



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JOSEFA UÉRICA DE ARAUJO NOGUEIRA

**A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO EM TEMPOS DE
REFUNCIONALIZAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO (LEI 13.415/2017):
desdobramentos na rede estadual de Pernambuco e suas implicações ao processo de
escolarização**

Recife
2020

JOSEFA UÉRICA DE ARAUJO NOGUEIRA

**A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO EM TEMPOS DE
REFUNCIONALIZAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO (LEI 13.415/2017):
desdobramentos na rede estadual de Pernambuco e suas implicações ao processo de
escolarização**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Professor Dr. Jamerson Antônio de Almeida da Silva

Recife

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natalia Nascimento, CRB-4/1743

- N778c Nogueira, Josefa Uérica de Araujo.
A contrarreforma do ensino médio em tempos de refuncionalização do estado brasileiro (Lei 13.415/2017): desdobramentos na rede estadual de Pernambuco e suas implicações ao processo de escolarização. Josefa Uérica de Araujo Nogueira. – Recife, 2020.
163 f.
- Orientador: Jamerson Antônio de Almeida da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2020.
Inclui Referências e Apêndices.
1. Política Educacional - Pernambuco. 2. Reforma do ensino médio. 3. Legislação do ensino - Brasil. 4. Educação – Brasil – ensino médio. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Silva, Jamerson Antônio de Almeida da. (Orientador). II. Título.
- 370 (23. ed.) UFPE (CE2021-025)

JOSEFA UÉRICA DE ARAUJO NOGUEIRA

**A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO EM TEMPOS DE
REFUNCIONALIZAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO (LEI 13.415/2017):
DESDOBRAMENTOS NA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO E SUAS
IMPLICAÇÕES AO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Pernambuco,
como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestra em Educação.

Aprovada por videoconferência em: 04/12/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jamerson Antônio de Almeida da Silva (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. José Nildo Alves Caú (Examinador Externo)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Eveline Bertino Algebaile (Examinadora Externa)
Universidade Estadual do Rio de Janeiro
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Ramon de Oliveira (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

*Dedico este trabalho à Maria das Graças, minha mãe e principal
incentivadora, um exemplo de dedicação, força e esperança.
A você todo meu amor e gratidão.*

AGRADECIMENTOS

É com imensa felicidade que escrevo este singelo texto em agradecimento a todos que contribuíram para a finalização dessa bela jornada. Não foi uma caminhada fácil, por vezes cheia de desafios e turbulências, mas apesar de tudo, é chegada a hora da tão sonhada conclusão.

Agradeço, antes de tudo, a Deus, pois nos momentos mais sombrios dessa empreitada foi em seu infinito amor que encontrei forças para seguir em frente.

À minha família, meus pais (Maria das Graças e José Sabino), irmão (Uémisson Araujo), noivo (Anderson Vasconcelos), avó (Judite Maria) e tia (Adriana Batista) pelo incansável apoio, por todo amor e carinho e por entender minha ausência nos momentos importantes os quais precisei abrir mão para chegar até este instante.

Ao meu orientador, Jamerson Silva, por toda paciência, carinho e compreensão, por todas as contribuições destinadas ao meu trabalho, pelas palavras de incentivo nas horas mais difíceis, pelo privilégio de uma formação humanizada e principalmente por me mostrar que existe vida fora dos muros da universidade.

Aos novos amigos, (Micilane Araújo e Sérgio João), por compartilhar os desafios, as incertezas e as dúvidas, por tornar o mestrado mais alegre e pelo privilégio de amizades sinceras as quais irei levar por toda vida.

Ao grupo GESTOR, pelo comprometimento na realização de estudos de extrema relevância para o meio acadêmico, por me acolher e pelos momentos de estudos que foram fundamentais para minha formação. Estendo meus agradecimentos à professora Katharine Silva, uma das líderes desse grupo e exemplo de mulher trabalhadora.

Aos companheiros de carona, (Tatianne Amanda, Pedro Henrique e Lucivânia Santos), pelos momentos de risadas e pelas trocas de conhecimentos durante as viagens para a UFPE.

Por fim, agradeço a todos os professores que contribuíram para minha formação desde a educação básica até a pós-graduação.

RESUMO

Esta pesquisa situa-se no campo de estudos sobre as políticas educacionais brasileiras e investigou a implementação no estado de Pernambuco da reforma do ensino médio, regulamentada pela Lei 13.415/2017. A pesquisa buscou responder o seguinte problema: quais os desdobramentos da Lei 13.415/2017 no âmbito da Rede Estadual de Pernambuco e suas implicações no processo de escolarização? Tem-se como objetivo geral: analisar a implementação da Lei 13.415/2017 no âmbito da rede estadual de educação de Pernambuco e suas implicações ao processo de escolarização. E como objetivos específicos: 1) caracterizar as determinações nacionais e internacionais da contrarreforma do ensino médio e os grupos de interesses que atendem; 2) identificar e caracterizar as medidas institucionais adotadas pela SEDUC/PE em cumprimento à lei 13.415/2017 e; 3) examinar as repercussões da contrarreforma junto ao corpo gestor e docente da rede. O estudo está alicerçado no Materialismo Histórico-Dialético e a produção dos dados deu-se através da análise documental e entrevistas semiestruturadas. A partir dos dados coletados constatou-se que Pernambuco iniciou a implantação da reforma do ensino médio ainda em 2018 por meio de um projeto piloto de ampliação da jornada escolar. No entanto, a iniciativa do estado tem apresentado contradições que foram elencadas pelos estudos desde o anúncio desta nova política em 2016. Nesta direção, a nova organização do ensino médio, com a implantação do projeto piloto, tem ampliado e aprofundado para as escolas regulares a flexibilização curricular já em curso na rede de ensino de Pernambuco. Em relação às determinações gerais proposta pela lei 13.415/2017, evidenciou-se que estas atendem aos interesses dos reformadores empresariais e de uma agenda mais ampla de contrarreformas que está em curso mundialmente, a qual se articulam diretamente as necessidades de ampliação da hegemonia capitalista mediada por organizações internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

Palavras-chave: Política Educacional. Reforma do Ensino Médio. Contrarreforma do Ensino Médio. Ensino Médio.

ABSTRACT

This research is located in the field of studies on Brazilian educational policies and investigated the implementation in the state of Pernambuco of the high school reform, regulated by Law 13.415/2017. The research sought to answer the following problem: what are the consequences of Law 13.415/2017 within the state network of Pernambuco and its implications in the schooling process? The general objective is: to analyze the implementation of Law 13.415/2017 within the state education network of Pernambuco and its implications for the schooling process. And as specific objectives: 1) to characterize the national and international determinations of the counter-reform of high school and the interest groups they attend; 2) identify and characterize the institutional measures adopted by SEDUC/PE in compliance with law 13.415/2017 and; 3) to examine the repercussions of the counter-reform with the management and teaching staff of the network. The study is based on Historical-Dialectical Materialism and the data production was through documentary analysis and semi-structured interviews. From the data collected, it was found that Pernambuco began the implementation of secondary school reform in 2018 through a pilot project to expand the school day. However, the state initiative has presented contradictions that have been highlighted by the studies since the announcement of this new policy in 2016. In this direction, the new organization of high school, with the implementation of the pilot project, has expanded and deepened for regular schools the curricular flexibility already underway in the education network of Pernambuco. In relation to the general determinations proposed by Law 13,415/2017, it was evidenced that these serve the interests of business reformers and a broader agenda of counter-reforms that is under way worldwide, which directly articulates the needs of expanding capitalist hegemony mediated by international organizations, such as the World Bank and the International Monetary Fund.

Keywords: Educational Policy. High School Reform. Conter-reform of High School. High School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Síntese das instituições/organizações neoliberais e neoconservadoras que influenciaram a BNCC	76
Figura 2 - Estrutura e organização do novo ensino médio	83
Figura 3 - Gráfico - Total de professores efetivos e temporários	87
Figura 4 - Novos horários de entrada e saída dos estudantes	109
Figura 5 - Distribuição e criação dos novos componentes curriculares	110
Figura 6 - Estrutura e organização do novo ensino médio em Pernambuco	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparativo entre a proposta do Todos Pela Educação e a Lei 13.415/2017.....	70
Quadro 2 - Competências gerais da educação básica.....	80
Quadro 3 - Estrutura física das escolas	86
Quadro 4 - Servidores das escolas campo	87
Quadro 5 - Escolas que aderiram ao projeto piloto	107
Quadro 6 - Disciplinas eletivas	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BM	Banco Mundial
CEENSI	Comissão Especial Destinada a promover Estudos e Proposições para Reformulação do Ensino Médio
CONSED	Conselho de Secretários Estaduais de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio
DCNEPTNM	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
EC	Emenda Constitucional
EUA	Estados Unidos da América
EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEPEM	Gerência de Políticas Educacionais do Ensino Médio
GESTOR	Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre
GRE	Gerência Regional de Educação de Pernambuco
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização não Governamental
PE	Pernambuco
PEI	Programa de Educação Integral
PL	Projeto de Lei
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE	Plano Nacional da Educação
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROMI	Programa ensino médio inovador
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROEP	Programa Nacional de Expansão da Educação Profissional
PVE	Projeto de Vida e Empreendedorismo
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SEDUC	Secretaria de Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
TPE	Todos Pela Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais da Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, ACUMULAÇÃO POR ESPOLIAÇÃO E ESTADO NEOLIBERAL	20
2.1	O processo de reestruturação produtiva e as mudanças no mundo do trabalho	20
2.2	A ascensão do neoliberalismo no mundo e no Brasil	25
2.3	Acumulação por espoliação	28
3	O ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA ESPOLIAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A HEGEMONIA DO PROJETO EMPRESARIAL E AS ALTERNATIVAS EMANCIPATÓRIAS	33
3.1	A hegemonia do projeto empresarial para a educação	33
3.2	O ensino médio no contexto das competências para empregabilidade	41
3.3	Ensino médio profissional no Brasil: dualidades, conflitos e contradições	44
3.4	Desafios e possibilidades do Ensino Médio Omnilateral	52
4	A LEI 13.415/2017: CONSTRUÇÃO OU DESTRUIÇÃO DO ENSINO MÉDIO?	55
4.1	O processo de tramitação e aprovação da contrarreforma do ensino médio	56
4.2	A nova política educacional para o ensino médio: Lei 13.415/2017 e as novas DCNEM	60
4.3	A base nacional comum curricular: da padronização ao esvaziamento curricular	72
5	OS DESDOBRAMENTOS DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO EM PERNAMBUCO E SUAS IMPLICAÇÕES	85
5.1	O processo de implementação da Lei 13. 415/2017 em Pernambuco: visão dos gestores e professores sobre o novo ensino médio	88
5.2	O projeto piloto da contrarreforma do ensino médio em Pernambuco e suas implicações	106
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
	REFERÊNCIAS	128
	APÊNDICE A – Estudo exploratório – Entrevista 1 e 2	137
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista da GEPEM	141
	APÊNDICE C– Roteiros de entrevistas dos professores e gestores	144

APÊNDICE D – Questionário sobre o espaço escolar	150
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE .	152
ANEXO A – Cartas de Anuência – Secretaria de Educação	153
ANEXO B – Projeto de Ampliação de Jornada Escolar em Escolas de Ensino Médio em Tempo Regular	155

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa situa-se no campo de estudos sobre políticas educacionais brasileiras e buscou investigar a reforma do ensino médio, regulamentada pela Lei 13.415/2017. O estudo foi desenvolvido no interior do grupo de pesquisa “GESTOR – Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre”, situado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

A investigação parte do pressuposto de que a contrarreforma¹ do ensino médio faz parte de um contexto mais amplo de refuncionalização do papel do Estado brasileiro que teve início com o governo de Fernando Henrique Cardoso e se aprofundou a partir de 2016. Os estudos de Behring (2008), apontam “[...] que se esteve diante de uma contra-reforma do Estado, que implicou um profundo retrocesso social, em benefício de poucos” (p. 22).

Sendo assim, o Estado, como um espaço também de reprodução das relações sociais, sob a hegemonia do sistema capitalista, impossibilita a ruptura com os acordes desta lógica. O retrocesso social e a construção de uma nova sociabilidade através de reformas educacionais se apresentam como uma possibilidade de expansão dos lucros e do sistema capitalista.

Nesse contexto, a educação brasileira, pelo menos nos últimos anos, vem sendo alvo de várias contrarreformas, em especial as destinadas para o ensino médio. O debate sobre essa etapa da educação ganhou ainda maior notoriedade após o golpe parlamentar-jurídico-midiático de 2016, que levou o vice-presidente Michel Temer à condição de Presidente da República, em decorrência do *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff.

O fato é que, após treze anos no poder central, a coalizão liderada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), que anunciava novos rumos para o país mediante um pacto social denominado como neodesenvolvimentista, foi rompida e o comando do país foi ocupado por uma “nova direita” que, segundo Freitas (2018), contou com cooperação de uma rede de influências mediada por novos partidos políticos, fundações, organizações sociais e a própria mídia, o que possibilitou a ampliação do apoio entre empresários e políticos (FREITAS, 2018).

Nesse cenário, o governo Temer encontrou o espaço propício para promover políticas neoliberais de maneira mais intensa e mais agressiva. No campo educacional uma das

¹ Concordamos com Eliane Behring (2008), em refutar a utilização do termo “reforma” para caracterizar um contexto regressivo. Segundo a autora, o conceito de reforma parte de uma estratégia revolucionária que foi central no movimento operário socialista, o qual mesmo merecendo críticas, se configura como um patrimônio da esquerda, não devendo jamais ser atrelado a iniciativas que buscam a hegemonia do capital.

principais medidas adotadas pelo governo foi a aprovação da **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**, que representa uma profunda alteração da educação brasileira, sob a premissa de que o ensino médio precisava ser melhorado e que os alunos reclamavam por um ensino mais atrativo que atendesse os seus projetos de vida.

