

O ensino médio anunciado na Lei nº 13.415/2017 e as ações do estado do Rio Grande do Norte com vistas à implementação da contrarreforma do ensino médio em sua rede

Secondary education announced in Law nº 13.415/2017 and the actions of the state of Rio Grande do Norte with a view to implementing the counter-reform of secondary education in its network

Recebido: 27/03/2023 | Revisado:
27/03/2023 | Aceito: 13/04/2023 |
Publicado: 23/06/2023

Elizeu Costacurta Benachio
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6580-6409>
Instituto Federal Farroupilha
E-mail: elizeubenachio@gmail.com

Dante Henrique Moura
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8457-7461>
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte
E-mail: dantemoura2014@gmail.com

Como citar: BENACHIO, E. C.; MOURA, D. H.; O ensino médio anunciado na Lei nº 13.415/2017 e as ações do estado do Rio Grande do Norte com vistas à implementação da contrarreforma do ensino médio em sua rede. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 1, n. 23, p. 1-25, e15209, mês. 2023. ISSN 2447-1801.



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

Resumo

Este artigo tem por objetivo investigar as ações que a rede estadual de educação do Rio Grande do Norte desenvolveu ou vem desenvolvendo com vistas à implementação da contrarreforma do ensino médio preconizada pela Lei nº 13.415/2017 e demais diretrizes. Trata-se de pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, documental e exploratório. Para a obtenção dos dados referentes à implementação da contrarreforma do ensino médio na referida rede foram realizadas entrevistas com agentes da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC/RN) como forma de compreender como o Estado entende a contrarreforma e como ela ganhará materialidade no âmbito dessa rede, além de consultas no portal eletrônico dessa secretaria. Assim, buscamos compreender as ações no curso do processo de implementação da contrarreforma, seja o planejamento e elaboração de documentos, construção de itinerários formativos, formação de professores etc. Sobre a contrarreforma, de modo geral, concluímos que ela sinaliza claramente para a precarização do ensino médio e educação profissional, sobretudo para os filhos da classe trabalhadora mais empobrecida que mais dependem da educação pública, aproximando ainda mais a formação humana praticada no ensino médio da lógica de formação do trabalhador flexível para atender aos interesses do mercado de trabalho de um setor produtivo periférico, em detrimento de uma formação humana integral.

Palavras-chave: Política educacional; Ensino médio; Contrarreforma do ensino médio; Rio Grande do Norte.

Abstract

This article aims to investigate the actions that the state education network of Rio Grande do Norte has developed or is developing with a view to implementing the counter-reform of secondary education advocated by Law nº 13.415/2017 and other guidelines. This is a qualitative bibliographical, documental and exploratory research. In order to obtain data regarding the implementation of the secondary education counter-reform in that network, interviews were conducted with agents of the State Secretariat for Education, Culture, Sport and Leisure (SEEC/RN) as a way of understanding how the State understands the counter-reform and how it will gain materiality within this network, in addition to consultations on the electronic portal of this secretariat. As a result of the research, we sought to understand the actions in the course

of the counter-reform implementation process, whether it be the planning and preparation of documents, construction of training itineraries, teacher training etc. Regarding the counter-reform, in general, we conclude that it clearly signals the precariousness of secondary education and professional education, especially for the children of the most impoverished working class who most depend on public education, bringing the human formation practiced in secondary education even closer to flexible worker training logic to meet the interests of the labor market in a peripheral productive sector, to the detriment of integral human training.

Keywords: Educational politics; High school; High school counter - reform; Rio Grande do Norte.

1 SITUANDO A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO

O presente artigo trata da contrarreforma do ensino médio, assim denominada neste artigo por promover transformações educacionais que não se caracterizam como melhorias na perspectiva de uma formação humana integral, mas sim por resgatar concepções e princípios de contrarreformas educacionais anteriores fundamentadas na pedagogia das competências¹, que direciona a educação para uma formação de cidadãos adaptáveis às demandas, interesses e transformações do mercado de trabalho em detrimento de uma formação humana integral.

A contrarreforma do ensino médio que tratamos neste artigo tem início em 2016 com a edição da Medida Provisória nº 746², sendo esta uma das primeiras políticas de impacto adotadas pelo governo de Michel Temer, que assumiu o governo em 31 de agosto de 2016 após o golpe³ jurídico-parlamentar-midiático contra a então presidenta Dilma Rousseff, apresentado sob a forma de um farsesco processo de *impeachment*, dando início a mudanças substanciais na condução das políticas no país na direção do ultraliberalismo econômico, as quais foram continuadas e intensificadas, por seu sucessor, no período de 2019 a 2022.

De acordo com Ramos e Frigotto (2016, p. 31), as últimas décadas da história brasileira se caracterizam por “movimentos, lutas, avanços e recuos na construção democrática do Estado de direito”. Assim, diante dos avanços sociais verificados nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, o golpe se caracteriza como a interrupção de um processo “que reitera o passado com novas determinações, conformando, [...] um Estado de Exceção e mantendo apenas formalmente o Estado de direito. Um golpe, portanto, que interrompe o jogo democrático”. Acrescentam ainda que “as ditaduras e golpes de Estado em nossa história sempre se deram para defender os interesses da classe dominante e, portanto, para retirar, pela força da violência das armas ou arbítrio da lei, ou ambas conjugadas, direitos da classe trabalhadora”. (RAMOS e FRIGOTTO, 2016, p. 31).

¹ Para aprofundamento, ver RAMOS (2011) e RAMOS e PARANHOS (2022).

² Antes, porém, houve o PL nº 6.840/2013 que tinha o objetivo de promover estudos para a reformulação do ensino médio e cujas proposições são notavelmente resgatadas pela contrarreforma do ensino médio por esta MP e pela Lei nº13.415/2017 na qual ela foi convertida.

³ Ver ANDERSON [et. al], 2016.

Nesse contexto, convém observar que “sempre que há golpes há mudanças mais ou menos profundas no campo educativo” (RAMOS e FRIGOTTO, 2016, p. 31). Assim, apontando razões como a baixa qualidade do ensino médio ofertado no país e a necessidade de torná-lo mais atrativo aos estudantes em face dos índices de abandono e de reprovação (FERRETTI, 2018a), a contrarreforma propõe medidas como a (re)organização curricular do ensino médio, a ampliação progressiva da jornada escolar e a criação da política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral (FERRETTI e SILVA, 2017), resgatando proposições do Projeto de Lei nº 6.840/2013, sobretudo quanto à constituição de itinerários formativos (FERRETTI, 2018a).

Por sua vez, a referida medida provisória deu origem ao Projeto de Lei nº 34/2016, o qual teve tramitação e aprovação rápida no Congresso Nacional, transformando-se na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Antes de prosseguir, convém destacar que ao tratarmos da contrarreforma do ensino médio, não estamos entendendo-a apenas pela Lei nº 13.415/2017, isoladamente, mas pelo conjunto articulado da referida Lei, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC - Resolução CNE/CP nº 04/2018), das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM - Resolução CNE/CEB nº 03/2018), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica (Resolução CNE/CP nº 02/2019), da quarta versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT - Resolução CNE/CEB nº 02/2020), das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT - Resolução CNE/CP nº 01/2021), do novo PNLD, da Portaria nº 521/2021-MEC⁴ (cronograma de implantação do novo ensino médio), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: EPTNM-Formação (Resolução CNE/CP nº 01/2022) e do Guia de implementação do itinerário da formação técnica e profissional – FTP/SETEC (BRASIL, 2022), documentos esses que alinham-se em torno de uma concepção de formação humana que trataremos a seguir.

