

Possibilidades de resistências à reforma do ensino médio em curso¹

Possibilities of endure to the ongoing reform of high school education in Brazil

Recebido: 31/05/2022 | **Revisado:** 05/06/2022 | **Aceito:** 08/06/2022 | **Publicado:** 16/06/2022

Ronaldo Marcos de Lima de Araujo
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5982-793X>
Universidade Federal do Pará
E-mail: rlima@ufpa.br

Luciane Teixeira da Silva
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8967-6298>
Universidade Federal de São Carlos
luciane.teixeira.silva@gmail.com

Albene Liz Carvalho Monteiro Both
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3711-6459>
Secretaria de Estado de Educação do Pará
albeneliz26@gmail.com

Como citar: ARAUJO, R. M. L.; SILVA, L. T.; BOTH, A. L. C. M.; Possibilidades de resistências à reforma do ensino médio em curso. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 1, n. 22, p. 1 – 13, e14021, Jun. 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

Trata este artigo da Reforma do Ensino Médio consolidada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e por suas normas complementares, tais como a BNCC, as DCNEM e o PNLD. Identifica os interlocutores da Reforma e as suas intencionalidades, e problematiza o tipo humano que buscar formar, um sujeito competitivo, individualista e egoísta. Tomando as políticas públicas, e as políticas educacionais em particular, como campo de disputas e assumindo como referência o conceito gramsciano de guerra de posição, sustenta as possibilidades de resistência à Reforma com a defesa da democracia e dos interesses públicos no interior dos sistemas e unidades escolares.

Palavras-chave: políticas educacionais; Reforma do Ensino Médio; guerra de posição.

Abstract

This article deals with the High School Reform consolidated by Law No. 13,415, of February 16, 2017, and by its complementary rules, such as the BNCC, the DCNEM and the PNLD. It identifies the interlocutors of the Reform and their intentions, and problematizes the human type that seeks to form a competitive, individualistic and selfish subject. Taking public policies, and educational policies in particular, as a field of disputes and taking as a reference the Gramscian concept of war of position, it supports the possibilities of resistance to the Reform with the defense of democracy and public interests.

Keywords: Keywords: educational policies; High School Reform; war of position.

¹ O presente artigo é fruto da participação do autor Ronaldo Marcos como convidado na 2ª Mesa Temática, com o título do artigo, no VI Colóquio Nacional e III Colóquio Internacional que, nesta edição, teve como temática "A produção do conhecimento em Educação Profissional: em defesa do projeto de formação humana integral". O evento, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – Campus Natal Central, em novembro de 2021, foi transmitido pelo canal do PPGEPI/IFRN, no Youtube.

A escola nem é um local da vitória, de libertação já assegurada, nem o órgão votado à repressão, o instrumento essencial da reprodução; segundo as relações de força, acompanhando o momento histórico, **ela é uma instabilidade** mais ou menos aberta à nossa acção (Snyders, 1977. P. 106 – grifo nosso).

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente texto analisa a Reforma em curso do Ensino Médio brasileiro. A reforma instaurada pela Medida Provisória nº 746, de 22/09/2016, e depois pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, resulta de um ato autoritário, uma vez que a decisão por ela foi tomada sem nenhuma consulta popular ou de diálogo com representações de estudantes, professores ou estudiosos do assunto. A Reforma é fruto de acordos do Ministério da Educação apenas com grandes empresários do ramo educacional, em especial com aqueles que compõem o Movimento Todos pela Educação, e com o Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED). Saída desse diálogo restrito, o seu conteúdo é conservador e fragiliza conceitos importantes da educação nacional, em particular os conceitos de educação básica, de educação pública gratuita e de profissionalização docente.

A Lei nº 13.415/2017, primeiro ato direto do governo de Michel Temer no âmbito educacional, configurou uma ampla reforma da educação nacional, pois alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e a Consolidação das Leis Trabalho (CLT), além de apresentar Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

Nesse texto, considerando o fato de que a Reforma está em curso, é nosso objetivo tratar sobre as suas possíveis repercussões negativas para a juventude brasileira e as possibilidades de resistências a ela. Para isso, nos baseamos no conceito gramsciano denominado “guerra de posições”.