O governo aprovou o novo marco legal sob fortes críticas advindas dos movimentos dos secundaristas e outros movimentos em defesa do ensino médio, mas contou com o apoio da mídia e do empresariado, que ganhou amplo espaço nos últimos anos na definição das políticas educacionais brasileiras. A reforma contou com uma forte retórica acerca do “direito de escolha” dos estudantes e suas famílias sobre os rumos do seu processo de escolarização e o respeito à opção por aprofundar os estudos em determinada área do conhecimento para disputar uma vaga na universidade ou se preparar para o mercado de trabalho, através da formação técnico-profissionalizante.

As determinações presentes na Lei 13.415/2017 provocaram um acirrado debate no campo educacional, visto que a mesma altera um conjunto de leis que normatizam aspectos de extrema relevância para a educação nacional, a saber: **a Lei 9394/96 (LDB); a 11.494/2017 (FUNDEB); Decreto-Lei 5.452/1943 e Decreto-Lei 236/1967 (CLT). Revoga a Lei 11.161/2005 (obrigatoriedade do ensino de espanhol) e institui a Política de Fomento à implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral** (BRASIL, 2017).

No que se refere às mudanças que a Lei 13.415/2017 estabelece para criação do “novo ensino médio” podemos organizá-las em dois eixos: carga horária e organização curricular. Em relação à carga horária, a lei determina que a jornada escolar seja ampliada progressivamente “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).

No que concerne à organização curricular, a lei obedece aos princípios da flexibilização, passando a admitir diferentes percursos formativos. Assim, a lei preconiza a existência de uma parte comum e outra diversificada de conteúdos curriculares, ou seja, da carga horária total do ensino médio (03 anos), no máximo 1.800 horas serão comuns e devem atender a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A flexibilização do currículo, um dos argumentos centrais para a implementação da reforma, decorre da oferta de cinco itinerários formativos, conforme a escolha dos estudantes, a saber: a) linguagens e suas tecnologias; b) matemática e suas tecnologias; c) ciências da natureza e suas tecnologias; d) ciências humanas e sociais aplicadas; e) formação técnica e profissional.

Apesar de prever uma nova organização curricular, a lei deixa sob a responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino os componentes curriculares que cada escola irá ofertar, de acordo com a realidade local. Apenas dois componentes são obrigatórios ao longo de todo o ensino médio, a saber: língua portuguesa e matemática. Os componentes artes, educação física, sociologia e filosofia devem ser obrigatoriamente incluídas, mas não em todo o ensino médio, fato que pode significar uma menor duração destas disciplinas, em relação às demais. No que concerne às línguas estrangeiras, a língua inglesa recebeu uma ênfase maior, tendo em vista que sua oferta é obrigatória. As demais línguas poderão ser ofertadas em caráter optativo.

A formação técnica e profissional, nos termos da reforma, é subtraída da formação básica comum, passando a ser um itinerário que pode ser organizado de diferentes maneiras, através de sistemas de créditos, existindo ainda a possibilidade de o sistema de ensino estabelecer convênios com instituições privadas de ensino que oferecem formação técnica e profissional de modo presencial e a distância. A reforma também afeta os docentes, mais especificamente os da educação técnica profissional, pois eles poderão ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou mediante experiência profissional, visto que fica exigida apenas a constatação por meio do “notório saber”.

Neste sentido, é importante refletir sobre as condições objetivas dessa reforma educacional, pois quando olhamos para a realidade dos nossos estados e municípios, percebemos as inúmeras dificuldades que perpassam toda a educação básica, as quais englobam problemas de ordem estrutural, pedagógica, de valorização do docente e sobre a própria finalidade da educação. Vale salientar, também, que grande parte das cidades do nosso país, principalmente as do interior, conta apenas com uma única escola de ensino médio, o que torna suas possibilidades ainda mais restritas.

Diante do exposto, é importante situar o nosso campo de pesquisa, pois Pernambuco foi citado como exemplo em uma das justificativas do governo para implantação da reforma. Sendo assim, Pernambuco ganhou o *status* nacional pelo desempenho no ensino médio, haja vista os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2015, quando o estado alcançou o primeiro lugar do ranking da referida avaliação ao lado de São Paulo. Contudo, se faz necessário um olhar mais atento para os desafios que a reforma apresenta, pois Pernambuco provavelmente enfrentará grandes dificuldades para implementação do novo ensino médio.

Atualmente, a rede estadual de ensino² de Pernambuco dispõe de 1.058 escolas divididas em 03 classificações, quais sejam: **escolas de ensino regular de tempo parcial** (536) distribuídas em: escola de ensino básico (507); centros especiais (06); escolas prisionais (15); escolas conveniadas (07) e escolas quilombolas (01), **escolas de tempo ampliado**, divididas em: escolas integrais (165); escolas semi-integrais (170) e escolas técnicas (41) e, por fim, as **escolas indígenas** (146). Ou seja, grande parte das instituições educacionais não são escolas de Referência em Ensino Médio (EREM), 50% das escolas são regulares de tempo parcial, 14% são escolas indígenas, 4% são técnicas e apenas 32% são escolas de referência.

Pernambuco iniciou o processo de adequação à Lei 13.415/2017 através de um Projeto Piloto, do qual tivemos conhecimento após a realização do estudo exploratório desenvolvido mediante duas entrevistas semiestruturadas com a Gerência de Políticas Educacionais do Ensino Médio - GEPEM³. O projeto piloto foi implantado em 2018 com a participação de 20 escolas regulares da rede estadual de ensino. O mesmo propõe mudanças na carga horária e na matriz curricular das escolas participantes. No início de 2019, o referido projeto foi ampliado para 423 escolas da rede estadual.

Assim, o campo de estudo deste trabalho foi a Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, mais especificamente a amostra correspondeu a 04 (quatro) escolas estaduais, as quais iniciaram o projeto piloto em 2018. Dito isto, cabe pensar os motivos que levaram à implantação do projeto piloto de forma tão rápida, assim como a ampliação para mais de 400 escolas em um curto período, visto que essas mudanças podem indicar o desenvolvimento de graves consequências para essa etapa do processo de escolarização.

Sendo assim, é preciso problematizar os desdobramentos da reforma enquanto um marco legal e do projeto piloto, enquanto a primeira ação de Pernambuco, para promover as mudanças preconizadas pela lei. Tanto no que se refere às questões de ordem estrutural do projeto quanto aos seus rebatimentos para o processo de escolarização, considerando aspectos como: tempo e espaço escolar, currículo, financiamento, formas de contratação do professor, condições de trabalho do professor e a própria oferta dos componentes curriculares.

Face ao exposto, o estudo se justifica pela necessidade de refletir sobre a reforma do ensino médio na tentativa de problematizar as contradições decorrentes do processo de implementação desta política educacional, compreendendo que ela faz parte de uma conjuntura mais ampla de reformas de cunho neoliberal. Com isso, procuramos responder o

² Informações obtidas através da Secretaria de Educação de Pernambuco via e-mail, 2019.

³ A Gerência de Políticas Educacionais do Ensino Médio - GEPEM consiste em um dos setores que compõem a Secretaria de Educação de Pernambuco, a qual é responsável pela materialização de novas políticas para o ensino médio.

seguinte problema: **Quais os desdobramentos da Lei 13.415/2017 no âmbito da Rede Estadual de Pernambuco e suas implicações no processo de escolarização?**

Para responder a esta questão, tem-se como objetivo geral: **Analisar a implementação da Lei 13.415/2017 no âmbito da rede estadual de educação de Pernambuco e suas implicações ao processo de escolarização.** Assim, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar as determinações nacionais e internacionais da contrarreforma do ensino médio e os grupos de interesses que atendem;
- Identificar e caracterizar as medidas institucionais adotadas pela Secretaria de Educação de Pernambuco em cumprimento à Lei 13.415/2017;
- Examinar as repercussões da contrarreforma junto ao corpo gestor e docente da rede.

Considerando que existem várias maneiras de se realizar uma pesquisa científica e que todas elas estão ancoradas em uma concepção de mundo e de homem, mesmo que de forma velada, é extremamente relevante apontar o norte epistemológico que balizou todo o processo investigativo, principalmente quando se trata de pesquisas no campo da política educacional.

O trabalho está alicerçado no **Materialismo Histórico-Dialético**. A escolha desta abordagem teórica não é apenas uma definição simplesmente epistêmica, mas sim uma visão de mundo que foi defendida neste trabalho assumindo o compromisso político de compreender a dinâmica do real que envolve o objeto de pesquisa em favor dos interesses da classe trabalhadora.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, recorreremos a: (1) Análise documental, com o objetivo de identificar as determinações presentes nos documentos e suas possíveis articulações com o projeto hegemônico para o ensino médio e (2) Entrevista semiestruturada como principal instrumento de coleta de dados para entender o processo de implantação da reforma em Pernambuco e suas implicações ao processo de escolarização.

Com a realização desse estudo, pretendemos contribuir com o debate sobre a reforma do ensino médio, Lei 13.415/2017, a partir do entendimento de que este marco legal mantém mediações com o contexto mais amplo e complexo. Assim sendo, defendemos aqui a importância da análise crítica das políticas educacionais, como forma de subsidiar a articulação da classe trabalhadora no enfrentamento do avanço do setor empresarial em âmbito público.

O estudo está organizado em 06 (seis) capítulos constituído por: 01 (um) capítulo de introdução, 02 (dois) reservados para as discussões das categorias teóricas fundamentais para

a apreensão do objeto de estudo, seguido por 02 (dois) destinados à análise e discussão dos resultados. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

Desta forma, no presente capítulo, referente à **Introdução**, delineamos os principais pontos que o estudo aborda no corpo do trabalho, traçamos uma breve síntese acerca do nosso objeto de estudo, apontamos nosso problema de pesquisa e os objetivos de estudo, bem como a estruturação e organização do trabalho.

O capítulo 2 discute o processo de **Reestruturação produtiva, acumulação por espoliação e estado neoliberal**. Nele, são levantadas discussões sobre o percurso histórico, acerca das mudanças ocorridas no mundo do trabalho em decorrência do novo modelo de acumulação flexível. Consideramos indispensável a análise da articulação entre as mudanças oriundas da reestruturação produtiva e as novas reformas educacionais, em especial as destinadas para o ensino médio, pois avaliamos como um momento marcante para o crescimento de políticas de cunho neoliberal no campo da Educação.

Já o capítulo 3, **O ensino médio no contexto da espoliação: reflexões sobre a hegemonia do projeto empresarial e as alternativas emancipatórias**, versa sobre as determinações da cartilha neoliberal que vem produzindo os princípios da educação básica e, de modo particular, do ensino médio. Discutimos os fundamentos da proposta que embasa a formação por competências, assim como sobre o ensino médio brasileiro, em especial a educação técnica profissional. Na sequência, realizamos uma síntese sobre algumas propostas para o ensino médio que anunciam estarem na contramão desse modelo.

No capítulo 4, **A lei 13.415/2017: construção ou destruição do ensino médio**, realizamos uma síntese dos procedimentos metodológicos utilizados para construção do capítulo. Desenvolvemos a análise dos documentos referentes à reforma do ensino médio com o propósito de compreender o processo de construção das mudanças preconizadas pela lei, suas características e os grupos de interesses que a defendem.

No capítulo 5, **Os desdobramentos da contrarreforma do ensino médio em Pernambuco e suas implicações**, apresentamos, inicialmente, as estratégias metodológicas para a constituição do capítulo. Em sequência, analisamos os dados coletados através das entrevistas com a Gerência de Políticas Educacionais do Ensino Médio, gestores e professores.

Por fim, temos as **Considerações finais** as quais, a nosso ver, consistem em uma síntese provisória sobre as contradições que envolvem a reforma do ensino médio, a qual se encontra em processo de implantação, visto que o movimento do real está em constante transformação.

2 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, ACUMULAÇÃO POR ESPOLIAÇÃO E ESTADO NEOLIBERAL

As condições para o desenvolvimento da vida humana em todas as épocas dependem, sobretudo, da capacidade humana de transformar a natureza. Esse processo só é possível através do trabalho, o que faz deste uma categoria ontológica. Neste sentido, as condições de desenvolvimento de uma sociedade podem ser compreendidas a partir do lugar que o trabalho ocupa na organização e estruturação dela.

O entendimento sobre as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea, principalmente no que se refere à forma como se organiza o trabalho no cenário atual, nos permite compreender a dinâmica na qual o trabalho flexível se apresenta como a nova faceta do sistema capitalista para manter sua hegemonia. A visão dos aspectos conjunturais que sustenta essa nova organização do trabalho flexível nos permite também compreender nexos mais amplos, no que se refere tanto à própria organização da sociedade quanto à articulação dessa nova fase de acumulação flexível com as contrarreformas que vêm acometendo quase todas as esferas da sociedade e, em particular, no âmbito da educação.

Assim sendo, o presente capítulo tem como foco principal realizar uma breve contextualização sobre as mudanças ocorridas no mundo do trabalho em decorrência do novo modelo de acumulação flexível, evidenciando seus desdobramentos na sociedade contemporânea. Consideramos indispensável traçar uma análise crítica para entender as mudanças oriundas do processo de reestruturação produtiva e sua articulação com as reformas educacionais para o ensino médio no contexto do neoliberalismo e da acumulação por espoliação.

2.1 O processo de reestruturação produtiva e as mudanças no mundo do trabalho

No começo da década de 1970 teve início um conjunto de mudanças que afetaram diretamente o sistema capitalista, com o objetivo de recuperar os índices de acumulação e produção que estavam em queda. Tratava-se de um processo que buscava superar a crise do capital, o qual começou a dar indícios de exaustividade culminando em uma longa e intensa recessão, apresentando baixas taxas de crescimento com grande aumento da inflação. Ou seja, o objetivo era restaurar o domínio do capitalismo no interior do processo produtivo que vinha sofrendo fortes reivindicações por parte dos trabalhadores em busca do controle social da produção. Nesta conjuntura, o Estado não conseguia mais sustentar as medidas keynesianas e

defendia a necessidade de uma nova forma de acumulação de capital, que ficará marcada pelo neoliberalismo (ANTUNES 2009).