A presente contrarreforma do ensino médio deve ser questionada desde a sua concepção pela forma como foi inicialmente apresentada, por meio de medida provisória (MP nº 746/2016), sem diálogo real com a comunidade acadêmica e escolar, até a sua transformação na Lei nº 13.415/2017.

Nesse sentido, Araújo (2019), afirma que uma das marcas dessa contrarreforma é a maneira antidemocrática pela qual foi conduzida e aprovada, iniciando via medida provisória, que tem força de Lei. Nessa mesma direção situamos a crítica de Kuenzer (2017) para quem a forma pela qual foi conduzida e aprovada tal legislação evidencia autoritarismo e contraria o movimento histórico de ampla discussão entre governo e sociedade civil que caracterizou a construção e aprovação das diretrizes até então vigentes.

Ainda que tenham ocorrido diversas audiências públicas em momento precedente à elaboração do Projeto de Lei (PL nº 34/2016), em que participaram vários intelectuais, uns defensores e outros críticos da MP nº 746/2016, o que conferiu um caráter aparentemente democrático ao processo, estudo realizado por Ferretti e Silva (2017) evidencia que as argumentações críticas à proposta da contrarreforma

⁴ Ministério da Educação

não foram acolhidas na materialização do Projeto de Lei, e, posteriormente, na Lei, prevalecendo as concepções da MP.

Da análise das audiências públicas ficou evidente o cenário da disputa em torno das finalidades, dos conteúdos e dos formatos que deve ter o ensino médio brasileiro. O maior ou menor atrelamento da reforma curricular a questões de ordem pragmática, tais como a adequação a demandas econômicas e de mercado, a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, ou, ainda, a contenção do acesso à educação superior por meio da profissionalização, entre outras, caracteriza disputas por hegemonia em torno de um projeto formativo e de sociedade, disputas que atravessam o Estado e suas instâncias decisórias no âmbito do legislativo e do executivo, bem como de seus interlocutores. (FERRETTI e SILVA, 2017, p. 396).

A contrarreforma ocorre a pretexto de melhorar a qualidade do ensino médio, mas sem diálogo com quem efetivamente conhece os problemas e necessidades inerentes a essa etapa da educação básica: aqueles que a vivenciam seus problemas e especificidades no dia a dia, alunos, professores, gestores, pais, comunidade escolar.

Assim, o processo de apresentação, discussão e aprovação da Medida Provisória e Projeto de Lei se deu em um prazo exíguo “sem que fossem abertos espaços para o debate aprofundado pelos docentes, especialistas, pesquisadores e estudantes que atuam, estudam e sofrem a realidade do ensino médio no Brasil”. (KUENZER, 2017, p. 336).

Portanto, impor uma reforma sem a participação da voz efetiva desses sujeitos traduz o descompromisso (intencional) do governo federal com essa etapa formativa e com os reais problemas que a envolvem, em oposição à pretensa melhoria da qualidade anunciada. A promoção da efetiva qualidade do ensino médio deve passar, necessariamente, pelo chão da escola, escutando a sua realidade por meio dos sujeitos que atuam nesse espaço, em vez de se pautar simplesmente por discussões limitadas a gabinetes governamentais e discursos políticos nas casas legislativas.

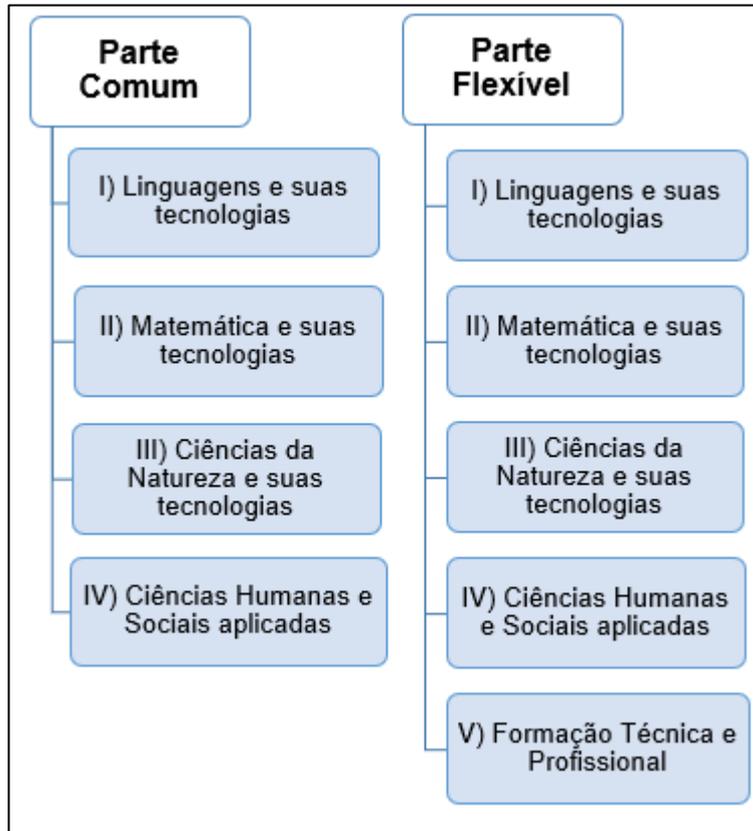
Assim, entendemos que uma política dessa natureza e complexidade, que visa nortear os rumos do ensino médio, incluindo a educação profissional técnica de nível médio, via itinerário formação técnica e profissional, que impacta diretamente a formação de milhões de jovens brasileiros não poderia se dar sem um amplo e consistente debate com a comunidade, especialmente escolar e acadêmica.

2 A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO COMO AGUDIZAÇÃO DA LÓGICA DA EDUCAÇÃO COMO FORMAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO

Dentre as proposições da presente contrarreforma do ensino médio, a nova organização curricular proposta consiste em um currículo organizado em duas partes: uma parte comum de formação geral com conhecimentos e habilidades definidos pela

BNCC e outra flexível constituída pelos chamados itinerários formativos, para escolha do estudante. Cada uma dessas partes é constituída pelas suas respectivas áreas, conforme o Quadro 01.

Quadro 01: Nova organização curricular conforme a reforma do ensino médio



Fonte: BRASIL, 2017.

Dada essa organização, comparamos com a organização anterior. Conforme as DCNEM definidas pela Resolução CNE/CEB nº 02/2012, em seu artigo 8º, o currículo do ensino médio era organizado pelas seguintes áreas do conhecimento:

Quadro 02: Áreas do conhecimento do ensino médio conforme as DCNEM/2012 (Brasil, 2012)

I) Linguagens
II) Matemática
III) Ciências da Natureza
IV) Ciências Humanas

Fonte: BRASIL, 2012.

Como vemos, as áreas do conhecimento que compunham a organização curricular para o ensino médio a partir das diretrizes de 2012 coincidem com as áreas do conhecimento da parte comum curricular apresentadas pela contrarreforma de 2017, salvo algumas diferenças terminológicas. As diferenças entre os dois modelos residem principalmente em dois pontos: 1) a criação da parte flexível (itinerários formativos), o qual se organiza a partir das mesmas áreas da parte comum sendo acrescida do itinerário Formação Técnica e Profissional e, 2) alterações na carga horária, que analisaremos mais à frente.