O autor sardo assentou esse conceito nos Cadernos do Cárcere, quando analisou a situação de países do ocidente e do oriente em período de guerra e pós-guerra. Observou que, em um contexto de guerra, num sentido de campos de batalhas físicas, vive-se a guerra de movimento. Em um contexto pós-guerra, vivencia-se a guerra de posição, momento em que a energia humana deverá ser investida para a elaboração de novas estratégias, seja para garantir aquilo que foi conquistado no período da guerra de movimento, seja para apresentar novas ações para a sua superação. Para ele, esse campo de estratégia é o Estado, definido como campo político.

Esse conceito nos ajuda a entender as políticas públicas enquanto espaços de contradições. O decreto de uma reforma nociva e impopular, por exemplo, não significa que uma guerra esteja encerrada ou perdida, ao contrário, a edição do decreto inicia um novo ciclo, que pode ser de enfrentamento ou de conformação. Considerando estarmos em uma guerra de posição e diante de uma nova

circunstância, é necessário que observemos o “momento que exige qualidades excepcionais de paciência e espírito inventivo” (GRAMSCI, 2012, p. 801). A partir dessa perspectiva é que consideramos a Reforma do Ensino Médio em curso, observando as possibilidades de resistência a ela, a partir de um aspecto estratégico de análise das políticas públicas.

Temos, diante de nós, uma Reforma potencialmente nociva à educação básica e aos jovens, pois ela tende a promover maior diferenciação escolar, hierarquizar as escolas e precarizar, ainda mais, a formação oferecida pelas escolas públicas de ensino médio das redes estaduais, aprofundando, principalmente, as desigualdades educacionais e embargando o futuro dos jovens pobres. Por isso, julgamos ser imperiosa a discussão acerca de estratégias de luta e resistência ao seu conteúdo, tendo como referência a ideia de uma formação integrada, que agregue os diferentes saberes e experiências necessárias para a vida adulta, formando os jovens o mais amplamente possível.

Este artigo, de caráter teórico-documental, está organizado em três seções: a primeira resgata e caracteriza a Reforma do Ensino Médio em curso, momento em que apresentamos o projeto pedagógico que ela coloca em pauta; na segunda seção, tratamos sobre as implicações desse projeto pedagógico e a forma como ele se organiza em suas normas complementares: Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCNEM), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); na terceira seção, concluímos discutindo sobre as políticas públicas como campo de disputa e, ainda, levantando algumas possibilidades de resistência.

2 REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM CURSO: AS ENTRELINHAS DE UM VELHO DISCURSO

Há um aparente consenso nacional quanto à relevância crucial do Ensino Médio para o futuro dos jovens, pois, nas palavras de Krawczyk, “a escola de ensino médio contém, sobretudo, a promessa de um futuro melhor” (KRAWCZYK, 2011, p. 764).

O Ensino Médio é elemento primordial para a estruturação de um projeto de transformação social – ou de manutenção do *status quo* –, constituindo-se como um poderoso campo de disputa para a organização, articulação e o estabelecimento de projetos distintos (e, às vezes, antagônicos) de sociedade.

A Reforma do Ensino Médio, em curso, foi inicialmente instituída, em caráter de urgência, após exarada a Medida Provisória (MP²) nº 746, de 22/09/2016 (BRASIL, 2016a), transformada no Projeto de Lei (PL) nº 34/2016, de 30/11/2016 (BRASIL, 2016c), cujo processo de tramitação no Congresso Nacional se deu de forma precipitada e acelerada, resultando na Lei nº 13.415/2017, de 16/02/2017 (BRASIL,

² De acordo com o art. 62 da Constituição Federal de 1988, a Medida Provisória deve ser utilizada “em caso de relevância e urgência, o Presidente da República poderá adotar medidas provisórias, com força de lei, devendo submetê-las de imediato ao Congresso Nacional”. Machala (2017, p.19) descreve que “medida provisória é um instrumento com força de lei, aprovada pelo presidente da República em casos de relevância e urgência. É uma decisão tomada em caráter de exceção”. Essa definição é central para entender o caráter impositivo desta reforma e a celeridade da aprovação do expediente autoritário neoliberal representado pela conversão da MP em lei. (SILVA; SCHEIBE, 2017).