Assim, conforme o autor supracitado, o modo de produção fordista-taylorista, expressão predominante do sistema produtivo e de seu respectivo processo de trabalho, dominante nas grandes indústrias ao longo de todo século XX, demonstrava ter cumprido a sua trajetória histórica. Neste sentido, precisava-se encontrar novas alternativas para substituir a forma rígida do modelo taylorista-fordista e para as mudanças do mercado que estava cada vez mais exigente, a que se refere a produção de bens e serviços.

A esse respeito, Alves (2007) destaca que o novo complexo de reestruturação produtiva, denominado toyotismo⁴, se caracteriza como “mais um elemento compositivo do longo processo de racionalização da produção capitalista e de manipulação do trabalho vivo que teve origem com o fordismo-taylorismo” (ALVES, 2007, p. 156). Ainda com o autor, o toyotismo ou especialização flexível “é a ideologia orgânica da produção capitalista sob a mundialização do capital”. (ALVES, 2007, p 156). Este novo complexo de acumulação flexível articula, por exemplo, uma nova forma de anular e negar o trabalho vivo, no interior da produção do capital.

O que denominamos de *toyotismo* implica a constituição de um empreendimento capitalista baseado na *produção fluida*, produção *flexível* e *produção difusa*. A *produção fluida* implica a adoção de dispositivos organizacionais como, por exemplo, o *just-in-time/kanban* ou o *kaizen*, que pressupõem, por outro lado, como nexos essenciais, a fluidez subjetiva da força de trabalho, isto é, envolvimento pró-ativo do operário ou empregado (como salientamos, o nexo essencial do toyotismo é a “captura” da subjetividade do trabalho pelo capital). Além disso, o novo empreendimento capitalista implica a *produção flexível* em seus múltiplos aspectos, seja através da contratação salarial, do perfil profissional ou das novas máquinas de base microeletrônica e informacional; e a *produção difusa* significa a adoção ampliada da terceirização e das redes de subcontratação (ALVES, 2007, p. 158-159).

Conforme foi exposto, diferente do modelo taylorista-fordista que se desenvolveu em um momento histórico de avanço do capitalismo, o modelo toyotista surge em um momento de profunda regressão, exigindo deste um maior esforço e novas estratégias para superar a crise, as quais perpassam desde a destruição dos bens naturais, das forças de trabalho e dos direitos trabalhistas, até a criação de novas formas de exploração do trabalho por meio da captura da subjetividade dos trabalhadores.

Nesta perspectiva, se no período que antecedeu ao toyotismo, marcado por intensas lutas trabalhistas que possibilitaram um poder de negociação maior aos trabalhadores, no atual

⁴ O modelo Toyotista tem a sua origem histórica de acordo com Alves (2007), no Japão nos anos 1950, porém é a partir da mundialização do capital, no decorrer da década de 1980, que o toyotismo ganhou dimensão universal.

modelo, estes aspectos deveriam ser negados veementemente. Tudo isso, visando a recuperação do ciclo produtivo, assim como o projeto de dominação societal que foi abalado pelos movimentos operários.

O toyotismo promove mudanças significativas na organização do trabalho de forma material e subjetivamente (ANTUNES, 2009). Nas palavras do autor:

Opondo-se ao contrapoder que emergia das lutas sociais, o capital iniciou um processo de reorganização das suas formas de dominação societal, não só procurando reorganizar em termos capitalistas o processo produtivo, mas procurando gestar um projeto de recuperação da hegemonia nas mais diversas esferas da sociabilidade. Fez isso, por exemplo, no plano ideológico, por meio do culto de um *subjetivismo* e de um ideário de fragmentação que faz apologia ao individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social (ANTUNES, 2009, p. 50).

Sendo assim, da mesma forma que podemos identificar elementos prejudiciais ao trabalho no sistema taylorista-fordista, o mesmo acontece com a nova forma de organização do trabalho, que se traduz nos mais diversos programas de gerenciamento da qualidade total, nas novas formas de pagamento e de remuneração flexível e nas novas técnicas de manipulação gerencial que seduzem os valores dos trabalhadores, suas crenças e sua personalidade, atribuindo-lhes a ideias de colaboradores (ALVES, 2007; ANTUNES, 2009).

[...] É a introdução da *nova maquinaria*, vinculada à III Revolução Tecnológica e Científica, o novo salto da subsunção real do trabalho ao capital, que exige, como pressuposto formal ineliminável, o espírito do toyotismo, com a “captura” da subjetividade do trabalho sendo uma das pré-condições do próprio desenvolvimento da nova materialidade do capital. Diz Fausto: “É como se a forma material exigisse uma posição adequada na forma”. As novas tecnologias microeletrônicas na produção, capazes de promover um novo salto na produtividade do trabalho, exigiriam, portanto, como pressuposto formal, o novo envolvimento do trabalho vivo na produção capitalista (ALVES, 2007, p. 164).

Assim, tem início uma nova forma de gestão da força produtiva e, ao contrário do modelo taylorista-fordista, que preconizava o controle dos corpos, o toyotismo exige uma nova subjetividade do trabalhador, visto que “as novas tecnologias de base microeletrônica, em virtude de sua complexidade e altos custos, exigem uma nova disposição subjetiva dos trabalhadores assalariados em cooperar com a produção” (ALVES, 2007, p. 166).

Portanto, pode-se dizer que o toyotismo se caracteriza como uma nova etapa da mundialização do capital, baseada no trabalho flexível com trabalhadores igualmente flexíveis e que agora são submetidos a uma nova forma de exploração de sua força de trabalho, baseada na captura da subjetividade. Isso não quer dizer, por exemplo, que existiu uma ruptura completa com o antigo modelo, mas sim uma nova reorganização, a partir de novos padrões

de produção de base tecnológica avançada, bem como da intensificação do trabalho. Trata-se agora de canalizar toda energia do trabalhador em força produtiva.

O autoritarismo da gestão, típico do modelo anterior, é substituído por formas mais brandas de gestão, possibilitando, inclusive, que os trabalhadores opinem e contribuam com ideias e sugestões para potencializar o processo de produção. Isso se dá pois acredita-se que o envolvimento ativo dos trabalhadores, que agora passam a serem colaboradores, cria um cenário ideal para que se sintam parte da empresa e assim direcionem toda sua energia para a produção. Argumenta-se que esta nova gestão do trabalho é mais eficiente do que o uso do autoritarismo e regras rigorosas, próprias do modelo taylorista-fordista.

As técnicas de produção baseada em uma dinâmica flexível dispensam trabalhadores especializados, necessitando cada vez mais de mão-de-obra qualificada, participativa, multifuncional e polivalente. A dimensão subjetiva do trabalhador é invadida e tomada de assalto pelo sistema toyotista em prol de uma produção fluída e eficiente. Isso significa dizer que, quanto mais o trabalhador for estimulado a fazer parte da empresa, mais propício ele vai estar para submeter-se às mais diversas formas de exploração.

O toyotismo restringe o nexos da hegemonia do capital à lógica da produção, recompondo, a partir daí, a articulação entre consentimento do trabalhador e controle capitalista. É por isso que, mais do que nunca, salienta-se a centralidade estratégica de seus protocolos organizacionais, institucionais e valorativos. É apenas sobre eles que se articulam a hegemonia do capital na produção (ALVES, 2007, p. 168).

Vale salientar que o toyotismo não ameniza as formas de exploração física e mental no ambiente de trabalho, pelo contrário: elas se intensificam através de novos mecanismos de gestão que parecem ser mais harmoniosos, o que é utilizado não só como estratégia para apaziguar possíveis conflitos entre a gestão e os trabalhadores, mas também como forma de prepará-los para atender as demandas do mercado cada vez mais competitivo.

A produção, nesta nova etapa do capitalismo, precisava superar o antigo modelo centrado na indústria de base fixa, produção de larga escala e formação de estoque, esse padrão produtivo era baseado no trabalho parcelado e fragmentado, na decomposição das tarefas, que restringia a ação do trabalhador a um conjunto repetitivo de atividades. Uma vez que o padrão de acumulação flexível promoveu as mudanças necessárias para superar este modelo, através de uma produção que atendesse as imprevisíveis demandas do mercado, ou seja, “produção na hora certa” (*just in time*), e sem desperdício. Entra em jogo um novo modelo que não só estabeleceu mudanças no processo de produção de bens e serviços, como também em toda organização da sociedade (ALVES, 2007; ANTUNES, 2009).

Em termos econômicos, esse padrão de acumulação flexível só conseguiu se consolidar mediante um conjunto de medidas estatais que promoveram ajustes nas contas nacionais, afetando, sobretudo, as políticas sociais e direcionando os recursos financeiros para o livre mercado. No que se refere aos trabalhadores buscou-se limitar gradativamente as regulamentações que os protegiam (retirada de direitos básicos), as quais eram constantemente responsabilizadas pelos elevados custos da produção, tendo como consequência a diminuição da competitividade do mercado (PINTO, 2007).

Pinto (2007) destaca que o nexo da reestruturação produtiva com ação estatal flexibilizada resultou no aumento da segmentação da classe trabalhadora em dois grupos diferentes. Em um deles estão os trabalhadores mais escolarizados, dos quais se exige maior participação e polivalência. Já o outro grupo, é formado pelos trabalhadores contratados temporariamente ou terceirizados, dentre outras formas de contratação que exploram o trabalhador das mais variadas formas. Esse grupo é composto por diferentes categorias de trabalhadores que são submetidos aos mais baixos níveis salariais, culminando na retirada de seus direitos sociais. Nas palavras do autor:

Essas alterações nas qualificações exigidas e as segmentações a partir daí geradas na composição da classe trabalhadora vêm afetando sua organização política, atingindo duramente o poder de seus sindicatos frente aos Estados e às entidades patronais. Mais especificamente, a diferenciação dos trabalhadores em grupos cada vez mais distintos vem fragmentando seus interesses como classe social, haja vista a evidente tendência de distanciamento em termos de reivindicações e participação política entre os mantidos “estáveis” em atividades supostamente mais qualificadas, frente aos mantidos em trabalhos precários (PINTO, 2007, p. 42).

Em síntese, longe de querer encerrar as discussões sobre o processo de reestruturação produtiva, o que pôde ser evidenciado foi que essas mudanças macroeconômicas, surgidas nos anos de 1970, as quais promoveram a utilização de novos mecanismos tanto no processo de produção de bens e serviços, baseado em uma produção flexível e enxuta, quanto na exploração mais acentuada do trabalho, provocaram consequências que podem ser evidenciadas nos dias atuais, em todos os seguimentos da sociedade.

Com a implantação das empresas enxutas típicas do modelo toyotista, grandes parcelas de trabalhadores perderam seus empregos, sabotando as bases dos movimentos sindicais. Todo esse processo não ocorreu de forma desconexa às mudanças econômicas e sociais levadas a rigor pelos Estados nacionais. Tais mudanças têm como marco econômico, político e ideológico a ascensão do neoliberalismo, temática esta que será abordada na próxima seção deste capítulo.

2.2 A ascensão do neoliberalismo no mundo e no Brasil

O que denominamos hoje de neoliberalismo surgiu na Europa e na América do Norte, após a II Guerra Mundial, onde o capitalismo já era consolidado. De acordo com Anderson (1995) o neoliberalismo: “foi uma reação teórica e prática veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar” (ANDERSON, 1995, p 9), visto que este se consolidava na Inglaterra e em outros países da Europa no final dos anos 1940, como resposta à crise herdada pela Guerra. O capitalismo entrava em sua fase de maior lucratividade, a chamada “era de ouro do capitalismo”, o que dificultou por algum tempo a ascensão do neoliberalismo de base econômica, política e ideológica.

No entanto, esse momento de avanço do capitalismo foi interrompendo nos últimos anos da década de 1960 e início da década de 1970, visto que o mesmo começou a dar indícios de exaustividade culminando em uma longa e intensa recessão, apresentando baixas taxas de crescimento com grande aumento da inflação, desencadeando uma série de transformações no centro do sistema capitalista (ANDERSON, 1995). A crise instaurada no capitalismo, segundo os defensores do neoliberalismo, decorreu dos gastos excessivos do Estado com a provisão social, resultado das lutas travadas pelos movimentos sindicais e operários, que nas palavras de Anderson (1995):

Havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. Esses dois processos destruíram os níveis necessários de lucro das empresas e desencadearam processos inflamatórios que não podiam deixar de terminar numa crise generalizada das economias de mercado (ANDERSON, 1995, p. 10).

Nessa direção, se fazia necessário buscar novos mecanismos que garantissem o desenvolvimento dos índices de acumulação do capital. Iniciou-se neste sentido, uma série de mudanças tanto no modo de produção, que substituiu o modelo fordista-taylorista pelo toyotismo, quanto na base econômica que passou a ser norteadada pelo neoliberalismo. Sendo assim, as mudanças advindas do processo de reestruturação produtiva - que buscava consolidar novas formas de acumulação do capital, intensificando a atuação do mercado, tornou-se ponto de partida para consolidar o projeto neoliberal, em pleno vigor atualmente.

Como destaca Harvey (2008), os criadores da concepção neoliberal “consideravam fundamentais os ideais políticos da dignidade humana e da liberdade individual tomando-os como valores centrais da civilização” (HARVEY, 2008 p 15). A ideia de liberdade preconizada no discurso neoliberal, no entanto, trata-se de uma liberdade que não se configura

na prática para todos. A premissa de que as liberdades individuais só podem ser asseguradas mediante a liberdade de mercado é condição necessária para o pensamento neoliberal, inclusive algumas liberdades, nesse pensamento, se referem a “explorar o outro” e “viabilizar ganhos exorbitantes sem qualquer retorno social”.

A ideia de liberdade sustentada pelo discurso neoliberal assegura os interesses apenas das classes mais ricas, as quais são donas das propriedades privadas, dos comércios, das grandes corporações, bem como do capital financeiro. Esse pensamento influenciará e se tornará parte de um ideal hegemônico que irá se consolidar em quase todos os países do mundo.