Nesse contexto, a contrarreforma propõe que o estudante, após cumprir determinada carga horária referente à formação geral possa escolher dentre os diferentes itinerários formativos de acordo com seus interesses e aspirações para dar continuidade à sua formação (BRASIL, 2018). Esta proposição é contraditória uma vez que o próprio arcabouço legal da contrarreforma impõe algumas condições conforme artigo 12, § 8º, das DCNEM, dentre as quais a de que “a oferta de itinerários formativos deve considerar as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino” (BRASIL, 2018).

De acordo com Kuenzer (2017):

A oferta de quantos e quais itinerários formativos será definida pelos sistemas de ensino, segundo suas condições concretas, o que levará à restrição das possibilidades de escolha pelo aluno, ou seja, ao enrijecimento. [...] a tendência será reduzir a oferta, privilegiando as áreas que dependem menos de docentes qualificados e de recursos materiais e tecnologias mais sofisticadas. (KUENZER, 2017, p. 335-336).

Diante desse contexto, a análise da legislação da contrarreforma não apresenta nenhuma garantia de uma oferta formativa efetivamente plural, mas flexibiliza tal oferta e a condiciona às condições e possibilidades dos sistemas e redes de ensino, tornando assim o discurso da liberdade de escolha muito mais retórico do que real, tendo sido utilizado pela propaganda oficial como estratégia para angariar apoio para a aprovação da contrarreforma e a sua implantação. Basta lembrar da propaganda oficial do governo, veiculada na época, que apresentava na televisão vídeos⁵ curtos com jovens estudantes dizendo que agora poderiam “escolher” o que estudar, tudo em um cenário idealizado que nem de longe traduzia a realidade dos jovens e das escolas públicas brasileiras.

São conhecidas as muitas dificuldades encontradas pelas escolas, sobretudo as das redes estaduais, para oferecer uma educação de qualidade nos padrões já existentes. Falar em inovações (oferecer cinco itinerários formativos, por exemplo) demandaria uma significativa reestruturação das instituições escolares. Significa mais salas de aula, mais laboratórios, mais materiais didáticos, mais professores, só para citar alguns dos requisitos, e tudo isso passa, necessariamente, pelo aumento do financiamento. No entanto, não se pode conceber essas, e outras, demandas deslocadas do contexto de contingenciamento de gastos públicos, institucionalizado

⁵ O Novo Ensino Médio vai melhorar a educação dos jovens! - YouTube

pela Emenda Constitucional nº 95/2016 (EC nº 95/2016) que impõe limites às despesas primárias⁶ por 20 anos, impactando, naturalmente, os investimentos em educação.

Diante dessa situação, ao abordar o ensino médio em tempo integral, uma das proposições da contrarreforma, Amaral (2017) questiona se o MEC terá disponibilidade financeira para custear tal política. Nessa mesma direção, ao relacionar a EC nº 95/2016 com a Lei nº 13.415/2017, Ferretti (2018a) aponta que a vigência de tal dispositivo constitucional implicará a redução progressiva dos recursos educacionais, facilitando, conseqüentemente, a influência da iniciativa dos empresários da educação sobre o estado no que concerne às políticas educacionais.

Em termos de carga horária, antes da contrarreforma a mesma deveria perfazer um total de 2400 horas, no mínimo, para o cumprimento de todos os componentes curriculares previstos, sendo 800 horas anuais, durante os três anos do ensino médio.

As DCNEM/2012, em seu artigo 14, explicitam essa determinação:

No ensino médio regular, a duração mínima é de 3 (três) anos, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, tendo como referência uma carga horária anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em pelo menos 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar. (BRASIL, 2012).

Isso é reafirmado no artigo 1º do texto legal da contrarreforma, que altera o artigo 24, inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996). Diz o texto da Lei nº 13.415/2017: “a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (BRASIL, 2017).

Mais à frente, também no artigo 1º, a mesma Lei determina que:

A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (BRASIL, 2017).

Com isso, projeta-se um aumento da carga horária total do ensino médio de 2400 horas para 4200 horas, o que representa, em uma primeira análise, um aspecto positivo uma vez que acrescenta 1800 horas à carga horária total existente e isso, aliado a investimentos, poderia significar um considerável melhoramento da qualidade do ensino médio.

⁶ As despesas primárias são aquelas que ocorrem com o pagamento de pessoal e encargos sociais, água, luz, telefone, limpeza, vigilância, pessoal terceirizado, material de consumo, aquisição de equipamentos, material permanente, construções, aquisição de imóveis etc. (AMARAL, 2017, p. 104).

No entanto, o § 5º do artigo 3º da referida Lei estabelece que a carga horária destinada ao cumprimento dos conhecimentos da BNCC, que é a parte comum do ensino médio, de formação geral, que compreende as áreas de linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas, “não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino”. (BRASIL, 2017).

Assim, propõe-se um aumento significativo na carga horária, mas determina-se um teto para o cumprimento da parte comum do currículo, que trabalha os conteúdos de todas as áreas e que antes da contrarreforma era de no mínimo 2.400 horas, conforme as DCNEM/2012. Isso mostra que o referido aumento de carga horária proposto pela contrarreforma tem o claro objetivo de privilegiar a parte flexível do currículo, em detrimento da parte comum, sinalizando o caráter fragmentário e profissionalizante que se pretende imprimir ao ensino médio.

Nesse contexto, cabe observar, conforme importante análise realizada por Kuenzer (2017), que a proposta de flexibilização e (re)organização curricular que pressupõe a flexibilização da aprendizagem, situa-se no contexto da acumulação flexível da produção que demanda, cada vez mais, trabalhadores adaptáveis às diferentes realidades e exigências atreladas às mudanças e dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, subsumida aos interesses do mercado, conforme o desenvolvimento das forças produtivas de cada região histórico-geográfica. Para atender a isso, a contrarreforma em análise, em consonância com o capitalismo periférico brasileiro, propõe uma formação de caráter mais geral, mas superficial, sem aprofundamento, e uma especialização restrita, via itinerário formativo, em detrimento de uma formação mais completa, plena, do cidadão. Negase, portanto, o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade aos filhos da classe trabalhadora mais empobrecida do país.

Assim, o interesse do mercado de trabalho presente na reforma é no sentido da formação do trabalhador flexível, adaptável às mudanças e condicionado a aprender com a prática, ao longo da vida, ou dito de outra forma, a pedagogia do “aprender fazendo”, em detrimento de uma formação geral básica sólida. Uma formação que,

[..] diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. (SAVIANI, 2003, p. 140)

Ao invés dessa formação plena, a qual é considerada rígida, limitadora e onerosa diante do contexto do trabalho flexível, promove-se uma formação geral básica aligeirada e superficial, que é mais barata. Nesse sentido,

A proposta é substituir a rigidez pela flexibilidade, à educação cabendo desenvolver competências que permitam aprender ao longo da vida,

categoria central na pedagogia da acumulação flexível, [...]. Se o trabalhador transitará, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada, [...] a integração entre teoria e prática se dará ao longo das trajetórias de trabalho, secundarizando a formação escolar, tanto de caráter geral como profissional. (KUENZER, 2017, p. 339).