2017a). Ela faz parte de um amplo cenário de golpes de proporções jurídico-parlamentar, policial e midiática, impetrados no Brasil. (FRIGOTTO, 2017).

A Exposição de Motivos MEC nº 084/2016 (BRASIL, 2016b), enviada pelo então Ministro de Estado da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, ao Presidente da República, como forma de justificar a Reforma do Ensino Médio e sua edição por meio de MP, deixa claro o que pensavam e pretendiam os principais artífices da Reforma, ao revelar dados estatísticos do ensino médio e vincular a realidade com a condição da economia brasileira. Dispunham não ser necessário que os jovens egressos do ensino médio, que viessem a ingressar no mercado de trabalho, aprendessem o mesmo conteúdo de quem fosse ingressar na educação superior. Seria essa uma de suas intencionalidades: encurtar a formação de parte da juventude brasileira, particularmente dos mais pobres, que acessam as redes estaduais de ensino.

O documento declara a suposta necessidade de uma reforma dessa ordem no ensino médio, justificando a sua urgência pelos negativos indicadores educacionais brasileiros. Contudo, é preciso relacionar o seu conteúdo ao momento em que viviam o Estado e a sociedade brasileira, uma vez que a edição da MP foi feita 30 dias após a destituição, por meio de um golpe jurídico-parlamentar, da presidente Dilma Rousseff e a ascensão do governo de Michel Temer.

Assim, cabe frisar que o desenho do ensino médio projetado pela Reforma é coerente com as ações no campo político e econômico do bloco no poder³ que pôs fim à coalizão de classes tentada desde 1988 (POCHMANN, 2017), e que passa a promover efetivas, drásticas e estruturais reformas econômicas ultraneoliberais, bem como reformas de ordem política e social, a partir das quais o Estado, cada vez mais, reduz os gastos sociais e se desresponsabiliza com o bem-estar do povo, a saúde, a educação e os serviços básicos para a população, restringe os direitos (e as conquistas) trabalhistas e previdenciários e favorece a reprodução do grande capital internacional.

Os “novos” tempos trazidos com o governo Temer reeditam a disputa brasileira em torno do projeto educacional para a “nova” hegemonia construída, tendo como prioridade a Reforma do Ensino Médio, capaz de formar novos sujeitos para a atual realidade, ou seja, indivíduos que atendam às demandas imediatas da conjuntura imposta. Com a Reforma, busca-se subordinar (ainda mais) a educação aos interesses da economia capitalista, atribuindo a essa etapa da formação de jovens um caráter fortemente instrumental, voltado para as demandas específicas do mercado de trabalho, que prioriza a formação de um tipo humano específico: acrítico, competitivo, produtivo, concorrencial, não solidário, fazedor de tarefas, individualista, e eufemisticamente denominado de empreendedor. Esses requisitos revelam valores que tendem a, gradativamente, substituir outros valores antes assumidos nas escolas, tais como solidariedade, cidadania, fraternidade, ciência e bem comum.

³ “O bloco no poder foi um conceito elaborado por Poulantzas para indicar a relação existente entre classes e frações de classes dominantes e o Estado. O bloco no poder constitui uma unidade contraditória das classes ou frações dominantes, unidade dominada pela classe ou fração hegemônica” (Poulantzas apud Amaral (2007).

O tipo humano buscado pelo apregoado “novo” ensino médio, definido pelo “mundo do mercado”, pode ser entendido na forma como define o Instituto Itaú/Unibanco, um dos interlocutores da reforma:

[...] Quando investimos na educação de crianças e jovens, estamos investindo também na formação de cidadãos mais preparados e conscientes do seu papel na sociedade. Também estamos formando, de maneira legítima, melhores clientes, não só para o Itaú Unibanco, mas para a economia do país como um todo. Em outras palavras, estamos ajudando as pessoas, o país e o próprio banco a crescerem. [...] Entendemos que a educação é um ponto-chave para o desenvolvimento da sociedade brasileira. Entre as tensões sociais que observamos, é também a que mais diretamente impacta a relação de pessoas com o banco. (ITAÚ/UNIBANCO, 2011, grifo nosso).