Nessa conjuntura, o Estado exerce uma função fundamental para a consolidação dos princípios neoliberais de liberdade. Segundo Harvey (2008, p. 75), o Estado “deve favorecer fortes direitos individuais à propriedade privada [...] Trata-se de arranjos institucionais considerados essenciais à garantia das liberdades individuais”. Ainda conforme o autor, “o Estado tem, portanto, de usar seu monopólio dos meios de violência para preservar a todo o custo essas liberdades”. Ele ainda aponta:

Embora a liberdade pessoal e individual no mercado seja garantida, cada indivíduo é julgado responsável por suas próprias ações e por seu próprio bem-estar, do mesmo modo como deve responder a ele. Esse princípio é aplicado aos domínios do bem-estar social, da educação, da assistência social e até aos regimes previdenciários [...]. O sucesso e o fracasso individuais são interpretados em termos de virtudes empreendedoras ou de falhas pessoais (como não investir o suficiente em seu próprio capital humano por meio da educação), em vez de atribuídos a alguma propriedade sistêmica (como as exclusões de classe que se costumam atribuir ao capitalismo) (HARVEY, 2008, p. 76).

O Estado deve possibilitar, também, a livre circulação entre setores, regiões e países, todas as formas de impedimento ao livre mercado devem ser removidas e a soberania do Estado no que se refere aos movimentos de mercadorias e capital precisa passar imediatamente para o mercado global (HARVEY, 2008). As privatizações do setor público são alvos certos do Estado neoliberal, assim como a retirada de direitos básicos são atribuídas como condição necessárias para a acumulação de capital.

A primeira experiência desenvolvida sob as bases neoliberais, segundo Harvey (2008), ocorreu no Chile, após o golpe de Pinochet contra o governo eleito democraticamente de Salvador Allende. As principais mudanças decorrentes do neoliberalismo no Chile foram: repressão com violência de todos os movimentos sociais, liberação do mercado de trabalho de todas as formas de regulação; negociação de empréstimo com o FMI, com o objetivo de recuperar a economia; privatização do setor público, principalmente a seguridade social;

liberação dos recursos naturais com exploração privada não-regulada; facilitação de investimentos estrangeiros e o livre mercado.

Todavia, o marco histórico para a consolidação do neoliberalismo no cenário mundial se deu a partir da vitória de Margaret Thatcher na Inglaterra, o primeiro governo de um país de capitalismo avançado comprometido com a implantação de uma agenda de base neoliberal, fato este que não ficou restrito apenas à Inglaterra, uma vez que outros países seguiram a mesma cartilha neoliberal estabelecendo uma dinâmica para além da superação da crise econômica, mas, sobretudo, de cunho político e ideológico que determina todas as instâncias da sociedade (ANDERSON, 1995).

Nos Estados Unidos, a gestão Ronald Reagan deu início à implantação do neoliberalismo na América do Norte, com fortes vieses mercadológicos e é de fundamental importância para entendermos as determinações históricas que culminaram na cartilha neoliberal do Consenso de Washington e, por conseguinte, nas pautas políticas da América Latina.

O Consenso de Washington foi uma agenda política de caráter neoliberal que reuniu um conjunto de medidas a fim de promover ajustes nas políticas da América Latina, sob o comando de Organismos Multilaterais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Conforme Soares (2009), o ajuste estrutural de base neoliberal na América Latina tem como foco principal a implementação de políticas privatizantes e de mercado.

Essas reformas estruturais de cunho neoliberal – centradas na desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira, na privatização do setor público e na redução do Estado – assumem uma convergência forçada nas medidas recomendadas pelo Banco Mundial, que ganham força de doutrina constituída, aceita por praticamente todos os países (SOARES, 2009, p. 16).

No Brasil, as determinações promovidas pelas cartilhas internacionais encontram um fértil terreno nas políticas privatizantes e reformistas dos governos Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso (FHC). Tais determinações, preconizadas, especialmente, pelo Banco Mundial, incluem um conjunto de medidas na área fiscal, tributária e financeira, que se traduzem em privatização das empresas públicas, reforma do aparelho estatal e dinâmica sem restrições do capital estrangeiro. Assim, entraram em cena no Brasil as principais estratégias defendidas pelo neoliberalismo, especificamente a desregulamentação econômica que estabelece praticamente a retirada do Estado como regulador da economia e diminui a sua interferência nas relações capital-trabalho.

Acredita-se, dessa forma, que a ação estatal é nociva ao desenvolvimento capitalista e que é o mercado que reúne as forças necessárias para determinar as regras do jogo em todas as

dimensões da sociedade. Dessas iniciativas decorrem as privatizações das empresas e dos serviços estatais como solução para diminuição da ação do setor público, fato que implica diretamente na oferta e na qualidade dos serviços essenciais à população, como saúde, educação e segurança.

Incluindo os governos Lula da Silva e Dilma Rousseff que, apesar de organizarem seus discursos mais à esquerda da ideologia capitalista, o neoliberalismo vem se mantendo como base econômica e política no Brasil, desde as suas primeiras investidas na década de 1990. Entretanto, nestes governos foram adotadas medidas que buscavam minimizar os grandes problemas sociais causados por seus antecessores, Collor e FHC (MORAIS, 2014). De acordo com Ferreti (2017), no Governo Lula:

Pretendeu-se o atendimento a algumas das necessidades básicas da classe trabalhadora, desenvolvido, no entanto, na perspectiva da coesão, mais do que na transformação social, posto que foi limitado por uma política de conciliação dos interesses de classe (FERRETI, 2017, p. 400).

Conforme o exposto, podemos destacar que, desde a década de 1990, quando o neoliberalismo acena para sua consolidação no país, iniciou-se o processo para redimensionar as políticas sociais a partir de parâmetros reformistas para responder às pressões internacionais. Elas são aplicadas a partir de receituários técnico-ideológicos aos diferentes países da América Latina, sem levar em consideração as particularidades de cada região. Segundo Saviani (2007):

Essas políticas que inicialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos (SAVIANI, 2007, p. 428).

Diante dessa conjuntura econômica e social, desencadeada pelo neoliberalismo a partir das ações do Estado em parceria com o segmento empresarial, se desenvolveu uma nova forma de acumulação de capital, que entra em cena a partir de uma série de ações com objetivo de promover o desenvolvimento do capitalismo, denominada por Harvey (2008), como acumulação por espoliação. Essa nova forma de exploração vem se consolidando na atual fase do capitalismo contemporâneo.

2.3 Acumulação por espoliação

Como destaca Harvey (2005), a teoria geral da acumulação de capital defendida por Marx tem como base de sustentação alguns arranjos essenciais equivalentes em termos gerais

aos da economia política clássica. Assim sendo, para compreendermos o processo de acumulação por espoliação é importante entender o processo que antecede esta nova forma de acumulação de capital, denominado de acumulação “primitiva” ou “original”.

Nas palavras de Harvey (2005), o processo de acumulação primitiva diz respeito, por exemplo, à apropriação privada de terras, muitas das vezes de forma violenta, e ao processo de proletarianização. Essas duas dimensões que envolvem diversas formas de exploração, não foram esquecidas na atual fase de acumulação do capital, pelo contrário: elas foram sustentadas e intensificadas na geografia histórica do capitalismo atualmente.

Em seu estudo, Marx (1867), discorre sobre o processo de acumulação primitiva como antecedendo a acumulação capitalista, pois se trata de uma acumulação que não resulta do modo de produção capitalista, mas o inicia. No seio desse processo está a premissa base do capitalismo – transformação de tudo e todos em capital – onde, por um lado, temos a transformação dos meios de produção em capital e, por outro, a conversão dos produtores em trabalhadores assalariados. Assim, a acumulação primitiva segundo Marx (1867), consiste na separação histórica entre o trabalhador e os meios de produção. Essa separação ocorreu através de formas predatórias e violentas de acumulação, sob a mercantilização da terra e da força de trabalho.

A acumulação primitiva, de acordo como Harvey (2005, p. 124), resumia-se, de forma sintética, a “tomar, digamos, a terra, cercá-la e expulsar a população residente para criar um proletariado sem terra, transferindo então a terra para a corrente principal privatizada da acumulação do capital”. Na atual fase do sistema capitalista, os mecanismos de acumulação foram aprimorados. Nos termos do referido autor:

O sistema de créditos e o capital financeiro se tornaram, [...] grandes trampolins de predação, fraude e roubo. A forte onda de financeirização, domínio pelo capital financeiro, que se estabeleceu a partir de 1973 foi em tudo espetacular por seu estilo especulativo e predatório. Valorizações fraudulentas de ações, falsos esquemas de enriquecimento imediato, a destruição estruturada de ativos por meio da inflação, a dilatação de ativos mediante fusões e aquisições e a promoção de níveis de encargos de dívida que reduzem populações inteiras, mesmos nos países capitalistas avançados, a prisioneiro da dívida, para não dizer nada de fraude corporativa e do desvio de fundos (a dilapidação de recursos de fundos de pensões e sua dizimação por colapso de ações e corporações) decorrentes da manipulação do crédito e das ações – tudo isso são características centrais da face do capitalismo contemporâneo (HARVEY, 2005, p. 122).

Ainda com o autor, outro fator importante nesse processo de intensificação da acumulação por vias predatórias, e que se caracteriza como a vanguarda da acumulação por espoliação, diz respeito aos ataques especulativos realizados por grandes instituições do capital financeiro. Harvey (2005) aponta que foram criados mecanismos novos de acumulação

por espoliação como, por exemplo, o avanço do setor de materiais genéticos, que são destinados a uma parcela muito restrita das grandes indústrias farmacêuticas, a destruição em larga escala dos recursos naturais em âmbito global, as formas culturais, históricas e a criatividade intelectual que são transformadas em mercadorias devendo gerar lucros. No setor público a acumulação por espoliação se dá mediante privatizações de bens e serviços públicos.

A ação do Estado nesse processo, assim como no passado, é fundamental para impor e validar as mudanças necessárias, como forma de garantir o processo de acumulação do capital. Nesta direção, o Estado passa a revogar direitos básicos como, por exemplo, a retirada das leis que protegem o trabalhador, o direito à aposentadoria, à saúde, à educação e à segurança, transferindo-os para a iniciativa privada. Essas transformações se caracterizam como as principais políticas de espoliação defendidas pela agenda neoliberal (HARVEY, 2005).

O processo de acumulação por espoliação, desta forma, se configura como uma nova maneira de explorar as classes subalternas, sem perder de vista o nexo com as formas de acumulação primitiva. A acumulação por espoliação é um processo de extrema importância para acumulação de capital, por se tratar da liberação de um conjunto de ações – incluindo a força de trabalho – a custos mais baixos ou zero, que possibilita a aplicação rentável do capital sobreacumulado⁵ (HARVEY, 2005).

Outro ponto que deve ser levado em consideração, no processo de acumulação por espoliação se refere à desvalorização de ativos e da força de trabalho, que são vendidos a preços baixos, garantindo a desvalorização e a criação de um exército de reserva, mediante a expulsão dos trabalhadores dos seus postos de trabalho, condições necessárias para promover a expansão do sistema capitalista. A acumulação por espoliação no cenário atual é condição necessária para o desenvolvimento do capitalismo e o Estado, como já foi salientado, é peça fundamental para manter os níveis de acumulação, que devem ser desenvolvidos a todo custo (HARVEY, 2005).

Esse mecanismo se acentuou a partir de 1973, com a crise de sobreacumulação do capital, e com a ascensão do neoliberalismo como doutrina política e econômica hegemônica. Ao procurar novas formas de promover a recuperação dos níveis de acumulação de capital, em resposta à crise de sobreacumulação, o neoliberalismo não teve como efeito a criação de

⁵ Sobreacumulação, nos termos de Harvey (2005), “é uma condição em que excedentes de capital (por vezes acompanhado de excedentes de trabalho) estão ociosos sem ter em vista escoadouros lucrativos” (HARVEY, 2005, p 124).

riquezas e renda para todos, mas sim o aumento das desigualdades sociais. Essa conjuntura se estabeleceu através do processo de espoliação, o qual empregou uma nova dinâmica de acumulação de capital, que tem como um dos braços principais a espoliação de ativos públicos.

Assim, a contemporaneidade desse processo ocorre pelo uso do sistema de crédito e capital financeiro, assim como por mecanismos de privatizações, como meios essenciais de acumulação por espoliação, conforme foi exposto anteriormente. Na atual fase do capitalismo contemporâneo não são dispensados, por exemplo, a apropriação e a cooptação de formas culturais e sociais preexistentes, própria da fase anterior, pelo contrário estas são acentuadas buscando impor uma dinâmica de sucateamento e de desvalorização dos bens e serviços comuns, condições estas imprescindíveis para o desenvolvimento do capitalismo.

Entretanto, mediante as lutas sociais que vêm sendo travadas para vencer esses mecanismos, o processo de acumulação por espoliação não hesita em promover formas violentas e truculentas contra qualquer ação que tente de alguma maneira interromper o crescimento econômico. Fato este que acaba por privilegiar apenas uma pequena parcela da sociedade, a qual passa a ter acesso a toda riqueza promovida pelo capitalismo. Restando aos demais, condições de subsistência precarizadas, submetidas a uma lógica onde nem os direitos básicos são garantidos.

No campo educacional, este processo de acumulação por espoliação tem se desenvolvido mediante a destruição da educação como um bem público. Nos últimos anos as privatizações no setor educacional têm se mostrado um verdadeiro braço da acumulação por espoliação. Esse processo tem ganhado centralidade a partir da criação de políticas educacionais fortemente influenciadas por organismos internacionais e nacionais.

O interesse de organizações como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) pela educação tem aumentado consideravelmente nos últimos anos, isso porque o entendimento que estes organismos têm sobre a educação é que ela não dialoga com as demandas crescentes do capital. Com isso, o próprio fracasso dos sistemas educacionais é utilizado como justificativa para a promoção de estratégias condizentes com os interesses privatistas.