Como consequência desse tipo de formação, para Araújo (2018, p. 226) “esta flexibilização tende a manter a discriminação dos jovens em diferentes itinerários e com diferentes bases de conhecimentos escolares, aprofundando as desigualdades [...]”. Acrescenta, ainda, que aos jovens de origem trabalhadora será destinada uma formação mais superficial de caráter instrumental para ofícios aos quais são necessários apenas saberes básicos, o que, em uma sociedade com grandes desigualdades pode aprofundar os processos de exclusão dos jovens mais vulneráveis (ARAÚJO, 2018).

Entretanto, no que diz respeito à formação humana, entendemos, conforme afirma Ramos (2011, p. 26), que “a questão da formação do homem em sua totalidade, perante o modo de produção capitalista, é central para a compreensão das relações sociais e sua possível transformação”. Dessa forma, há que se pensar em uma formação de nível médio que garanta não apenas uma preparação para algum tipo de trabalho, embora necessária, mas uma formação que além da profissionalização, promova o desenvolvimento do estudante em todas as dimensões (omnilateralidade), que desenvolva a sua consciência crítica perante o mundo do trabalho e às relações sociais e o prepare para o exercício da cidadania plena, condições estas grandemente prejudicadas diante desse contexto de formação flexível anunciada pela contrarreforma.

Fagiani e Previtali (2019) afirmam que:

As políticas e reformas educacionais implementadas na educação básica no Brasil privilegiam uma formação educacional voltada para atender as necessidades do mercado de trabalho (flexibilidade, adaptabilidade e empregabilidade) e obstaculizam propostas de uma educação crítica, que possibilite a formação de um sujeito social conhecedor de si mesmo e das relações socioculturais que o cercam. (FAGIANI e PREVITALI, 2019, p. 348).

Essa lógica da flexibilidade da formação também nos leva a refletir sobre o direito à educação, o acesso ao conhecimento defendido na Constituição Federal (CF) de 1988 e LDB, como direito de todos, para as diferentes classes sociais, que no Brasil tem se caracterizado historicamente de forma dualista e que a contrarreforma vem reforçar, agudizar. Em seu artigo 205, a CF estabelece que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988). Assim, a contrarreforma, ao flexibilizar a formação reforçando seu caráter profissionalizante restrito, empobrecido, em detrimento da formação científica geral sólida, enfraquece

a concretização das finalidades citadas, sobretudo o desenvolvimento pleno da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania de uma forma crítica, participativa e transformadora.

Para Kuenzer (2017), no novo ensino médio proposto pela contrarreforma, ao integrar a pedagogia da acumulação flexível:

A formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos disponibilizados pelo mercado, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, a partir de algum aporte de educação geral, seja no nível básico, técnico ou superior. Para alguns, significará exercer trabalhos qualificados e criativos; esses não serão atingidos pela reforma do ensino médio porque dispõem, em face de sua origem de classe, de outros espaços de formação, que não a escola pública. Para a maioria dos trabalhadores, contudo, ser multitarefa significará exercer trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados, que não necessitam de formação qualificada, mas provavelmente de certificados ou reconhecimento de competências, o que o atual ensino médio talvez atenda. (KUENZER, 2017, p. 341-342).

Frigotto (2001), muito antes da atual contrarreforma, ainda no início deste século, também já expressava essa compreensão sobre a educação demandada pela acumulação flexível, afirmando que:

Neste horizonte a educação em geral e, particularmente, a educação profissional se vincula a uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como as de educação polivalente e abstrata. Trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária - sequer habilita o cidadão e lhe dá direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero “empregável” disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração. (FRIGOTTO, 2001, p. 80, grifo do autor).

Os fragmentos acima apresentam, claramente, um retrato da realidade que se anuncia em decorrência desse modelo de formação flexível trazido pela contrarreforma. As desigualdades sociais, e educacionais, já gritantes na sociedade brasileira tenderão, lamentavelmente, a se avolumar. Conforme Araújo (2019):

A reforma tende a aumentar as desigualdades educacionais, a hierarquizar as escolas e a precarizar ainda mais a formação oferecida pelas escolas públicas de ensino médio, principalmente aquelas vinculadas às redes estaduais, para as quais prioritariamente se dirige. (ARAÚJO, 2019, p. 75).

A superação da dualidade educacional bem como das formas degradantes e exploratórias do trabalho não poderá ocorrer sem uma compreensão global, e crítica, da estrutura social e das relações de trabalho, fato que não será possível sem uma educação integral, eliminando-se o seu caráter fragmentário e construindo-se um projeto amplo e integrado de formação, caminho inverso do anunciado.

É importante ressaltar que é indiscutível a importância e a necessidade da formação para o trabalho, visto que estando os indivíduos inseridos em uma sociedade capitalista em que sobrevivem da venda da sua força de trabalho, tal preparação se faz necessária, entretanto, o seu processo formativo, enquanto formação humana, não deve se restringir a essa dimensão.

Esse entendimento é respaldado pelo Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) Integrada ao Ensino Médio o qual, ao apresentar fundamentos para a construção de um projeto político-pedagógico integrado, defende “não reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho, mas não ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida” (BRASIL, 2007, p. 55). É preciso, pois, construir um projeto de formação profissional que, gradativamente, supere as dicotomias e superficialidades, mas sem negar as necessidades concretas e atuais que fazem parte da vida da classe trabalhadora no contexto econômico-social em que vivem.

Assim, a formação para o trabalho é uma, além de outras, das dimensões a serem desenvolvidas na perspectiva de uma formação humana integral. É inaceitável, porém, o trabalhador limitar-se à venda da sua força de trabalho, muitas vezes de forma exploratória, de modo a garantir condições mínimas de sobrevivência, em detrimento de uma formação ampla, do acesso à cultura, à ciência, à tecnologia, que lhe permite uma melhor compreensão do mundo do trabalho e da sociedade e sua participação na mesma de forma mais digna, crítica e emancipatória.

3 AÇÕES INICIAIS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO

Tendo em vista que a implementação da contrarreforma do ensino médio apresenta um caráter processual, sendo adotada gradualmente pelas redes educacionais conforme suas condições, definições e critérios, pretendemos aqui abordar as principais ações já desenvolvidas, em desenvolvimento e/ou planejadas pela rede estadual de educação do Rio Grande do Norte, por meio da SEEC/RN, a fim de compreender como esse Estado entende a contrarreforma e como a mesma vem ganhando materialidade no âmbito dessa rede.

A primeira ação a ser analisada diz respeito à construção de dois documentos⁷ iniciais da SEEC/RN: o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte⁸ - Ensino Médio (Documento Curricular do Ensino Médio) e o Projeto Político

⁷ Construídos durante o ano de 2018 e entregues ao Conselho Estadual de Educação ao final do referido ano.

⁸ Disponível em: <http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC00000000192913.PDF>

Pedagógico Institucional⁹ - Educação Profissional e Tecnológica (PPPI), em que buscamos compreender a relação desses documentos com a implementação da contrarreforma do ensino médio.

Cabe observar que os referidos documentos, PPPI e Documento Curricular do Ensino Médio, foram elaborados em 2018 por meio de parceria da SEEC/RN com empresas consultoras, mediante processo licitatório, sendo para o Documento Curricular do Ensino Médio a Fundação Vanzolini e para o PPPI o Instituto Tecnológico Brasileiro Prospere ITB. Ressaltamos também que tais construções contaram ainda com apoio financeiro mediante parceria entre SEEC/RN e Banco Mundial.