Esse tipo humano tem origem no pensamento liberal clássico que afirmava, por exemplo, que “não seria da bondade do homem que se poderia esperar a satisfação das necessidades humanas, mas da consideração em que eles têm os seus próprios interesses (SMITH, 1776), ou seja, que é o egoísmo o motor principal e fundamental no homem, bem como nos animais. (SCHOPENHAUER, 2003, p.51).

Seria esse o tipo humano a ser valorizado, formado e promovido nas escolas: o homem egoísta, movido pelos seus interesses mais mesquinhos, individualista, competitivo e “lobo do próprio homem”. Como diria a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), trata-se de fazer da escola um espaço para direcionar o currículo à formação e o desenvolvimento das “personalidades produtivas”.

A visão liberal dos sujeitos da educação e do processo de ensino e aprendizagem ignora os seres humanos que vivem de forma precária e indigna, taxando-os de “perdedores” e responsabilizando-os pelo seu desemprego ou vida precária.

Atualmente, esses pensamentos estão representados pela ideia contemporânea da Teoria do Capital Humano, que toma a educação como fator de “alavancagem econômica” e não de desenvolvimento humano e social. Em síntese, buscam o mercado e o Movimento Todos pela Educação, por meio do “novo ensino médio”, formar o homem competitivo e ampliar o mercado da educação e a educação de mercado. Recomenda, para isso, entre outras coisas, a articulação entre currículo e o futuro dos jovens, considerando a condição social atual.

Trata-se, pois, de um projeto de escola interessada em formar pessoas para ocupar as diferentes funções que o mercado de trabalho oferece, tomando a condição social atual da pessoa como destino. Do ponto de vista pedagógico, faz-se um deslizamento na definição da função social da escola, que agora parece assumir a função de desenvolver competências para a trabalhabilidade em um mercado mutante, em oposição à ideia republicana de que a escola deveria formar bons cidadãos. (SARAMAGO, 2013). Esse é o projeto que tem orientado as políticas recentes direcionadas não somente para o ensino médio e a para a educação profissional técnica, mas para toda a educação brasileira.

A Reforma do Ensino Médio assim legitima “os discursos da meritocracia, do empreendedorismo e da autodeterminação”, ocultando “a responsabilidade do Estado sobre o desenvolvimento da sociedade como um coletivo. Sob esses discursos, o fracasso ou o sucesso são frutos exclusivos dos indivíduos”. (BODART, 2022, p. 4).

Já Freitas destaca que esta perspectiva tem como consequência a consolidação de um padrão sociocultural meritocrático na juventude, fundamentado no “individualismo violento mascarado de empreendedorismo” (FREITAS, 2018, p. 23), no qual a educação cumpre seu papel dentro da metamorfose do capital, de ajustar os sujeitos às regras de exploração do trabalho alienado e estranhado, a partir dos processos de desregulamentações do próprio capital.

Sobre essa dinâmica do desenvolvimento do metabolismo do capital, Mészáros (2002) destaca que:

Os mecanismos de que a classe dominante lança mão para garantir o funcionamento do aparelho educacional em sintonia com as exigências do processo de acumulação do capital são aprofundados através de reformas grosso modo voltadas para a ampliação do processo de privatização crescente da atividade social e da maior submissão do trabalho aos mecanismos de superexploração, empreendidos pelo capital diante de sua crise. (MÉSZÁROS, 2002, p. 132).