Nesta conjuntura, é possível identificar um projeto de sociedade e de educação do capital comprometido com uma agenda mundial encabeçada por organismos internacionais que têm por objetivo central desenvolver uma educação pautada em princípios neoliberais e empresariais. Para isso, a cooptação dos sistemas públicos é fundamental, pois permite o direcionamento dos recursos destinados à educação pública para a iniciativa privada.

Sendo assim, a aceleração da agenda privatista parte de um conjunto de estratégia para criar condições favoráveis à espoliação da educação, tais como: destruição das condições do trabalho docente, sobretudo na educação básica e os ataques ao financiamento educacional em todos os níveis de ensino. No Brasil, entre as principais medidas destacam-se atualmente, a aprovação da reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), iniciativas fundamentais para a realização de uma educação privatista e flexibilizada.

O conjunto dessas ações de cunho neoliberal e empresarial têm submetido à educação pública a uma lógica de espoliação pautada na flexibilização, padronização e responsabilização, parâmetros estes necessários quando se quer uma educação capaz de responder às demandas do capital. Tais aspectos serão discutidos no próximo capítulo.

3 O ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA ESPOLIAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A HEGEMONIA DO PROJETO EMPRESARIAL E AS ALTERNATIVAS EMANCIPATÓRIAS

Ao examinarmos a realidade da educação básica em âmbito nacional e mais especificamente do ensino médio, é preciso se ter em conta que essa etapa de educação brasileira, ao longo das duas últimas décadas, vem sendo alvo de inúmeras políticas, as quais expressam diferentes projetos político-sociais.

Neste contexto de embate entre diferentes projetos de sociedade, a identidade para o ensino médio brasileiro vem sendo debatida na busca de fundamentar a implementação de diferentes políticas educacionais para o setor.

Diante do exposto, este capítulo tem por finalidade discutir o contexto das reformas que a educação e o ensino médio sofreram nos últimos anos. Isso como forma de promover uma crítica ao modelo empresarial de educação que ganhou hegemonia sob o neoliberalismo, e examinar algumas propostas para o ensino médio que anunciam estarem na contramão desse modelo.

3.1 A hegemonia do projeto empresarial para a educação

A ascensão neoliberal no final da década de 1960 e início da década de 1970 desencadeou uma série de transformações em diversas dimensões da sociedade. A educação não ficou de fora e teve os organismos internacionais como seus principais indutores.

Em sintonia com os preceitos neoliberais as grandes organizações multilaterais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) ofertaram aos países assolados pela crise, alternativas que dependiam exclusivamente do alinhamento com as demandas da nova ordem econômica. De acordo com Beltrão (2019, p. 45), estas condições perpassam aspectos como: “desestatização e privatização; desregulamentação institucional, política e econômica; desregulamentação das relações de trabalho; desregulamentação e abertura dos sistemas financeiros nacionais”.

Na esteira dessas transformações, a nova agenda de reformas para a América Latina, preconizada por estes organismos, ganhou centralidade através de políticas de ajustes, mediante reformas econômicas e do próprio Estado.

Os ajustes econômicos são apresentados como necessários e inevitáveis, única saída para as crises instaladas, mesmo que seus impactos sociais, como o desemprego, a redução de verbas para a saúde e educação, e a depreciação dos salários, sejam

extremamente negativos e causem certa convulsão social em alguns casos (BELTRÃO, 2019, p. 45).

No entanto, com a ampliação do receituário contrarreformista na América Latina ancorada nos princípios apontados por esses organismos, o que se evidenciou foi o aumento das desigualdades sociais e da pobreza. Em meio a esse cenário, marcado pelo retrocesso social, a educação pública passou a ocupar um lugar prioritário na agenda do BM e do FMI desde a década de 1970, ganhando maior centralidade na década de 1990 (BELTRÃO, 2019).

No Brasil, essas mudanças tiveram início na década de 1990 com a inserção do país neste novo reordenamento, alinhado com as diretrizes e orientações do BM e FMI, que ocorreu através de um conjunto de elementos, entre os quais: reestruturação tanto da base produtiva quanto do estado, aumento das importações, privatizações, desindustrialização, desnacionalização da economia e criação de novas diretrizes legais para a educação (LIMA e MACIEL, 2018, BELTRÃO, 2019).

De um lado, as mudanças nas forças produtivas e nas relações de produção passaram a demandar a formação de um novo trabalhador, de outro, crescia e cresce a pressão para que os sistemas educacionais públicos adotem formas mais eficazes e eficientes de gestão, importando o “Know how³³” desenvolvido na gestão empresarial, não só do setor educacional, mas de toda a iniciativa privada. Nesse sentido, as reformas educacionais conduzidas sob orientação do BM e FMI apresentavam/apresentam duas dimensões que se articulam e se completam, uma relacionada à gestão, que se fundamenta na meritocracia e na responsabilização vertical – via avaliação, principalmente –, a segunda, de caráter pedagógico, visa disseminar um ideário educacional e pedagógico com linhas orientadoras para a educação mundial, que está sintetizado no “Relatório Jacques Delors³⁴”, publicado pela Unesco em 1996 (BELTRÃO, 2019, p. 47).

Para o BM, a “[...] educação deve permitir a inserção dos indivíduos na economia de mercado local e global” (AKKARI, 2011, p. 31). Neste norte, de acordo com Akkari (2011), as prioridades do BM para educação são:

- a) Dedicar metade dos gastos públicos com a Educação básica; b) aumentar a participação do setor privado em âmbito educacional (em especial no Ensino Médio e Superior), o que permitiria, segundo o Banco Mundial, reduzir a pressão sobre as finanças públicas mobilizando algumas famílias para se encarregarem dos gastos escolares; c) descentralização da gestão da Educação, dar prioridade à aquisição de conhecimentos e habilidades que possam ser mobilizados no setor produtivo e reformar os currículos escolares (AKKARI, 2011, p. 32).

Em outras palavras, as reformas educacionais norteadas pelo BM, não apenas precisam deixar de ser responsabilidade do Estado, como também necessitam ser pensadas para atender a nova dinâmica do mercado de trabalho. Para isso, deve-se proporcionar uma educação alicerçada na flexibilização e no desenvolvimento de competências e habilidades.

Nessa conjuntura, novos setores da sociedade civil vêm desenvolvendo estratégias para criar, influenciar, planejar e executar políticas educacionais. Estes grupos são formados por políticos, empresários, empresas educacionais, bancos, institutos e fundações privadas. Todos alinhados ao pressuposto de que a resposta para resolver os problemas históricos da educação depende exclusivamente da iniciativa privada.

Com o objetivo de manter a hegemonia política e econômica neoliberal, a atuação do setor empresarial vem se intensificando consideravelmente. No Brasil, o movimento empresarial tem ganhado espaço privilegiado na definição de novas políticas educacionais com destaque principalmente para o Movimento Todos pela Educação⁶.

Ancoradas na constatação do fracasso da educação pública através dos baixos índices, essas organizações concluíram que a incapacidade do governo de criar soluções para melhoria da educação interfere, em síntese, de maneira negativa na capacidade produtiva do país e, por consequência, na ampliação do capital (BELTRÃO, 2019).

Na contramão da perspectiva acima, Foster (2013, p. 86) aponta que o fracasso da educação pública é fruto das contradições inerentes à própria educação em uma sociedade capitalista, “[...] agravadas em nossos tempos pelas condições de estagnação econômica nas economias capitalistas desenvolvidas e pelos efeitos do próprio movimento de reforma conservador”. Desta forma:

O ataque dirigido pelas corporações aos alunos, professores e escolas públicas de ensino [...] deve ser explicada não tanto pelo fracasso das próprias escolas, mas pelos crescentes fracassos do sistema capitalista, que agora vê a privatização da educação pública como central para enfrentar seus problemas econômicos (FOSTER, 2013, p. 86).

Sob o horizonte do fracasso da educação, os reformadores empresariais encontram novas oportunidades para buscar mecanismos capazes de responder às demandas de desenvolvimento do sistema capitalista. A conversão da educação pública e dos bens sociais em serviços privados, sendo assim, é condição necessária para alcançar esse objetivo, características inerentes ao processo de acumulação por espoliação, como já analisado no capítulo anterior.

No âmbito pedagógico, os reformadores defendem que na sociedade atual não cabe privilegiar os conhecimentos acumulados historicamente, mas sim o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Segundo eles, a sociedade contemporânea exige

⁶ Todos Pela Educação é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural, suprapartidária e independente. Fundado em 06 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Fonte: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/>

dos sistemas educacionais a promoção de uma educação para o desenvolvimento das potencialidades dos jovens, tornando-os capazes de resolver problemas, trabalhar em equipe, enfrentar situações adversas de maneira criativa, tanto na escola como na vida. Neste sentido, organizações como o Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Fundação Itaú Social, Instituto Unibanco, Instituto Paulo e Montenegro buscam desenvolver ações inovadoras que são colocadas para a sociedade como solução para os problemas da educação pública. Estas iniciativas são fortemente difundidas pela mídia, promovendo aceitação e aprovação pela sociedade.

Segundo Beltrão (2019, p. 68), dois elementos se destacam na agenda dos reformadores empresariais brasileiros: “(a) a defesa de uma escola mais eficaz e eficiente, e (b) a formação de um novo trabalhador, com disposições subjetivas e atitudinais condizentes com a chamada sociedade do conhecimento”. Para isso, é necessária uma articulação com as instâncias governamentais, com o intuito de promover reformas educacionais capazes de suprir as demandas dessa nova sociedade.

A busca por soluções para o problema educacional se torna o principal argumento desses empresários, justificando, por exemplo, a construção de planos e relatórios de monitoramento da educação como um todo. Essas estratégias são utilizadas tanto para induzir a sociedade a cobrar do estado melhores resultados, como também para promover um consenso em torno de suas pautas para a educação (BELTRÃO, 2019). A atuação empresarial se desenvolve nas mais variadas frentes, desde a criação de materiais didáticos até a construção de programas destinados à gestão, currículo, financiamento, formação de professores e avaliações em larga escala. Esta última, como principal mecanismo de controle e de responsabilização dos sistemas educacionais.

Freitas (2012) aponta que estamos diante de uma nova engenharia que se apresenta na forma de uma teoria de responsabilização, denominada neotecnicismo. O autor destaca que este ordenamento se configura a partir de três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. Esses princípios, segundo o autor, estão intimamente ligados ao processo de precarização e mercadorização do sistema público de educação. A responsabilização está relacionada com os testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola, recompensas e sanções. A meritocracia, por sua vez, é uma categoria ligada diretamente à responsabilização, entretanto não se restringe apenas a isso, pois expõe e penaliza professores e escolas obrigando-os a se submeterem a sanções ou aprovações públicas. Para ela, dadas as oportunidades o que realmente faz a diferença é o esforço de cada indivíduo, o que importa na realidade é o mérito pessoal. A junção das duas categorias,

responsabilização e meritocracia cria o ambiente favorável para o desenvolvimento da última, privatização, por sua vez, é posta para a sociedade como a única maneira de melhorar a educação.

Percebe-se que as ações dos reformadores empresariais buscam primordialmente uma educação corporativa e privatizada. Para isso, diversas estratégias são utilizadas, seja de forma direta ou indiretamente. Beltrão (2019) aponta que:

Em geral, temos a privatização clássica, quando a iniciativa privada passa a oferecer diretamente a educação como serviço, e a privatização endógena, ou seja, por dentro do sistema. Nesta forma de privatização, a oferta educacional continua gratuita e sob chancela pública, mas a iniciativa privada, por meio de parcerias público privada, tem forte influência na concepção, no desenvolvimento, no oferecimento e no acompanhamento das ações educacionais da rede pública (BELTRÃO, 2019, p. 72).

As privatizações, portanto, vem alterando o conceito de público através da criação da ideia de “público-estatal” e “público não-estatal”. Os exemplos mais recorrentes de privatização por dentro dos sistemas educacionais são: a oferta de serviços, insumos e materiais educativos (serviços de transporte, alimentação, produção de cartilhas educacionais, programas de formação docente, programas de aperfeiçoamento da gestão e contratação de trabalhadores terceirizados) e as escolas que são públicas, mas sua gestão é privada. Este último exemplo assemelha-se às estratégias amplamente difundidas nos sistemas educacionais do EUA decorrentes da implementação de *Escolas Charter* e *Voucher Escolares*.

Iniciativas em defesa dos vouchers escolares surgiram com a proposta de Milton Friedman – famosa em seu livro, de 1962, *Capitalism and Freedom* – para que o governo distribuisse vouchers aos pais que equivalessem aos custos da educação pública de seus filhos, tornando possível enviá-los à escola de sua escolha. O principal objetivo era permitir que os fundos do governo subsidiassem a educação privada. Este foi um ataque direto à educação pública. Em contraste, as escolas charter, que são financiadas com recursos públicos embora sejam geridas privativamente, não mais dirigidas pelos distritos escolares, mas ainda tecnicamente consideradas como escolas públicas, constituíram o que veio a tornar-se uma aproximação mais sutil à privatização, surgindo nos anos 1980 (FOSTER, 2013, p. 96).

Os estudos de Freitas (2018), Foster (2013) e Klees e Edwards (2015), apontam que as privatizações por meio dos *vouchers* e escolas *charters*, introduzidas na educação sob a premissa de que os alunos de escolas privada tem maiores desempenho que os da pública, não se configuram na prática, pois quando se analisa as escolas públicas, privadas e charter com alunos de características semelhantes, os índices de aprendizagem também são semelhantes.

Apesar de vários estudos tentarem demonstrar a eficiência dessas escolas em relação às escolas públicas, Freitas (2018) destaca que esses estudos não apresentam uma análise confiável e, assim, “[...] não são válidos, portanto, os clamores dos defensores de escolas

charters, advogando que elas seriam a saída para a melhoria da qualidade das escolas, numa tentativa de justificar a inserção da escola pública no mercado” (FREITAS, 2018 p 65).