O Documento Curricular do Ensino Médio não foi uma construção isolada, pois integra um movimento maior empreendido pela SEEC/RN em colaboração com as redes municipais a fim de construir um documento curricular que sirva de referência para as escolas municipais e estaduais do Rio Grande do Norte, em consonância com a BNCC. Para isso foram elaborados três documentos, um para cada etapa da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, especificamente.

No caso do ensino médio:

A elaboração deste Documento Curricular contou com a participação de professores e agentes da sociedade civil, por meio de mais de 15 mil acessos à consulta pública on-line. No caso do ensino médio, ela decorreu da articulação da Subcoordenadoria de Ensino Médio (SUEM) da SEEC/RN com as Diretorias Regionais de Educação e Cultura (DIRECs) na promoção de seminários de discussão e aprimoramento do Documento Curricular, entre outras medidas, para a escuta de professores e outros profissionais da rede estadual, bem como de especialistas contratados. (RIO GRANDE DO NORTE, 2018a, p. 7).

Em sua constituição o Documento Curricular do Ensino Médio é formado por 604 páginas, em que discorre sobre a educação básica, fundamentos e concepções do documento curricular, competências gerais da BNCC e do documento curricular e organização curricular para o ensino médio. Além disso, apresenta também a caracterização e orientações para cada área do conhecimento (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e sociais aplicadas) e orientações iniciais para a construção dos itinerários formativos, também para cada área.

Cada uma das áreas do conhecimento apresenta orientações relacionadas com as disposições da BNCC e da Lei nº 13.415/2017, portanto, alinhadas com a contrarreforma, inclusive quanto à utilização de códigos para definir expectativas de aprendizagem de competências e habilidades, desvelando seu caráter extremamente neotecnista. Ao final do documento, é apresentada a relação entre as habilidades

⁹ Disponível em: <http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC00000000190575.PDF>

da BNCC e as expectativas de aprendizagem do referido documento, relação esta elaborada pela Fundação Vanzolini através de uma vasta codificação.

O PPPI, voltado para a educação profissional e tecnológica, é assim caracterizado em sua introdução:

Este documento denominado Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) constitui-se documento norteador para o desenvolvimento da ação educativa das instituições integrantes da rede de ensino do Rio Grande do Norte com atuação na educação profissional e tecnológica e expressa os compromissos político-pedagógicos e administrativos com a oferta dessa modalidade de ensino, [...] O PPPI está, igualmente, compreendido como o planejamento para todas as instituições com atuação na educação profissional e tecnológica na rede de ensino do Rio Grande do Norte e visa o estabelecimento de princípios, diretrizes, orientações teórico-pedagógicas e de gestão. (RIO GRANDE DO NORTE, 2018b, p. 9).

O PPPI é constituído de 158 páginas em que apresenta uma abordagem ampla discorrendo sobre: contextualização histórica da educação profissional na rede estadual de ensino; organização institucional dos centros e escolas de educação profissional; concepções, princípios e fundamentos do currículo; concepção de currículo integrado; concepção de gestão educacional; princípios orientadores da prática pedagógica; política de educação a distância; política de educação inclusiva; política de assistência estudantil; política de formação continuada e desenvolvimento profissional de servidores; acompanhamento e avaliação do projeto político pedagógico.

Apresentamos, a seguir, questões abordadas nas entrevistas com agentes da SEEC/RN, que evidenciam o andamento do processo de implementação da contrarreforma na referida rede estadual.

A primeira questão buscou compreender a relação do Documento Curricular do Ensino Médio e do PPPI com a contrarreforma do ensino médio. De acordo com os participantes:

Esses documentos eles conversam com a reforma e com a BNCC. Para o Rio Grande do Norte eles eram importantes independentes da reforma. Então a construção dos documentos não foi para atender necessariamente a demanda da reforma do ensino médio, foi para atender a educação do Rio Grande do Norte. (PARTICIPANTE 2, 2019).

Apenas o Documento Curricular do Ensino Médio. O PPPI foi também por uma necessidade nossa [do Estado] por não ter ainda nenhum documento que norteasse a educação profissional, então foi uma proposta desconectada da questão da reforma. Agora o Documento Curricular do Ensino Médio, desde 2016 que já existia essa proposição

de escrita deste documento. Então, quando chegou em 2017 e 2018 que veio o MEC em relação à necessidade de implementação da BNCC e desse documento curricular ser atualizado nos Estados, então começamos a elaborar o nosso documento curricular. (PARTICIPANTE 3, 2019).

Pelas contribuições dos participantes entende-se que tais documentos têm relação com a contrarreforma do ensino médio, porém não resultaram exclusivamente por força da mesma. Assim, percebemos que a elaboração desses documentos não significa uma ação que só foi executada devido à existência da contrarreforma, mas principalmente porque constituía uma necessidade da rede estadual de educação em ter esses documentos norteadores.

Quanto à participação de empresas consultoras nesse processo destacamos a crítica de Ferretti (2018a) sobre as parcerias entre Estado e empresas privadas, sobretudo no que se refere à educação profissional que, conforme esse autor, tais parcerias impõem à educação pública concepções e interesses empresariais para a educação. Assim, a participação de consultorias privadas na elaboração de documentos norteadores do ensino médio e educação profissional tende a imprimir a esses documentos marcas de uma concepção da educação de caráter mercadológico e tecnicista.

No que se refere ao início da contrarreforma propriamente nas escolas da rede, o Participante 2 afirma que “sempre se discutiu a implementação gradativa, iniciando pela adesão das escolas”. Nesse sentido, o Participante 3 complementou afirmando que em 2020 aquelas escolas que aderiram ao processo de flexibilização do Programa Novo Ensino Médio seriam preparadas para iniciar o novo modelo curricular em 2021 e, nesse ano, as demais escolas da rede seriam preparadas para implementar o novo modelo curricular em 2022, ano em que se pretendia alcançar a totalidade das escolas, caracterizando assim uma implementação gradativa.

Essa organização, gradual e flexível, iniciando em 2021, atrita com o que determina o artigo 12 da Lei nº 13.415/2017, o qual estabelece que:

Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme os arts. 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 2017).

Tendo em vista que a BNCC foi homologada e publicada em dezembro de 2018, por esse dispositivo, o cronograma deveria ser elaborado em 2019 e a implementação ter início em 2020. No entanto, a alteração desses prazos na rede estadual de educação do Rio Grande do Norte, conforme o Participante 3, deve-se ao fato de os Estados, em encontro com o MEC, terem manifestado dificuldades de cumprimento do referido prazo em função da contrarreforma ser uma proposta nova, complexa e demandante de reestruturação das redes, elaboração de documentos,

etc, diante do que o MEC teria flexibilizado os referidos prazos de modo a prorrogar o seu início para 2021 (PARTICIPANTE 3, 2019¹⁰).

Assim, em 2021, foi publicada pelo MEC a Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021, a qual institui o cronograma nacional de implementação do novo ensino médio. Conforme o artigo 4º do referido documento:

I - No ano de 2020: elaboração dos referenciais curriculares dos estados e do Distrito Federal, contemplando a BNCC e os itinerários formativos;

II - No ano de 2021: aprovação e homologação dos referenciais curriculares pelos respectivos Conselhos de Educação e formações continuadas destinadas aos profissionais da educação;

III - No ano de 2022: implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do ensino médio;

IV - No ano de 2023: implementação dos referenciais curriculares nos 1º e 2º anos do ensino médio;

V - No ano de 2024 - implementação dos referenciais curriculares em todos os anos do ensino médio; e

VI - Nos anos de 2022 a 2024 - monitoramento da implementação dos referenciais curriculares e da formação continuada aos profissionais da educação. (BRASIL, 2021).