Esse metabolismo, em situação de crise regressiva destrutiva, pressupõe uma nova dinâmica dos padrões de produção e de consumo, que se baseia no crescimento relativo do capital e no crescimento do trabalho morto em relação ao trabalho vivo, e impacta na nova dinâmica da educação formal, tomada como forma de controle social (SOUZA JUNIOR, 2010, p. 161). Assim, fica nítido que o conteúdo da legislação e a lógica que orienta a Reforma do Ensino Médio estão eivados de necessidades que quase nada dizem respeito à educação, entendida como formação humana, mas que visam subordinar a educação escolar ao dado projeto de desenvolvimento econômico construído pelo “pessoal do mercado”, pelos “homens de negócios”, que têm no Movimento Todos pela Educação uma das mais importantes representações no campo educacional. Tanto que as mudanças estabelecidas com as normativas legais foram recebidas com preocupação por diferentes coletivos da educação nacional, sendo motivo da emissão da 45ª Nota Pública lançada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), a qual alertou quanto ao fato de que a Reforma do Ensino Médio:

[...] propõe à comunidade educacional ‘um salto no escuro’ ao sugerir a necessária substituição de disciplinas por itinerários formativos ancorados em uma Base Nacional Comum [...] e em uma articulação com o mercado de trabalho, alicerçados na reedição da dualidade e fragmentação entre a educação que será oferecida aos jovens das elites (formação intelectual) e aos jovens trabalhadores e filhos e filhas de trabalhadores (formação manual), reeditando o modelo do período ditatorial, marcado pelo viés eficientista e mercadológica. (FORUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2016, p.2).

A Reforma do Ensino Médio também atendeu aos interesses de seus principais interlocutores: o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), ao desobrigar a oferta de 9 disciplinas antes consideradas obrigatórias (Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Química, Física, Biologia, Educação Física e Artes) e tornar menos rígida a necessidade de contratação de professores licenciados; e o Movimento Todos pela Educação, ao conduzir o currículo para a formação das “personalidades produtivas” e estimular o “mercado de serviços educacionais”.

Esse discurso liberal de educação é contrário à ideia de desenvolvimento integral dos indivíduos. Como resultado, busca ressignificar a “[...] cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade como adequação ao mercado e finalmente, o aluno [...] transformado em consumidor” (SHIROMA *et al.* 2002, p.52).

Contrariamente a essa forma hegemônica da organização do ensino médio brasileiro, consideramos a possibilidade de se pensar nas escolas como espaço de formação integral dos sujeitos, não subordinadas apenas aos interesses imediatos do mercado, mas orientadas pela utilidade social dos saberes e dos conhecimentos escolares.

2.1 O QUE ESTÁ EM JOGO COM A REFORMA DO ENSINO MÉDIO?

A Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) flexibiliza e relativiza pilares cruciais da educação nacional: os conceitos de educação básica, de profissionalização docente e de educação pública gratuita, garantida pelo Estado, colocando em risco iminente o futuro da juventude pobre brasileira.

No que tange às mudanças no currículo estabelecidas com a Reforma, destacamos a reorganização curricular, dividindo o ensino médio em duas partes: 1) Formação Geral Básica (FGB), com 1.800 horas, disciplinada por competências e habilidades dispostas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e dividida em 4 grandes áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências exatas e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas; e 2) Itinerários Formativos (IF), com 1.200 horas e natureza mais “diversificada e flexível”, organizados por escola, definidos pelos sistemas de educação compostos pelas secretarias de educação e pelos conselhos de educação dos estados.

Segundo o site do Ministério da Educação⁴, os itinerários formativos corresponderiam ao “conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio” e devem ser desenvolvidos a partir de quatro eixos: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo (supostamente), possibilitando o aprofundamento nas áreas de conhecimentos que preferirem ou mais se identificarem, incluindo aqui a formação profissional e técnica.

⁴ O site do Ministério da Educação (<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>) contém um espaço criado para tirar as dúvidas sobre as mudanças que ocorrerão no ensino médio.

Apesar da propaganda falaciosa que prega a “escolha democrática” dos jovens sobre os itinerários formativos, estes serão definidos pelos sistemas de ensino (secretarias estaduais de educação e conselhos estaduais de educação), levando em consideração as demandas locais da comunidade escolar e a realidade disponível para a organização efetiva do currículo.