O autor enfatiza que a reforma empresarial nos Estados Unidos, favoreceu a estratificação e segregação – por raça, classe e vantagens educacionais – entre escolas e alunos, estabelecendo uma hierarquia que resulta na criação de escolas diferentes para tipos de alunos igualmente diferenciados. As escolas com maior estrutura e recursos são as mais procuradas por alunos com maior poder aquisitivo, restando aos demais estudantes as escolas mais pobres. Nas palavras de Freitas (2018):

Esta inversão do financiamento retira os estudantes mais motivados e os da classe média da escola pública e os desloca para a iniciativa privada, enquanto reserva as escolas públicas para as populações mais pobres e mais difíceis de ensinar, reservando a eles uma escola com seu orçamento dilapidado pelo desvio de recursos públicos para iniciativa privada (FREITAS, 2018, p. 73).

Para a consolidação desse modelo empresarial em âmbito educacional é necessário uma série de ajustamentos promovidos em consonância com o governo, pois o processo de conversão de escolas públicas em escolas privadas parte da criação de novas exigências para estas escolas, que são submetidas a uma lógica de espoliação através da redução do financiamento que é subtraído para o pagamento de terceirizadas, asfixiando recursos do sistema público que deveriam ser destinados ao sistema educacional público.

Freitas (2018), destaca que no âmbito pedagógico as reformas empresariais implementam uma nova dinâmica no sistema educacional, por meio da padronização das escolas, através de bases nacionais curriculares, testes censitários e responsabilização verticalizada. O que se espera com essas iniciativas é a definição do que deve ser ensinado no ambiente escolar. Os testes atestam se houve melhorias nos níveis de ensino e a responsabilização trata de premiar os que alcançaram as metas e punir os que não alcançaram. Nas palavras do autor:

Base nacional comum, testes e responsabilização e outros dispositivos de reformas são mecanismos implantados de cima para baixo e ancorados em leis que, na prática, levam as redes públicas a recorrer a uma série de possibilidades de privatizações por dentro de sistema público (Ball & Youdell, 2007; Adrião, *et al.* 2016), que conduzirão, em algum tempo, a própria retirada da escola do âmbito do setor público, reinserindo-a em um mercado educacional pleno (FREITAS, 2018, p. 79 e 80).

Uma vez que esta engenharia se estabelece, é possível inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (*accountability*) que alimenta a competição entre escolas e professores. A finalidade dessas iniciativas, portanto, é criar, por exemplo, metas

difíceis de serem alcançadas nas atuais condições do sistema educacional, desmoralizando e sucateando as escolas públicas. Esse mecanismo perverso obriga as escolas que falham nesse percurso, a escolherem dois caminhos: o fechamento ou a privatização.

No Brasil, esse processo vem acontecendo através das parcerias público-privadas. Em alguns casos estas iniciativas não recebem financiamento público diretamente. Suas ações são centradas no compartilhamento da gestão com instituições especializadas, no desenvolvimento de projetos das mais variadas natureza e na oferta de cursos de formação docente, cabendo à escola apenas garantir a realização e manutenção dos projetos.

Outra forma de privatização que alguns sistemas educacionais brasileiro vêm adotando, muito semelhante ao modelo de *Escolas Charter*, corresponde a transferência da gestão escolar para iniciativa privada, neste caso a transferência de financiamento público para instituições privadas, é imediata (BELTRÃO, 2019; CAETANO, 2016).

Estas tendências modificam o ambiente escolar, redefine a concepção de educação, o planejamento escolar, a forma de trabalho dos professores e da gestão, assim como o próprio currículo. O processo de ensino aprendizado também é alterado à medida que o foco não é mais o processo em si, mas os resultados obtidos. Estamos diante de um processo que em última instância visa à consolidação de uma educação corporativa (CAETANO, 2016).

Os processos privatizantes apontados ao longo dessa seção não se resumem a apenas mudanças de ordem técnico-administrativa, na realidade eles indicam os nexos destas iniciativas com um projeto mais amplo que está em curso em todo o globo. O que está em jogo na verdade é a concepção de educação e de sociedade que está sendo construída a partir da agenda neoliberal. A subordinação dos sistemas públicos de educação à agenda empresarial através de reformas educacionais e de uma ampla e complexa rede, formada por organizações nacionais e internacionais, abrem precedentes importantes para promoção de uma educação fundamentada em princípios políticos e pedagógicos convenientes ao capital.

Esse processo pode ser evidenciado, por exemplo, nos fundamentos que sustentam a atual reforma do ensino médio, através da lei 13.415/2017. Os nexos desta política com os princípios empresariais podem ser evidenciados desde o processo de construção da reforma, pois a Medida Provisória contou com o apoio de intelectuais representantes do setor empresarial, como foi o caso de Guiomar Namó de Mello, falando em nome do Grupo Civita, Mozart Neves Ramos pela Fundação Ayrton Senna e também de representantes do Movimento empresarial Todos pela Educação.

Para subsidiar a aprovação da reforma, o governo justificou sua necessidade através dos números referentes ao fracasso desta etapa da educação básica, constatado através dos

baixos índices de desempenho nos últimos anos, estratégia amplamente utilizada pelos reformadores empresariais. O texto de exposição de motivos para a aprovação da lei 13.415/2017 aponta que somente 58% dos jovens estão na escola com idade entre 15 e 17 anos. Em relação à matrícula 85% são em escolas públicas, deste total 23% são no ensino noturno. O IDEB do ensino médio no Brasil está estacionado e distante 14% da meta prevista de 4,3 e 28% do mínimo aguardado para 2021 de 5,2. Já o percentual de alunos por nível de proficiência está muito abaixo do esperado. O texto destaca ainda que os números do ensino médio brasileiro são frutos do modelo de educação defasado: “Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” (BRASIL, EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS, 2016, p. 02). Segundo o documento legal, isso é:

[...] Reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho (BRASIL, EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS, 2016, p. 03).

Outro motivo apresentado como justificativa foi baseado nos números referentes à entrada dos jovens no ensino superior. De acordo com o texto, apenas 16,5% dos jovens ingressam no ensino superior e 8% na educação profissional, cerca de 75% dos jovens são inexistentes para os sistemas educacionais do país (BRASIL, EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS, 2016).

No que se refere às bases pedagógicas da contrarreforma, o princípio mais importante é o da flexibilização que deve ser garantido por meio de diferentes arranjos curriculares. Já no âmbito das aprendizagens a formação deve ser alicerçada a partir do desenvolvimento de competências e habilidades. A reforma também estabelece mudanças significativas na oferta da educação técnica profissional, uma vez que a mesma passa a ser um itinerário formativo (BRASIL, EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS, 2016).

A nova política educacional para o ensino médio, desta forma, apresenta fortes conexões com as propostas neoliberais, em função do qual precisamos refletir sobre as reais intenções do governo ao implantar uma reforma que promete resolver todos os problemas e contradições que envolvem o ensino médio. É necessário olhar para essas mudanças entendendo que essa é uma lógica que abrange diversos países capitalistas, pois o que estamos presenciando hoje faz parte de uma cadeia comum, de uma agenda globalizante de reestruturação da educação. Essa agenda sinaliza para uma redefinição do que se compreende por educação, associada à propagação de valores neoliberais hegemônicos.

3.2 O ensino médio no contexto das competências para empregabilidade

Conforme já discutido, as reformas educacionais, a partir da década de 1990 pautaram-se em princípios neoliberais e empresariais desencadeando diversas mudanças com graves consequências, sobretudo para a educação pública. Essas novas políticas figuram no campo das aprendizagens flexíveis e no desenvolvimento de competências e habilidades individuais.

A formação por competências tem provocado intensas discussões no campo educacional. Esta categoria associa-se ao desenvolvimento da competitividade, a promoção do status de empregabilidade para os trabalhadores e a flexibilização dos mais variados segmentos sociais. Ela constitui-se como um dos aspectos que dá organicidade ao processo de reestruturação produtiva, estabelecido no mundo e na educação.

A origem dessa categoria, no entanto, não é nova. Ela parte do rejuvenescimento da teoria do capital humano elaborada em meados da década de 1960 por Theodore Schultz, em uma conjuntura social e econômica de expansão dos postos de trabalho. No plano educacional Saviani (2007), aponta que esta teoria compreende a educação:

Como tendo por função preparar as pessoas para atuar no mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar a mão-de-obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual (SAVIANI, 2007, p. 429).

A teoria do capital humano em sua essência concebia as aptidões e habilidades pessoais como forma de cada indivíduo obter vantagens tornando-se mais produtivo. Grosso modo, esta teoria entendia que as habilidades eram inatas ou poderiam ser conquistadas no decorrer da vida, devendo ser aprimoradas por meios de iniciativas específicas que possibilitariam ampliar o intelecto (CABRAL, 2016). Com isso, cada pessoa poderia potencializar seus conhecimentos mediante o investimento de uma formação educacional e profissional individualizada. Ou seja, o investimento em capital humano levaria ao aumento da capacidade produtiva do trabalhador e por consequência ao desenvolvimento econômico do país.

No Brasil, de acordo com Santiago (2014), a teoria do capital humano foi difundida no período do Governo Militar, alavancada pela lógica econômica desenvolvimentista, na fase mais aguçada do processo de internacionalização da economia nacional. Refletida principalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/1971, com ênfase na formação técnico profissional (MOTTA, 2007).

Essa “teoria” demonstra o “valor econômico da educação” e a entende como algo decisivo no desenvolvimento da economia e da sociedade. Defende a idéia de que investir em pessoas, em força de trabalho mais competitiva, oportuniza a melhoria das condições de trabalho e o aumento da produtividade, de forma a capacitar as pessoas a produzirem bem-estar para si próprias e para suas famílias (MOTTA, 2007, p. 164 e 165).

Nesse contexto, a educação era vista como uma ferramenta de modernização e competitividade ao passo que ela promoveria processos modernizantes nas formas de produção, por meio da qualificação dos trabalhadores. Além disso, esta teoria também era vista como “*instrumento de equalização* entre países e regiões, bem como entre classes, pois é um recurso básico de mobilidade e equalização social e de justiça social” (MOTTA, 2007, p. 165).

Sob estes aspectos desenvolve-se a ideia de que a desigualdade social não é um fator inerente ao próprio sistema capitalista, ou seja, não é entendida como uma questão estrutural, mas sim conjuntural que pode ser resolvida mediante a qualificação profissional dos trabalhadores e a modernização da produção (MOTTA, 2007).

Do ponto de vista ideológico, busca-se mascarar os antagonismos de classe, estabelecidos por um lado pelos interesses do capital de expropriar o trabalhador e por outro pelos interesses dos próprios trabalhadores em adquirir os conhecimentos acumulados historicamente. Objetiva-se com isso, concretizar “[...] a idéia de que a mobilidade social depende exclusivamente do esforço e mérito individual em promover o investimento no bem educacional” (MOTTA, 2007 p. 166).

No entanto, no decorrer da crise da década de 1970 a Teoria do Capital Humano sofreu modificações. Segundo Saviani (2007), as premissas defendidas anteriormente pautadas nas demandas coletivas, como por exemplo, o desenvolvimento econômico, a competitividade das empresas e o crescimento das riquezas sociais são deslocados para o atendimento das mudanças decorrentes das transformações na base produtiva. Sendo assim, o sentido que foi atribuído a esta teoria e que passou a prevalecer na década de 1990, parte de interesses privatistas, atrelados ao desenvolvimento de competências e habilidades as quais cada indivíduo deve obter para disputar os postos de trabalho.

Nessas novas condições reforça-se a importância da educação escolar na formação de trabalhadores polivalentes e flexíveis, pois agora não cabe mais ao Estado o planejamento de estratégias que objetivem assegurar, na escola, a preparação de mão de obra qualificada para ocupar postos de trabalhos em um mercado que caminhava na direção do pleno emprego. Trata-se de formar o indivíduo de tal maneira que ele possa ser capaz de tomar decisões visando adquirir as competências e habilidades necessárias para competir no mercado de

trabalho. Nessas circunstâncias, o que os indivíduos podem esperar da educação escolar é apenas o status de empregabilidade e não mais o acesso ao emprego (SAVIANI, 2007).

Assim, a promessa do pleno emprego sustentada pela teoria do capital humano no contexto de uma economia desenvolvimentista é diluída e substituída por uma lógica de cunho privatista alicerçada na promessa da empregabilidade. É nessa conjuntura que a teoria do capital humano é rejuvenescida, uma vez que ela parte do desmantelamento das economias desenvolvimentistas e centra-se no processo de abertura comercial e financeira, de privatização de bens públicos e controle dos gastos (SAVIANI, 2007).

Motta (2007), com base nos estudos de Gentili (1998) enfatiza que:

Na alteração que se realiza na “teoria do capital humano”, no contexto da mundialização, o indivíduo passa a ser um consumidor de conhecimentos para o desenvolvimento de suas competências que o vão habilitar a uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho, que vão lhe dar a possibilidade de obter uma inserção efetiva no mercado. “A garantia do emprego como direito social (...) desmanchou-se diante da nova promessa de empregabilidade como capacidade individual para disputar as limitadas possibilidades de inserção que o mercado oferece” (p.89). [...] Assim, o termo “empregabilidade” é posto dissociado do direito à educação e vai articular e dar coerência a um conjunto de políticas apresentado como fundamental na superação da crise do desemprego dos anos 1980-1990, pregando a necessidade de dinamizar o mercado, através da redução dos encargos patronais, da flexibilização trabalhista e da formação profissional permanente (MOTA, 2007, p. 170, 171).

Fundamentada a partir de matrizes epistemológicas behavioristas e o construtivistas a noção de competência, no campo empresarial, foi introduzida como forma de melhoria dos padrões de competitividade, premissa esta que foi transferida integralmente para o campo educacional. Assim sendo, a formação voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades ganha centralidade em detrimento, por exemplo, dos conhecimentos socialmente consolidados.

Saviani (2007), aponta que a pedagogia das competências se configura como outra parte da “pedagogia do aprender a aprender”, a qual tem por finalidade construir comportamentos flexíveis. Nas palavras do autor “[...] o empenho em introduzir a pedagogia das competências nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo” (SAVIANI 2007, p. 437 e 438).