No que se refere à organização e oferta dos cinco itinerários formativos propostos pela contrarreforma, o Participante 5 esclarece que:

Nem vamos oferecer os cinco itinerários e nem temos quadro de professores suficientes se a gente fosse oferecer os cinco, então a tendência é ofertar de acordo com aquilo que tem na escola. Vamos fazer o máximo possível, mas oferecer as cinco áreas é humanamente impossível com os recursos que a gente tem hoje. (PARTICIPANTE 5, 2019).

Ainda, conforme o Participante 4:

Hoje temos cursos técnicos sendo ofertados em 66 instituições escolares, então essas 66 instituições vão continuar ofertando o itinerário técnico e vão ampliar para outras escolas os itinerários técnicos e também cursos FIC, cursos de qualificação profissional. Mas tudo isso vai depender de estudos que serão feitos em 2020, a gente vai fazer um estudo de demandas, vai fazer um estudo de articulação com as instituições. (PARTICIPANTE 4, 2019).

¹⁰ Importante destacar que também teve influência determinante no atraso da implementação da contrarreforma no RN e em todo o país a pandemia da Covid – 19, não abordada neste texto porque a pesquisa de campo foi realizada em 2019, conforme já mencionado, antes da pandemia.

As respostas a esta questão evidenciam a forma como está sendo pensada a oferta dos itinerários formativos nas escolas que passarão a trabalhar com o novo modelo curricular. “É possível que haja até dois itinerários formativos numa escola”, afirma o Participante 1, convergindo com o entendimento dos demais participantes de que não ocorrerá a oferta de todos os itinerários em cada escola.

As DCNEM (BRASIL, 2018) estabelecem, em seu artigo 12, § 6º, que os sistemas de ensino devem ofertar mais de um itinerário formativo em cada município, em áreas distintas. A expressão “mais de um”, todavia, pode significar apenas dois, e, nesse caso, teríamos uma grande restrição de acesso ao conhecimento referente às outras áreas não ofertadas, sobretudo em municípios pequenos e distantes com apenas uma escola.

Conforme os Participantes 4 e 5 a oferta dos itinerários será condicionada às condições estruturais da rede. Quadro de professores, laboratórios, salas de aula, bibliotecas, áreas esportivas, recursos didáticos, entre outras, são algumas dessas condições. Esse posicionamento se alinha com o que é estabelecido no artigo 12, § 8º, das DCNEM (BRASIL, 2018) no tocante às condições estruturais e de recursos das escolas. Isso evidencia que tais condições estruturais são decisivas quanto a condicionar quantitativa e qualitativamente a oferta formativa a ser feita.

A fala do Participante 4 alinha-se à advertência de Kuenzer (2017) realizada na seção anterior deste artigo ao afirmar que a definição da oferta dos itinerários formativos estará condicionada às condições concretas dos sistemas de ensino levando, contraditoriamente ao que se prega pelos defensores da contrarreforma, à restrição das possibilidades de escolha dos estudantes. Isso levará os sistemas de ensino, conforme a autora, a privilegiar áreas que dependem menos de docentes qualificados e infraestrutura sofisticada.

Dessa forma, ao não se ofertar itinerários para todas as áreas do conhecimento cria-se uma grande contradição em relação à liberdade de escolha e protagonismo do estudante tão propagados pelo contexto geral da contrarreforma. Não havendo todas as áreas disponíveis para que os estudantes possam efetivamente escolher a que querem seguir, mas escolher o que a escola dispõe, essa liberdade torna-se muito relativa, comprometida ou até mesmo inexistente.

Quanto à participação discente na construção dos itinerários formativos, o Participante 5 explica que:

Vamos ouvir a comunidade que em algum momento vai ser a comunidade que vai definir e dentro dessa conversa dar a possibilidade de escolha, mas dentro dos limites que a gente tiver. Infelizmente, aquela propaganda enganosa não vai acontecer, de dizer ao aluno você vai escolher, comunidade você vai escolher. Esse trabalho de escuta da comunidade, vai ser feito agora este ano [2020], como a gente só vai implementar no próximo ano [2021], tudo isso vai ser feito neste ano. (PARTICIPANTE 5).

A fala do Participante 5 deixa claro que haverá um processo de escuta da comunidade, porém, a liberdade de decisão e escolha da mesma é limitada visto que

a escolha deverá se dar dentro das condições e possibilidades da rede. O Participante também caracteriza a liberdade de escolha propalada pelos idealizadores da contrarreforma como propaganda enganosa diante dos motivos descritos. Para Araújo (2018) a oferta de itinerários formativos, ao estar condicionada à disponibilidade e decisão dos sistemas de ensino, nega o argumento da escolha dos estudantes, induzindo-os a uma falsa ideia de autonomia.

Sobre as formas de oferta da EPTNM é indicada pelos participantes a manutenção e expansão do ensino técnico integrado ao ensino médio conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, e também a possibilidade da formação técnica se dar através de cursos de formação inicial e continuada (FIC).

Podemos ter um curso técnico de 1200 horas, por exemplo curso técnico em informática, é um curso de 1200 horas segundo o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, integrado ao ensino médio. E podemos ter um itinerário de 1200 horas, técnico, mas não como curso técnico, como cursos FIC, sendo um de 200 horas, outro de 300 horas, do mesmo eixo, que estejam relacionados, de modo a formar um itinerário de 1200 horas com cursos FIC até completar aquela carga horária. (PARTICIPANTE 4, 2019).

Provavelmente nós vamos trabalhar com as duas possibilidades, não como desejo oficial da secretaria, mas por todas essas questões que a gente está trabalhando em termos de condições técnicas. Nem sempre eu vou conseguir no município ter as condições para ter um dos cursos do catálogo e ser um técnico, então em alguns vai ser mesmo utilizado o que nós tivermos na CBO. (PARTICIPANTE 5, 2019).

Convém considerar que, conforme o artigo 4º, § 6º, inciso II, da Lei nº 13.415/2017, a oferta do itinerário Formação Técnica e Profissional, a critério dos sistemas de ensino, considerará “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade”. Além disso, o § 5º do artigo 15 das DCNEM (BRASIL, 2018) estabelece que “os itinerários de formação técnica e profissional podem compreender a oferta de um ou mais cursos de qualificação profissional, desde que articulados entre si”. Esses dispositivos possibilitam várias formas de estruturação do itinerário Formação Técnica e Profissional o que para Ciavatta (2018) alimenta a fragmentação da formação de nível médio descaracterizando-a enquanto educação básica, sobretudo para os jovens mais pobres que são os que mais demandarão esse tipo de formação.

Embora toda oferta de formação profissional seja importante do ponto de vista das necessidades dos jovens em sua formação para o trabalho, sobretudo para os mais pobres, entendemos que esse tipo de formação prejudica o caráter técnico da formação, uma vez que possuir vários cursos de curta duração não proporcionará o aprofundamento técnico específico das respectivas áreas cursadas, conforme explica o Participante 4 quando afirma que é possível “ter um itinerário de 1200 horas, técnico, mas não como curso técnico, como cursos FIC”, tampouco o aprofundamento

desejado quando comparado com um curso técnico desenvolvido na forma integrada ao ensino médio a exemplo do que ocorre nos institutos federais e centros estaduais de educação profissional.