A retração dos currículos, a perda progressiva de carga horária e/ou a completa subtração de disciplinas em determinados momentos da formação de nível médio tende a ocasionar o aumento ainda maior da desigualdade no Brasil, na medida em que a nova legislação nega o direito a uma formação básica comum a todos os brasileiros (SILVA; SCHEIBE, 2017), além de incorrer em outros riscos, como de “fragmentação, aligeiramento da formação pelo recuo da teoria, presentismo, pragmatismo utilitarista e preguiça mental.” (KUENZER, 2021, p. 240).

A Lei nº 13.415/2017 determina pretensas finalidades de melhoria da qualidade da educação, a partir do estabelecimento de uma política de estímulo para que os sistemas de ensino ofertem o ensino médio em tempo integral. Fazendo isso, criou base legal para que os estados e o Distrito Federal possam não somente buscar contrapartida da União, como estarem oficialmente autorizados a ampliar o mercado de serviços educacionais a partir do estabelecimento de convênios e parcerias com organizações privadas para, dentre outras possibilidades, ofertar o itinerário formativo da formação técnica e profissional, recebendo verbas federais do FUNDEB para isso.

Entre os principais impactos da nova legislação para o ensino médio, são apontados pela literatura de perspectiva crítica: a) a ampliação dos processos de exclusão dos jovens de origem trabalhadora, pelo falso véu da escolha individual; b) o aprofundamento das desigualdades escolares e sociais; c) a redução do papel das escolas como fator de geração de oportunidades sociais; d) a desvalorização dos profissionais da educação e dos cursos de formação de professores, vulnerabilizando ainda mais os professores da educação básica; e) o resgate da Pedagogia das Competências; f) a fragilização da formação técnica de nível médio, e; g) o crescimento exponencial dos processos de privatização da educação básica (ARAUJO, 2019).

A Reforma atinge estruturalmente a educação profissional técnica de nível médio (EPTNM), aprofundando as desigualdades nas redes estaduais, uma vez que a nova legislação flexibiliza a necessidade de contratação de professores licenciados e admite a possibilidade de atuação, na educação regular, de docentes sem vínculo, formação e titulação adequados, legalizando a atuação de pessoas “com notório saber”. Admite, também, a validação de experiências de trabalho adquiridas fora do ambiente escolar, bem como de cursos promovidos por “centros ou programas ocupacionais” realizados a distância, inclusive. Como resultado desse “vale tudo” na educação profissional, a Reforma tende a apequenar a formação dos jovens, em particular daqueles que seguirem o itinerário da formação profissional, o qual tende a se constituir como o “itinerário dos pobres”. (ARAUJO, 2019).

A Reforma do Ensino Médio em curso se materializa por meio de alterações no currículo, carga horária e de algumas das normas complementares, como as DCNs, a BNCC e o PNLD. Cabe destacar que a implementação da Reforma nos estados também é um decisivo momento de sua materialização, pois é nas redes estaduais, que mantêm cerca de 80% das matrículas do ensino médio nacional, que a Reforma ganha maior materialidade.

Por meio da Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021, o MEC instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. No art. 4º dessa Portaria é definido que a implementação, nos estabelecimentos de ensino médio, dos novos currículos, alinhados à BNCC e aos itinerários formativos, obedecerá a um cronograma que prevê, para o ano de 2021, o dever de ser feita a aprovação e homologação dos referenciais curriculares pelos respectivos conselhos de educação, e formações continuadas destinadas aos profissionais da educação. Também previa que, no ano de 2022, devesse ser feita a implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do ensino médio e, ainda, para o ano de 2023, a implementação dos referenciais curriculares nos 1º e 2º anos do ensino médio. No tocante ao ano de 2024, deveriam ser implementados os referenciais curriculares em todos os anos do ensino médio, concretizando a Reforma. Prevê, ainda, que as redes estaduais de ensino encaminhariam ao MEC, até fevereiro de 2022, os referenciais curriculares alinhados à BNCC.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIA

Na epígrafe deste artigo, recuperamos a ideia de Snyders (1977), para quem a escola deve ser sempre observada no contexto da luta de classes. Para esse sociólogo francês, a escola não é puro e simples instrumento de reprodução social, condenada a esmagar os filhos do proletariado, destituída de qualquer força capaz de a fazer progredir em direção a algum interesse dos trabalhadores. Para ele, é necessário compreender como participa a escola na luta de classes que caracteriza a sociedade capitalista.