Com isso, o juízo que se faz em relação à formação por competência, parte do entendimento que esta seria capaz de potencializar a ligação entre trabalho e formação. A esse respeito Ramos (2001) destaca que:

No plano do trabalho, verifica-se o deslocamento do conceito de qualificação em direção à noção de competência. No plano pedagógico, testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações concretas e específicas. Essas competências são definidas em relação aos processos de trabalho que os sujeitos deverão ser capazes de compreender e dominar (RAMOS, 2001, p. 1).

Neste sentido, espera-se que a formação por competência promova processo pedagógicos que possibilitem a construção de projetos individuais e flexíveis adequados às incertezas do mercado de trabalho. Nesta perspectiva, a formação dos indivíduos deve proporcionar tanto desenvolvimento de competências técnicas como também as de ordem cognitivas e socioafetivas (RAMOS, 2001).

O desafio pedagógico passa a ser, então, a construção de modos de formação que permitam a construção do novo profissionalismo, implicando o desenvolvimento de todas as dimensões da competência, em particular dos esquemas cognitivos e socioafetivos aos quais os sujeitos recorrem no enfrentamento das diversas situações de trabalho ou de não-trabalho (RAMOS, 2001, p. 5).

O foco da educação é deslocado para a formação de indivíduos adaptáveis a uma realidade dada como sendo a única provável. Nesse modelo de educação, não existe espaço para o desenvolvimento de conhecimentos concretos com significado histórico, pois o que realmente importa é a construção de competências adequadas às necessidades de ampliação do sistema hegemônico.

Diante do exposto, é possível perceber que a noção de competências decorre da construção de um novo discurso em torno da relação entre educação e desenvolvimento econômico, fruto da atualização da teoria do capital humano. Os objetivos desse ordenamento pressupõem a submissão dos processos educativos à lógica capitalista, as quais exigem mudanças significativas na formação dos estudantes com vistas ao atendimento das demandas de crescimento econômico. Se fazendo necessário questionar as implicações do modelo de educação pautado na formação por competências, pois esta categoria tem permeado as políticas educacionais nas últimas décadas, sobretudo as voltadas para o ensino médio.

3.3 Ensino médio profissional no Brasil: dualidades, conflitos e contradições

A educação brasileira tem como marca registrada a dualidade histórica entre educação geral e educação profissional. É consenso entre a maioria dos estudos sobre a educação no país, que esta característica ganha uma expressão maior quando se trata do ensino médio. A finalidade do ensino médio, se este deve destinar-se à formação propedêutica ou à formação para o trabalho, é o eixo central entre as discussões que englobam esta etapa da educação

básica. Vale salientar que essas contradições podem ser evidenciadas quando olharmos para a história da educação em sua totalidade, visto que o conhecimento e a escola sempre foram privilégios das elites hegemônicas, restando aos que estão fora dessas classes a preparação para o trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Em linhas gerais, a educação profissional e tecnológica no Brasil foi criada para atender as demandas crescentes por mão de obra qualificada. O início dessa nova modalidade de ensino no país é marcado pelo Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909 que criou as Escolas de Aprendizes Artífices. Estas instituições tinham como objetivo por um lado resolver os problemas de qualificação profissional necessários ao desenvolvimento econômico e por outro possibilitar aos filhos da classe trabalhadora um ofício, que lhes garantisse tanto as condições de subsistência quanto evitaria a “ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909).

A ideia de preparação para o trabalho destinada aos filhos da classe trabalhadora, como forma inclusive de controle dos desafortunados, permeia toda a história do ensino na educação técnica profissional. Até 1932 existiam alternativas destinadas à formação de trabalhadores desde os cursos primários até o ginásio. Estas modalidades não davam acesso ao ensino superior, pois esse privilégio era destinado apenas às elites que tinham trajetórias de ensino distintas, com o ensino primário e secundário propedêutico seguido pelo ensino superior. Essa organização concedia a formação educacional um caráter dual, aspectos inerentes ao desenvolvimento das forças produtivas daquele momento, delimitado pela “divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre atividades de planejamento e supervisão por um lado, e de execução por outro” (KUENZER, 2009, p. 27).

Para isso era necessário criar diferentes percursos formativos para os sujeitos de classes igualmente distintas, onde quem tinha acesso aos conhecimentos propedêuticos estava destinado a ocupar cargos de dirigentes e os que escolhiam um ofício estavam fadados aos cargos meramente instrumentais.

A essas, duas funções do sistema produtivo correspondiam trajetórias educacionais e escolas diferenciadas. Para os primeiros, a formação acadêmica, intelectualizada, deslocada de ações instrumentais; para os trabalhadores, formação profissional em instituições especializadas ou o próprio trabalho, com ênfase no aprendizado, quase que exclusivo, de formas de fazer a par do desenvolvimento de habilidades psicofísicas (KUENZER, 2009, p. 27).

Desse modo, a educação profissional foi pensada para responder às necessidades do capital, tendo como princípio fundamental a divisão social e técnica do trabalho. Esse modelo

de educação instrumental e pragmática ganhou centralidade na década de 1940 com a criação da rede de escolas técnicas industriais e agrícolas (COSTA, 2018).

Em decorrência, a divisão social e técnica do trabalho constitui-se estratégia fundamental do modo de produção capitalista, fazendo com que seu metabolismo requeira um sistema educacional classista e que, assim, separe trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, ou seja, uma escola que forma seres humanos unilaterais, mutilados, tanto das classes dirigentes como das subalternizadas (MOURA; FILHO; SILVA, 2015, p. 3).

Diante dessa organização apenas as elites tinham acesso à formação voltada para o desenvolvimento intelectual, assim como a possibilidade de continuidade dos estudos em nível superior. Somente em 1942, com a reforma Capanema⁷ é que os egressos dos cursos profissionalizantes tiveram a oportunidade de se candidatar a uma vaga no ensino superior. Com a promulgação das Leis Orgânicas, foi possível estabelecer mudanças na formação da classe trabalhadora (KUENZER, 2009, COSTA, 2018).

Para as elites, são criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com três anos de duração, sempre destinados a preparar os estudantes para o ensino superior. [...] A formação profissional destinada aos trabalhadores instrumentais passa também a contar com alternativas em nível médio de 2º ciclo: o agrotécnico, o comercial técnico, o industrial técnico e o normal, que não dava acesso ao ensino superior (KUENZER, 2009, p. 28).

Entretanto, mesmo garantindo a possibilidade de acesso dos egressos dos cursos secundários/profissionalizantes ao ensino superior a dualidade permanece no plano estrutural. Tendo em vista que os conhecimentos dos cursos profissionalizantes eram voltados para o campo específico de trabalho, fato que dificultava a entrada desses estudantes ao ensino superior, pois se fazia necessário passar por exames de adaptação que lhes habilitariam a participar dos processos seletivos.

Neste sentido, a dualidade entre formação para o trabalho e formação intelectual permanecia mesmo que de forma velada, pois ainda que a possibilidade de ascender ao ensino superior existisse, a mesma era limitada pelos currículos. De acordo com Kuenzer (2009),

⁷ A Reforma Capanema foi realizada através de reformas graduais, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, a mesma estruturou toda a organização da educação brasileira, a partir de oito decretos: (I) Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial; (II) Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI; (III) Decreto-lei n.4.244 de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos; (IV) Decreto-lei n.6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial; (V) Decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário a nível nacional; (VI) Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal; (VII) Decretos-lei n 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o SENAC; (VIII) Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola.

essa estrutura evidencia os nexos com os formatos anteriores de educação, ao passo que o acesso ao ensino superior se fazia por meio do domínio dos conhecimentos mais gerais – ciências, linguagens, matemáticas, história, geografia e filosofia – conteúdos estes destinados a formação das elites dirigentes do país.

A autora destaca que, para agravar este panorama, o ensino profissional passou a ser ofertado por sistemas privados de forma complementar. A criação do SENAI em 1942 e do SENAC em 1946 consolidou ainda mais a dualidade educacional. A combinação entre a iniciativa pública e privada tinha como indicativo atender as demandas de crescimento do sistema capitalista, que dependia diretamente da formação de trabalhadores qualificados. Assim, as mudanças no mundo produtivo impulsionaram a fragmentação e a distinção dos percursos formativos dos jovens.

De acordo com Frigotto, Ciavatta & Ramos (2005), foi apenas em 1961, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961), que pela primeira vez a legislação educacional reconheceu a integração e equivalência do ensino profissional ao sistema regular, permitindo aos concluintes de qualquer curso profissional pleitear uma vaga no ensino superior.

No entanto, a dualidade estrutural ainda permanecia, pois a equivalência, segundo Kuenzer (2009), não suplantou a dualidade, tendo em vista que continuaram a existir dois ramos distintos de formação, os quais se estruturavam através de diferentes organizações pedagógicas e curriculares.

A aprovação da Lei de nº 5.692/1971, denominada como a Lei da Profissionalização Compulsória, durante o governo militar, tinha o objetivo de suplantar a dualidade histórica entre a formação propedêutica e formação profissional, não porque acreditava-se em uma formação integrada tendo como princípio o trabalho, mas sim como uma forma de responder às necessidades de produção capitalista alavancados pelo chamado “milagre econômico”. Este marco legal estabelecia que a carga horária mínima prevista para o ensino médio técnico de 2º grau (2.200 horas) fosse destinada essencialmente a formação específica em detrimento da geral. Essa lei tinha como propósito atender tanto às pressões por técnico de nível médio decorrentes das exigências dos empregadores por profissionais qualificados, como também conter as pressões dos estudantes secundaristas exercidas sob o ensino superior (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; KUENZER, 2009).

Conforme os autores supracitados, esse modelo enfrentou duras críticas por parte de estudantes e pais que não concordavam com a implantação de cursos profissionalizantes nas escolas que tradicionalmente preparavam os jovens para o ensino superior. Outros segmentos

da sociedade – instituições de formação profissional e empresários da educação – também se opuseram a este modelo que posteriormente foi flexibilizado pelo Parecer de nº 76/1975 e extinto pela Lei de nº 7.044/82.

Assim, com a promulgação da Lei 7.044/82, foi possível eliminar a ideia da profissionalização compulsória, redirecionado a dualidade histórica presentes na educação. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a dualidade não estava mais centrada na impossibilidade de os estudantes dos cursos técnicos pleitearem uma vaga ao nível superior, uma vez que a equivalência foi mantida. A dualidade permaneceu por meio da possibilidade de os cursos não profissionalizantes destinarem toda a sua carga horária à formação geral, privando os estudantes que optassem pela formação técnica, o acesso à formação básica completa.

Essa organização curricular também foi amplamente criticada durante o processo de redemocratização do Brasil, quando as lutas em prol de uma educação pública, laica e democrática ganharam força. As reflexões sobre a importância da educação vinculada à prática social e tendo o trabalho como princípio educativo estavam alocadas, sobretudo, no centro do debate progressista, que defendem uma educação que construa conhecimento para além da formação para o mercado de trabalho.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), afirmam que o papel do ensino médio, neste sentido:

[...] Deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e prática do trabalho. Isto significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 35).

Os autores apontam que o princípio da politecnia refere-se ao domínio dos elementos científicos das diversas técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. Esta concepção se diferencia bastante do ideário da profissionalização como uma forma de adestramento para a realização de uma determinada habilidade, sem, por exemplo, o entendimento dos fundamentos dessa habilidade, assim como sem a articulação desta com a produção (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Durante o período de redemocratização foram realizados inúmeros debates sobre a finalidade da educação resultando em projeto de uma nova LDB que incorporou as reivindicações do campo progressista. Entretanto, esse processo foi interrompido pela

apresentação de uma nova versão que foi promulgada como a Lei de nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. A nova lei estabeleceu uma nova nomenclatura para o então ensino de 2º grau, que passou a ser chamado de ensino médio e a compor a educação básica. Já a educação técnica profissional foi distanciada da educação básica.

A educação técnica nesta conjuntura passou a ser normatizada pelo Decreto de nº 2.208/1997 promulgado no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o mesmo que regulamentou a LDB, consolidando “a oferta dos cursos técnicos com currículo próprio de modo independente do ensino médio, podendo ser realizada somente nas modalidades concomitantes ou subsequentes” (COSTA, 2018, p. 1637). Permanece, nesta perspectiva, as contradições entre formação básica e ensino técnico.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) pontuam que as ações do governo FHC, no que tange a educação profissional objetivavam o desenvolvimento de iniciativas direcionadas para qualificação e requalificação profissional dos jovens. Além disso, o caráter ideológico permeava as políticas do governo, que buscava firmar a ideia de que o desemprego era responsabilidade dos próprios trabalhadores.

Para agravar este panorama, em 1997 foi criado o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que visava à implantação da reforma da Educação Profissional necessária para atender os imperativos de qualificação e requalificação. O programa possibilitou a criação de cursos de qualificação aligeirados e desarticulados da educação básica (COSTA, 2018).

Em relação aos nortes pedagógicos que balizam as políticas educacionais no governo FHC, destacam-se os conceitos de empregabilidade e competências articulados a flexibilização curricular. As políticas do governo FHC fortemente influenciadas pelo receituário neoliberal buscavam estabelecer uma lógica produtivista e competitiva característica inerentes ao sistema capitalista. Nesses moldes a educação técnica profissional foi totalmente distanciada do ensino médio (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; COSTA, 2018).

O debate sobre a superação da fragmentação entre formação geral e formação técnica profissional no Brasil ganhou novos direcionamentos a partir de 2003, durante o primeiro mandato do Presidente Lula. O foco passou a ser a construção de um ensino médio integrado ao ensino técnico profissional voltado para a construção de uma formação humana, cultural e técnico-científica tendo o trabalho como princípio educativo.

A revogação do Decreto de nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), consolidou os rumos do ensino médio e da educação profissional no país. Com isso, o Decreto nº 5.154, de 23 de julho

de 2004 (BRASIL, 2004), passou a ser o marco regulatório da educação profissional, este possibilitou a reintegração da educação profissional ao ensino médio. Apesar do inegável avanço, vale salientar que esta normativa não inviabilizou as outras formas de organização do ensino médio, por exemplo, a concomitante e subsequente.