Esse tipo de EPTNM, portanto, se alinha com a lógica da formação de trabalhadores flexíveis que, sem menosprezá-los, não terão, evidentemente, a mesma qualidade formativa se comparados a um curso técnico integrado ao ensino médio. Com isso, conforme Kuenzer (2017) esses trabalhadores ficarão mais vulneráveis a ter sua força de trabalho consumida de forma predatória pelo mercado de trabalho flexível.

Nesse contexto, reafirmamos a defesa pelo ensino médio integrado (EMI) pela sua potencialidade em proporcionar ao estudante uma formação abrangente que envolve os conhecimentos gerais e técnicos em um mesmo curso, preservando assim a integridade da formação da educação básica. Manifestamos, todavia, preocupação com relação à oferta de cursos de curta duração, de qualificação profissional, pelo fato de ir em direção contrária à formação integrada, fazendo um compilado de cursos, sem um maior aprofundamento, e separados da formação geral, diferentemente da forma integrada.

Cabe observar, ainda, que a afirmação de manutenção do EMI pela referida rede é questionável quanto ao sentido dessa integração. O EMI que nos referimos alia todas as disciplinas da formação geral de base científica e as da formação técnica durante todo o curso. Já a contrarreforma propõe que após o estudante cursar as disciplinas da parte comum do currículo, o mesmo “escolherá” entre diferentes áreas para a continuidade e aprofundamento da sua formação. Dessa forma, o que se percebe é uma desintegração pois para quem optar pelo itinerário da formação técnica e profissional, por exemplo, terá a sua formação essencialmente profissionalizante, em detrimento das demais áreas.

Conforme Ciavatta:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir e planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2012, p. 85).

Referindo-se ao EMI, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 15) afirmam que “a luta de concepções e de condições materiais e objetivas é para afirmá-lo na direção da escola unitária e politécnica¹¹, e não no dualismo, fragmentação, e aligeiramento do ensino médio e da educação profissional para os jovens trabalhadores”.

¹¹ Para aprofundamento, ver Moura, Lima Filho e Silva (2015).

Ferretti (2018b) avalia que a Lei nº 13.415/2017 subverte a proposta de integração entre ensino médio e educação profissional piorando o quadro segregador estabelecido pelo Decreto nº 2.208/1997 que separou formação geral e profissional, porém, permitindo a sua concomitância. No caso da contrarreforma atual a formação geral fica mais concentrada ao início do curso, com carga horária reduzida ao máximo de 1800 horas, e quem escolher o itinerário da formação técnica e profissional, principalmente, não terá aprofundamento nas demais áreas, muito embora se diga que os conteúdos do itinerário são relacionados com os das áreas.

Sobre possíveis consequências desse tipo de formação, Araújo (2018) referindo-se à reforma como um todo afirma que:

É possível identificar alguns impactos sobre a educação básica, tais como o aprofundamento de processos de exclusão dos jovens em situação de maior vulnerabilidade, o aprofundamento das desigualdades sociais, a maior desqualificação da educação básica, principalmente para os mais pobres. (ARAÚJO, 2018, p. 220).

Compartilhamos dessa compreensão em relação à contrarreforma e aqui a aplicamos especificamente nos aspectos discutidos nesta questão entendendo que poderão potencializar o aumento das desigualdades já que resultará em formações diferenciadas conforme as diferentes classes sociais, influenciando na inserção desses jovens no mundo do trabalho e/ou na continuidade dos estudos e conseqüentemente no lugar que posteriormente ocuparão na sociedade.

Considerando o cronograma estabelecido pela portaria MEC nº 521/2021, citada anteriormente, a SEEC/RN divulgou, em 2021, o Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar¹², constituído de sete capítulos, sendo que:

No primeiro capítulo, são destacados os objetivos que ancoram este Referencial, a organização da Educação Básica em suas etapas, finalidades e a transição entre as mesmas, além do perfil dos sujeitos do Ensino Médio Potiguar; No segundo capítulo, são abordados os fundamentos e concepções da proposta alicerçada em uma educação democrática, integral e inclusiva; O terceiro capítulo traz as bases do Ensino Médio Potiguar em suas modalidades e especificidades; No quarto capítulo, os temas tratados são as juventudes, o protagonismo e o projeto de vida; O quinto capítulo apresenta a arquitetura curricular que traz a organização dos tempos e das aprendizagens, ao longo das três séries, para a Formação Geral Básica e para os Itinerários Formativos; O sexto capítulo aborda a organização curricular da Formação Geral Básica, por área de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares, considerando as aprendizagens essenciais a serem asseguradas aos estudantes; O sétimo, e último capítulo, destaca as diretrizes para a organização da oferta dos Itinerários Formativos. (RIO GRANDE DO NORTE, 2021, p. 9 – 10).

¹² Aprovado por meio do Parecer CP/CEE-RN nº 02/2021 e autorizado pela Portaria – SEI nº 493/2021. Disponível em: <http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC00000000278463.PDF>

O referido documento organiza a sua arquitetura curricular conforme a Lei nº 13.415/2017 e Resolução CNE/CEB nº 03/2018, estabelecendo até 1800 horas para a formação geral básica, durante o ensino médio, e o restante da carga horária sendo desenvolvida na forma de itinerários formativos. Para a 1ª série é proposta uma carga horária maior para a formação geral básica em relação aos itinerários formativos, que nesta série serão constituídos por projeto de vida e disciplinas eletivas. Já para a 2ª e 3ª séries há uma diminuição da carga horária da formação geral básica e aumento da carga horária dos itinerários formativos, conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 1: Distribuição percentual de carga horária por série



Fonte: Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar.

Embora o documento defenda a indissociabilidade entre a formação geral básica e os itinerários formativos, apontando para a possibilidade de compensação e aprofundamento da formação geral básica por dentro dos itinerários formativos, essa equiparação entre formação geral básica e itinerários formativos verificada na 2ª e 3ª séries subtrairá parte considerável da formação dos jovens em disciplinas consideradas importantes do ponto de vista da sua formação integral, abrindo espaço para que boa parte da carga horária do ensino médio seja desenvolvida via itinerários formativos, com todas as flexibilizações e fragmentações que estes podem comportar.

A oferta de itinerários formativos, conforme preconiza a Resolução CNE/CEB nº 03/2018, artigo 12, ao tratar da organização dos mesmos, destaca, entre outros critérios, que seja considerado “contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino”. Dessa forma, muitas instituições, em condições sabidamente precárias, considerando suas possibilidades, terão dificuldades em ofertar diferentes itinerários que atendam a diversidade de preferências dos estudantes.

Tal realidade, somada ao cenário nebuloso da contrarreforma tende a precarizar ainda mais a formação dos estudantes das escolas públicas e, conseqüentemente, como afirma Araújo (2018), levar à agudização dos processos de exclusão dos jovens mais vulneráveis.

4 CONSIDERAÇÕES

Sem a intenção de esgotar a discussão acerca da contrarreforma do ensino médio abordada neste artigo, bem como sobre as ações em andamento para a sua implementação na rede estadual de educação do Rio Grande do Norte, fazemos aqui algumas considerações.