Já manifestamos aqui a nossa compreensão da política como campo de disputa e o entendimento da necessidade de elaboração de novas estratégias para o enfrentamento ao projeto de retrocessos na educação nacional, em particular do ensino médio. Mesmo que se considere que essa Reforma tenha sido muito bem pensada, amadurecida em relação àquela iniciada nos anos 1990, deve-se observar que ela ainda não ganhou os seus contornos finais.

Tomamos o Estado numa perspectiva marxiana, ou seja, como uma construção histórico-social dos homens e, como tal, reflexo das relações e contradições entre estes. Mesmo que se reconheça, portanto, o Estado capitalista como um instrumento sob o controle da classe dominante e colocado a serviço dos interesses dos dominadores, não é automática a materialização das finalidades das políticas gestadas nesse Estado, sendo também objeto de resistências e ressignificações.

Muitos são os autores, de perspectiva marxista ou não, que enfatizam a grande distância entre uma política formulada e a sua materialização. Claus Offe (1990), sociólogo alemão ligado à Escola de Frankfurt, estudou as configurações do sistema educacional não a partir de suas funções declaradas, mas das estruturas que o sistema educacional cria e transforma, pois considerava haver uma grande distância entre as funções declaradas e a realidade do sistema educacional.

Já Licínio Lima (2001, p. 57) diferencia os planos organizacionais analíticos e distingue o plano das orientações para a ação organizacional do plano da ação organizacional. Já Stephen J Ball, ao definir os ciclos das políticas públicas, diferencia o contexto da produção de texto, espaço em que as políticas são traduzidas para discursos, e o contexto da prática, terreno onde a política pode ser reinterpretada e

recriada e, ainda, onde podem ocorrer transformações e mudanças significativas naquilo que foi pensado como a política original. O importante nesse contexto é a ação que os sujeitos exercem, fazendo, muitas vezes, com que as políticas sejam rejeitadas ou recriadas.

Por sua vez, Martin Carnoy (1994) defende que a democracia é uma forma de refrear o poder do executivo. Segundo este economista americano, caberia aos trabalhadores ampliar a democracia em uma sociedade capitalista através da luta de classes (CARNOY, 1994, p. 72). Portanto, enquanto estratégia dos trabalhadores, considera-se a necessidade de fortalecimento da democracia e do espaço do público como forma de conter os intentos negativos das políticas públicas.

A escola, em todos os níveis educacionais, também se constitui em terreno da luta hegemônica. Apesar de expressar os interesses das classes dominantes, pode expressar, também, conquistas dos trabalhadores, que buscam nela ferramentas para a sua emancipação, em contraposição à burguesia, que quer manter a classe trabalhadora na ignorância.

É a educação formal importante para o combate à cultura burguesa e para o esclarecimento das classes trabalhadoras. Então, não nos caberia outra coisa senão a resistência e a luta permanentes.

Como diz Mézaros (2005), a educação capitalista tem servido, em essência, para fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva e a transmitir valores que legitimam os interesses dominantes. Esta é sua essência. Contudo, defende ele que

A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice. Para o bem ou para o mal, o êxito (de um projeto de educação alternativo) depende de tornar consciente esse processo de aprendizagem, no sentido amplo e “paracelsiano” do termo, de forma a maximizar o **melhor** e a minimizar o **pior** [... entretanto], cair na tentação dos reparos institucionais formais – “passo-a-passo”, como afirma a sabedoria reformista desde tempos imemoriais – significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido desta lógica autocentrada do capital. (MÉSZAROS, 2005. p. 48).

