas em parcelas segmentadas, pragmáticas e aplicáveis desses mesmos saberes tendo em vista o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais que os tornarão mais facilmente exploráveis por esse mesmo capital.

Trata-se, portanto, de **legislação injusta** contra a qual cabem, em defesa dessa parcela da população, de modo especial, mas, também, da moralidade social, em sentido amplo, o desenvolvimento de ações político-sociais de desobediência civil, orientadas por duplo objetivo, sendo o primeiro, a eliminação da Lei nº 13.415/2017, e o segundo, a subversão da proposta de formação por competência, bem como batalhar pelo retorno, como objetivo político-pedagógico, da proposta de **formação integrada**, formulada por Gramsci em sua discussão sobre a escola unitária. Nesta o foco se assenta não sobre a concepção de trabalho de caráter neoliberal capitalista em curso, mas tem por norte sua concepção ontológica, que o torna **efetivamente** trabalho como princípio educativo e não apenas discursivamente, como se apresenta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional decorrentes da Lei nº 13.415/2017. Trata-se, portanto, de desobediência civil que, ao mesmo tempo, que nega a legislação injusta, contribui, se levada até o fim, para a efetiva formação humana, por meio do acesso dos jovens ao conhecimento significativo nas mais diferentes áreas.

Assumir tal postura significará, portanto, a valorização desse saber, que se condensa e se desenvolve continuamente e que se apresenta sob a forma dos conteúdos escolares, cujo ensino é responsabilidade da escola, os quais podem propiciar, se trabalhados na perspectiva acima apontada, a apreensão da realidade

como totalidade e, por essa forma, contribuir para que os jovens que cursam o ensino médio desenvolvam uma visão de mundo e de trabalho mais elaborada que contribua, não para a competição meritocrática desenfreada, como a que subjaz à formação por competência, mas para a participação em ações que visem à perspectiva de uma sociedade que promova mais igualdade e capacidade de elaborar criticamente os elementos configuradores do trabalho sob o capital como vivemos hoje no país.

Deve-se considerar que a resistência coletiva à reforma, por parte dos que atuam na escola, ou fora dela, implica algum tipo de organização e estrutura, além do estabelecimento de relações de troca com movimentos já existentes, tais como os de associações ou sindicatos de professores ou de dirigentes de escolas, ou, ainda, de movimentos sociais mais amplos que se preocupam com a questão das políticas educacionais postas em prática no país. Ou seja, a resistência efetiva dificilmente é de caráter apenas individual, embora possa iniciar-se por essa forma. Questionamentos isolados tendem a ser rapidamente engolfados pela estrutura das secretarias de educação e seus autores facilmente punidos, até para servir de exemplo e desestímulo ao prosseguimento de ações de resistência.

Além disso, como já apontei em texto anterior (FERRETTI, 2019), reforçado agora pelas formulações de Arendt, as resistências à Lei nº 13.415/2017, possíveis no âmbito da escola, não podem ficar restritas a ela ou, no plano mais amplo, à educação como prática social. Necessário que se articulem, num contexto tão adverso como o vivido pelo país neste momento, a movimentos sociais mais amplos, como sugeriu Harvey, a respeito de uma questão muito mais complexa, pois voltada ao questionamento do próprio capitalismo:

um movimento político pode começar em qualquer lugar (nos processos de trabalho, em torno de concepções mentais, na relação com a natureza, nas relações sociais, na concepção de tecnologias e formas de organização revolucionárias, na vida diária ou nas tentativas de reformar as estruturas institucionais e administrativas, incluindo a reconfiguração do poder do Estado). O truque é manter o movimento político movendo-se de uma esfera de atividade para outra, de maneiras que se reforçam mutuamente. (HARVEY, 2011, p. 185).

REFERÊNCIAS

ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL A REFORMA NEOLIBERAL DO ENSINO MÉDIO: tempos difíceis para a escola pública. Faculdade de Educação. Unicamp, 2021 www.seminarionacionalempesquisa.com

ARENDDT, Hannah. Desobediência Civil. In: **Crises da República**, 2º ed., São Paulo: Perspectiva, 2008.

FERRETTI, Celso João. Limites e contribuições da educação para a formação de trabalhadores. **Cadernos de Pesquisa**, São Luis: UFMA, v. 26, n. 4, p. 60-72, out.-dez., 2019.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

THOREAU, Henry David. **Desobediência Civil**. São Paulo: Edipro, 2016.

WIZIACK, Julio; SALDAÑA, Paulo. MEC prepara projeto para criar cinco universidades em redutos do Centrão. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25/10/2021, Cotidiano, p. B1.