De modo geral, a contrarreforma em questão, que se apresenta com a finalidade anunciada de melhorar a qualidade do ensino médio, desde a sua concepção, não aborda os reais problemas que assolam essa etapa educacional. Evidentemente, o ensino médio brasileiro apresenta problemas e necessita melhorar sua qualidade, entretanto tal enfrentamento deveria considerar prioritariamente as condições estruturais e de recursos das redes e instituições educacionais. Tais condições são consideradas pela contrarreforma, não no sentido do seu melhoramento, mas como condicionantes para a oferta formativa nas instituições escolares. Expansão do financiamento, ampliação, formação continuada, carreira, jornada de trabalho e remuneração do quadro docente, melhoria dos recursos didáticos e tecnológicos, bem como da estrutura das escolas são algumas das principais questões a serem tratadas para se alcançar melhores resultados. Ao invés disso, a contrarreforma pretende resolver os problemas do ensino médio de forma simplista através de uma reorganização curricular pautada pela racionalidade do mercado.

Ao desconsiderar questões substanciais como as citadas no parágrafo anterior e centrar a contrarreforma na questão curricular, percebe-se uma inversão de prioridades que claramente mostra que o discurso da melhoria da qualidade não passa de mera retórica para obter apoio e aceitação pública e política para a implementação de tal política que na realidade simplifica, fragmenta e descaracteriza a formação de nível médio. O caráter célere e autoritário que desencadeia a contrarreforma, via medida provisória, sem um amplo e aprofundado debate com a comunidade, aliado à flexibilização proposta para a formação evidencia a intencionalidade de simplificação da formação, na contramão da qualidade anunciada.

A análise dos pressupostos da contrarreforma permite perceber que há uma grande aproximação entre a concepção de formação presente na contrarreforma e a formação voltada às demandas do mercado de trabalho, contrariando assim os princípios da formação humana integral.

Sob a justificativa da necessidade de tornar o ensino médio mais interessante para os estudantes e proporcionar-lhes maior liberdade de escolha, promovendo o seu protagonismo, a contrarreforma estabelece a flexibilização curricular. Essa flexibilização pressupõe a existência de uma variedade de possibilidades de organização curricular, a critério das redes de ensino, a partir dos cinco itinerários formativos propostos. Ao fazê-lo, a contrarreforma estabelece uma redução da carga horária referente à parte comum curricular para um quantitativo máximo de 1800 horas e um aumento da carga horária total do ensino médio a ocorrer, especialmente, na parte flexível, isto é, nos itinerários formativos, evidenciando, portanto, maior ênfase a uma formação fragmentada.

Consideramos importante que o ensino médio proporcione ao estudante uma formação consistente, significativa e os melhores encaminhamentos para a realização

de seus propósitos. No entanto, ao reduzir a carga horária da parte comum do currículo restringe o direito dos estudantes ao conjunto amplo de conhecimentos necessários a uma formação integral, bem como descaracteriza o ensino médio enquanto etapa final da educação básica, que deve ser direito igualitário de todos. Além disso, os jovens do ensino médio ainda não têm a maturidade necessária para fazer escolhas definitivas, afinal tal maturidade é construída justamente durante o processo formativo, daí a importância e a necessidade do jovem ter acesso à formação em todas as áreas do conhecimento.

Quanto ao itinerário Formação Técnica e Profissional, o 5º itinerário proposto, percebemos a caracterização mais explícita da concepção de formação com viés mercadológico, pois ao justificar a necessidade da formação profissional cria um modelo formativo distanciado da formação geral das demais áreas básicas e necessárias à formação integral e ao amadurecimento intelectual do estudante. Isso caracteriza o resgate do caráter profissionalizante do ensino médio, um retorno à separação entre ensino médio e ensino técnico instituída pelo Decreto nº 2.208/1997. Quem seguir pela via do 5º itinerário, limitando-se a ele, estará se voltando aos propósitos de uma formação unilateral para o trabalho e distanciando-se da formação integral.

Esse tipo de formação parece ter destino certo: os filhos da classe trabalhadora mais empobrecida, que necessitam trabalhar em um curto prazo para sua própria sobrevivência e/ou auxiliar no sustento familiar. Estudantes com melhores condições socioeconômicas continuarão realizando sua formação de nível médio de forma completa com vistas à profissionalização em nível superior ou em formas mais elaboradas o que lhes dará condições de ocupar melhores espaços no mundo do trabalho. Assim, essa situação servirá para aprofundar ainda mais a desigualdade socioeconômica entre as classes sociais, já expressiva historicamente.

Ao concluir essas considerações esclarecemos que em nenhum momento desta pesquisa houve a intenção de criticar pessoas (gestores, agentes, profissionais etc.) da gestão educacional da rede estadual de educação do Rio Grande do Norte. Buscamos apenas compreender melhor, através da pesquisa, o processo de materialização da reforma do ensino médio no campo concreto onde ela ganhará materialidade, estabelecendo conexões analíticas com o aporte teórico no qual nos fundamentamos. Questionamos, sim, a contrarreforma em sua origem e concepções, em nível de governo federal, que criou essa proposta, tanto pela forma como foi conduzida quanto pelas alterações que impõe ao ensino médio e à educação profissional e concepção formativa que propõe.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso. O “novo” ensino médio e o PNE: haverá recursos para essa política? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 91-108, jan./jun. 2017.

ANDERSON, Perry [et. al]. **Golpe en Brasil**: genealogía de una farsa coordinación general de Pablo Gentili ; Víctor Santa María ; Nicolás Trotta. 1a ed . Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; Buenos Aires : Fundación Octubre ; Buenos Aires : UMET, Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo, 2016.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino Médio Brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. 1. ed. eletrônica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**, Natal, Ano 34, vol. 08, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 mar. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento Base. Brasília, 2007. Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 04 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, 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 1º 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, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 22 abr. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021**. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>. Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6.840/2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências, tendo parecer da Comissão Especial, pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa; pela adequação financeira e orçamentária; e, no mérito, pela aprovação deste, com substitutivo; pela rejeição do de nº 7082/14, apensado, e pela inconstitucionalidade do de nº 7058/14, apensado. Brasília, 2013. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+PL+6840/2013_ Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 28 nov. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012>. Acesso em: 28 nov. 2018.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ClAVATTA, Maria. A Reforma do Ensino Médio: uma leitura crítica da Lei nº 13.415/2017 - adaptação ou resistência? **Holos**, Natal, Ano 34, v. 04, 2018.

FAGIANI, Cílon César; PREVITALI, Fabiane Santana. O jovem trabalhador no Brasil e a formação para o trabalho precário. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida**. 1 ed. São Paulo: Biotempo, 2019.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr./jun. 2017.

FERRETTI, Celso João. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.32, nº. 93, p.25-42, 2018a.

FERRETTI, Celso João. A reforma do ensino médio: desafios à educação profissional. **Holos**, Natal, Ano 34, v. 04, 2018b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr./jun. 2017.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro da. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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, nº 70, p. 30-48, dez. 2016 – ISSN: 1676-2584.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr. 2022.

RIO GRANDE DO NORTE. **Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte - Ensino Médio**. Secretaria da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. Natal, 2018a. Disponível em: <http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC00000000192913.PDF>. Acesso em: 12 ago. 2019.

RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político Pedagógico Institucional**. Secretaria da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. Natal, 2018b. Disponível em: <http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC00000000190575.PDF>. Acesso em: 12 ago. 2019.

RIO GRANDE DO NORTE. **Referencial Curricular do Ensino médio Potiguar**. Secretaria da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. Natal, 2021. Disponível em: <http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC00000000278463.PDF>. Acesso em: 25 jan. 2023.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro: EPSJV; FIOCRUZ, v. 1, p. 131-152, 2003.