Cabe-nos, portanto, a luta coletiva em defesa da democracia no Brasil e, no campo da educação, a defesa de um projeto de educação pública, gratuita, a mais inteira possível e com gestão democrática. Reconhecer a “guerra de posição”, resistir àquilo que a escola apresenta de ruim e valorizar o que ela tem de bom. Todavia, resistir não é o suficiente, é necessário, também, termos em nosso horizonte uma possibilidade de ação contra-hegemônica que favoreça o campo democrático na luta pela “direção cultural” dos trabalhadores da educação do Brasil. Ou seja, é necessário termos um projeto alternativo de educação e de ensino médio, para que se possa fazer mudanças substantivas na escola. Na atualidade, o projeto de Ensino Integrado nos parece a bandeira mais acessível e com mais possibilidades de cumprir esse papel de convencimento da comunidade escolar, pelo menos do ensino médio.

Trata-se, portanto, de um projeto de educação a mais inteira possível, o qual entendemos a partir do conceito de cultura extrema de Gramsci, para quem só uma

“cultura extrema” libertará o proletariado (o lumpemproletariado, os subalternos, o povaréu, a relé) de sua histórica “extrema” opressão.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, R. M. de L.. **Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. 1. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. v. 1. 104p.

BODART, C. das N.. **O Projeto de Vida como componente curricular do ensino médio: aprofundamento da irresponsabilidade do Estado e os danos ao ensino médio**. Blog Café com Sociologia. jan. 2022. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/o-projeto-de-vida-comocomponente-curricular-do-ensino-medio-aprofundamento-dairresponsabilidade-do-estado-e-os-danos-ao-ensino-medio/>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Exposição de motivos n.00084/2016/MEC**. 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. 2016a. nstitui 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. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. **Projeto de lei de conversão nº 34**, de 2016. Brasília, 2016c Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node01vghj4kgjigv9haybujx5aa8l8646151.node0?codteor=1512506&filename=PLV+34/2016+MPV74616. Acesso em: 18 jan. 2022.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **45ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação – Sobre a Medida Provisória relativa ao ensino médio**. Brasília. 2016. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/noticias/597>. Acesso em: 10 dez 2021.

FREITAS, L. C. de. **A Reforma Empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. (orgs). A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 17-34.

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. Vol. 5: O Risorgimento. Notas sobre a história da Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

ITAÚ/UNIBANCO HOLDING S.A. **Relatório Anual de Sustentabilidade**. 2012. Disponível em: <https://www.italu.com.br/arquivosestatisticos/RAO/PDF/RAO2012.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2022.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**. V.41 N.144 SET./DEZ. 2011. p. 756-769.

KUENZER, A. Z. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. In: MAGALHÃES, Jonas (Orgs.). [et al.]. **Trabalho docente sob fogo cruzado** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. p. 235-250.

MACHALA, B. N. A reforma do Ensino Médio no Brasil e seu impacto no ensino da sociologia. In: **Dossiê "Ensino de Sociologia: Docência e Experiências na Educação Básica"**. v. 14 n. 2 (2017) P. 17-25.

MEC. **Novo Ensino Médio: Perguntas e Respostas**. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas> >, acesso em 01 out de 2021.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo, Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

OFFE, Claus. Sistema Educacional, Sistema Ocupacional e Política de Educação - Contribuição à Determinação das Funções Sociais ao Sistema Educacional. In: **Revista Educação e Sociedade**. São Paulo: CEDES, 1990, Nº35, pp.09-59.

SARAMAGO, J. **Democracia e Universidade**. Lisboa: Fundação José Saramago / Belém: EdUfpa. 2013.

SCHOPENHAUER, A. **Arte de insultar**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C.M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002,

SILVA, M. R. da; SCHEIBE, L. Reforma do Ensino Médio Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 22, n. 20, p.19-31, jan. e jun. 2017.

SMITH, A. S. **Riqueza das Nações**. Lisboa: Gulbenkian, 1993, p. 95.

SNYDERS. G.. **Escola, classes e luta de classes**. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

SOUSA JUNIOR, J. de. **Marx e a crítica da educação: liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital**. São Paulo: Ideias & Letras, 2010.

UNESCO. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. (2008). Reforma da Educação Secundária. Brasília: UNESCO.