Posteriormente o Decreto 5.154/2004 sofreu alterações em parte de seu conteúdo decorrente da promulgação do Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), o qual viabilizou a possibilidade da formação inicial e continuada de trabalhadores e da educação profissional técnica de nível médio. A LDB em 2008 também foi alterada com a inclusão de mecanismos que permitiram formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, tais modificações ocorreram através da Lei nº 11.741 (BRASIL, 2008).

A partir desse conjunto de leis, o governo iniciou uma série de ações para viabilizar a educação profissional articulada à educação básica. Em 2007 o governo federal criou o Programa Brasil Profissionalizado, com o objetivo de incentivar os estados a incluírem o ensino médio integrado em seus sistemas educacionais. Além disso, em 2008 o governo federal, através da Lei nº 11. 892/2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que possibilitou a criação dos Institutos Federais (IF). De acordo com o art. 2º da lei nº 11. 892/2008:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008).

Outro ponto relevante para viabilizar o ensino médio integrado foi a criação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) e para o ensino médio (DCNEM). Sobre o processo de construção dessas diretrizes Moura, Filho e Silva (2015), apontam que:

Ambos apresentam concepção tanto para o ensino médio quanto para a educação profissional, o que inclui todas as suas modalidades, tendo como base a politecnia e a formação humana integral e como horizonte histórico a superação da dualidade entre formação básica e formação profissional, por meio do currículo centrado na concepção de integração, e tendo como eixos norteadores trabalho, ciência, tecnologia e cultura (Grupo de Trabalho, 2010a, 2010b). Tais documentos tiveram trâmites diferenciados no CNE: enquanto o documento sobre as DCNEM foi praticamente incorporado em sua totalidade pelo relator, sendo a base das novas diretrizes curriculares aprovadas (parecer CNE/CEB 05/2011), a proposta de DCNEPTNM aprovada pelo CNE (parecer CNE/CEB n. 11/2012) retoma concepções concernentes à perspectiva de fragmentação e de competências para a empregabilidade (MOURA; FILHO; SILVA, 2015, p. 18).

Esses fatos mostram as contradições que historicamente envolvem o ensino médio e a educação profissional no país. As políticas do governo Lula e, posteriormente, do governo Dilma não conseguiram romper totalmente com o antigo modelo posto para a educação profissional, visto que enquanto as DCNEM apontam para um norte que privilegia a educação integral tendo como característica a educação integrada e o trabalho, a ciência, a tecnologia e cultura como bases. As DCNEPTNM acenaram na contramão dessa proposta, trazendo elementos voltados para o atendimento das demandas do mercado de trabalho. Tal iniciativa teve o apoio financeiro do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado pela lei n. 12.513/2011. Programa este que ganhou centralidade no governo Dilma Rousseff.

Mesmo diante da incapacidade do governo de quebrar totalmente os antigos modelos de educação profissional, a promulgação do Decreto 5.154/2004 é considerada um marco histórico para educação profissional brasileira, tendo em vista que consolida a retomada de uma educação pautada no princípio da politecnia e da integração entre o ensino médio e a educação profissional. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 35-36) afirmam que o ideário da politecnia:

Buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 35-36).

Os autores seguem destacando que:

Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 36).

Neste sentido, apesar das contradições existentes nas políticas educacionais no governo Lula e Dilma, pode-se dizer que houve não só a retomada das discussões, realizadas ainda na década de 1980, mas também ações que possibilitaram caminhar na direção de uma formação integral/integrada, minimizando em parte a dualidade histórica entre formação intelectual e formação para o trabalho.

Esse processo foi novamente interrompido em 2016 por meio da Medida Provisória (MP) 746/2016 (Brasil, 2016) e posteriormente pela sua conversão na Lei nº 13.415/2017.

Esta normatização altera um conjunto de leis referente à organização do ensino médio, as quais serão analisadas no próximo capítulo.

Em relação à educação técnica profissional, fica previsto que esta deve ser ofertada como um itinerário formativo, fora da formação geral. Sobre este ponto, Cunha (2017) destaca que a concepção da reforma parte da separação entre ensino técnico e formação básica, resgatando a ideia do ensino médio como preparação para o ensino superior destinado à classe hegemônica, e formação técnica para os filhos da classe trabalhadora. O autor segue afirmando que a explicação para a implantação da reforma pode estar relacionada diretamente com a falência do ensino superior privado. Segundo ele dois eixos sustentam sua hipótese: “[...] a crise da expansão do setor privado do Ensino Superior, que vinha do segundo governo Dilma, e o acirramento dessa crise já no governo Temer, principalmente pelo estreitamento do financiamento governamental” (CUNHA, 2017, p. 380).

Como se vê, em função dos momentos, ora caminharmos na direção de uma possível educação integrada e integral para os estudantes do ensino médio, ora voltarmos a total separação entre a formação básica e a formação profissional, como nos parece ser o caso do novo ensino médio. Por isso, faz-se necessário compreender que esta fase da educação precisa ser disputada politicamente de forma a possibilitar, pelo menos, traçarmos um caminho de transição para à omnilateralidade, pois do contrário estaremos abrindo brechas consideráveis para o capitalismo agir em prol dos seus próprios interesses, sem um mínimo de resistência.

3.4 Desafios e possibilidades do Ensino Médio Omnilateral

As lutas travadas ao longo da história do ensino médio se caracterizam como uma parte importante na materialização de uma educação de qualidade e que tenha como objetivo uma formação crítica, emancipatória e integral, pautada no trabalho como princípio educativo. Os estudos nesta direção apontam os princípios da politécnica, da unilateralidade e da escola unitária, como possibilidades de concretizar esse ideário e de superar a dualidade histórica, na qual o ensino médio é o centro.

Sendo assim, o debate sobre o ensino médio e as possibilidades de superação das contradições dessa etapa, parte de uma concepção de educação integral. De acordo com Moura, Filho e Silva (2015, p. 1060), “[...] ao tratar de educação intelectual, física e tecnológica, Marx está claramente sinalizando para a formação integral do ser humano, ou seja, uma formação onilateral”. Essa concepção de educação, segundo os autores, foi incorporada no campo marxista como politecnia ou educação politécnica.

Entretanto, os autores salientam que a ideia de politecnia não pode ser entendida como sinônimo da educação integral, mas sim com uma parte importante dela. Assim sendo, ao pensarmos em uma formação humana integral, tendo como sustentação o conceito de politecnia Moura, Filho e Silva (2015), apoiando-se nos estudos de Lombardi (2010), que sintetizam essa concepção em três esferas, quais sejam: a) crítica à educação, ao ensino e à qualificação profissional burguesa; b) relação do proletariado com a ciência, a cultura e a educação; e c) educação comunista e formação integral do homem. A politecnia nestes termos é capaz de superar a monotecnia, sendo ela o elo do fazer e do pensar.

Em outra perspectiva, a busca pela formação integral ou omnilateral, nos termos de Nosella (2016), não pode ser confundida com saber realizar um pouco de tudo, ou até mesmo dominar todos os fundamentos da ciência e tecnologia, mas, sim, aprender a desenvolver-se com eficiência de acordo com suas potencialidades. Para isso, se faz extremamente necessário também saber desfrutar de todos os bens produzidos historicamente pela humanidade. Para o autor:

Diante das experiências do mundo moderno, nós precisamos mirar o mais possível na preparação do aluno não somente para si mesmo, mas também para entrar na sociedade, se não com a capacidade de ser um produtor de cultura em todos os campos, pelo menos com a capacidade de desfrutar, isto é, de saber gozar de todas as contribuições da civilização humana, das artes, das técnicas, da literatura (MANACORDA, 2007b, p. 12 apud NOSELLA, 2016, p 64).

Por este ângulo, a realização da educação integral perpassa, sobretudo, o desenvolvimento da crítica a sociedade hegemônica e sua superação, tendo como ponto de chegada o reino da liberdade. Assim, a educação ficará a serviço de toda humanidade e o trabalho como princípio educativo se tornará o caminho para a formação integral omnilateral dos estudantes. Segundo Nosella (2016), a concepção de educação marxiana não prioriza a fragmentação de determinado elemento, sendo a expressão omnilateral mais adequada, porque diz respeito ao conjunto.

Gramsci (1982), em seus estudos, vale-se do termo escola unitária para construir e defender uma proposta de educação, que sinaliza para um norte comum, ou seja, a formação integral dos estudantes, visto que tanto a concepção omnilateral quanto a escola a unitária se referem à ideia de formação integral dos educandos. Portanto, nas palavras de Nosella (2016, p 46), “a formação onilateral ou de escola unitária, **para todos**, é antes de tudo a superação da dicotomia entre o trabalho produtor de mercadorias e o trabalho intelectual”. Ainda nas palavras do autor, a proposta pedagógica marxista:

[...] Visava superar o estigma da dicotomia entre os que fazem e os que dirigem, entre operários e cientistas, entre intelectuais e trabalhadores, afirmando que o processo educativo geral e escolar do homem, embasado no trabalho produtivo industrial, tem por finalidade formar dirigentes e trabalhadores (NOSELLA, 2016, p. 59).

A concepção de escola unitária de Gramsci (1982) aponta para uma formação humanista, onde as dimensões do trabalho, da cultura e ciência, de forma integrada, compõem o princípio da escola unitária. A escola humanista proposta pelo autor, deveria destinar-se a tarefa de “inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 1982, p. 121). Nas palavras do autor, a última fase da escola unitária, ou seja, o ensino médio deve:

[...] Ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, [...] esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora (GRAMSCI, 2001, p. 39).

De acordo com Moura, Filho e Silva (2015), a formação humanista defendida por Gramsci (1982) ultrapassa a visão tradicionalista, pautada no ensino memorístico. Ela deve, sobretudo, contribuir para o desenvolvimento da capacidade de criação intelectual e prática, assim como para o entendimento da totalidade social, ancorada no princípio educativo do trabalho. Esse ponto corresponde ao alvo chave para a criação de propostas educativas que superem as contradições do ensino médio.

Com isso, nessa escola não há espaço para a profissionalização voltada para atender as demandas do mercado ou para promover a especialização precoce dos estudantes, onde os futuros destes já são previamente estabelecidos. Assim, a escola unitária busca uma formação integral do sujeito, onde o mesmo possa desenvolver sua dimensão intelectual, cultural e humanista. No entanto, tanto a formação omnilateral quanto a escola unitária são colocadas, em vários estudos no campo marxista, como uma possibilidade futura, sendo possível apenas mediante a superação da sociedade capitalista.

4 A LEI 13.415/2017: CONSTRUÇÃO OU DESTRUÇÃO DO ENSINO MÉDIO?

A concretização de uma política educacional parte de um conjunto de estratégias que englobam os instrumentos legais, as orientações curriculares, os fundamentos pedagógicos que embasam a proposta e as avaliações (BELTRÃO, 2019). Tais elementos são de extrema importância para compreensão da nova política educacional para o ensino médio.

Neste capítulo, realizamos uma síntese do processo de aprovação da reforma do ensino médio com o objetivo de identificar os grupos de interesses que subsidiaram sua aprovação.

Na sequência analisamos as principais mudanças promovidas pela reforma do ensino médio, buscando evidenciar os nexos desta nova política com a agenda de reestruturação da educação promovida pelo neoliberalismo que ganhou centralidade com a aprovação da Lei 13.415/2017.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, recorreremos à análise documental, com o objetivo de identificar as determinações presentes nos documentos e suas possíveis articulações com o projeto hegemônico para o ensino médio.

Os documentos analisados foram: 1) **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017** de iniciativa do poder executivo, visando alterar um conjunto de leis que normatizam a educação básica nacional e institui a política de fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral; 2) **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM; 3) **A Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, responsável por estabelecer o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo desta etapa da Educação Básica.

Analisamos brevemente, a **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**, visto que estabelece as referências para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Examinamos, também, pontos específicos do **Texto de Exposição de Motivos** apresentado em 15 de setembro de 2016, o qual reuniu um conjunto de justificativas para subsidiar a proposta de alterações da educação básica voltada especialmente para o ensino médio.

A análise foi mediada a partir da interlocução com obras voltadas para a discussão da reforma do ensino médio, em particular, os seguintes autores: Kuenzer (2017); Ramos (2016); Lima e Maciel (2018); Ferreti (2017); Beltrão (2019); Motta e Frigotto (2017); Krawczyk (2017); Moura (2017); Freitas (2014/2018); Bezerra (2017); Oliveira (2020); Peroni (2019); Dourado (2018). Essas referências possibilitaram compreender as contradições que envolvem

a reforma do ensino médio como parte constitutiva de um movimento global encabeçado por organismos internacionais.

4.1 O processo de tramitação e aprovação da contrarreforma do ensino médio

Em 2016 o ensino médio brasileiro tornou-se novamente alvo de intensa contrarreforma, após o *Impeachment* de Dilma Rousseff (PT), presidente legitimamente eleita. Em 31 de agosto de 2016, assumiu o comando do Poder Executivo o vice-presidente Michel Temer (PMDB). Em decorrência desse processo um novo bloco de poder passou a dirigir o país, dando início a uma série de mudanças fortemente influenciadas pelas políticas neoliberais e neoconservadoras.

Lima e Maciel (2018), destacam que o governo de Temer, de caráter moralista e oportunista, aprofundou o ajuste fiscal e promoveu o sufocamento dos gastos públicos. Os gastos com direitos sociais, estes considerados pelas elites nacionais o principal empecilho para o desenvolvimento econômico, passou a ser alvo de ataques constantes.

Na área educacional, a principal ação do governo foi a promulgação da reforma do ensino médio, em 22 de setembro de 2016. No entanto, este novo marco legal foi amplamente criticado, provocando reações contrárias em relação tanto à forma como as mudanças foram propostas, como também ao próprio conteúdo da lei.

Durante o processo de tramitação e aprovação da reforma do ensino médio, vieram à tona inúmeras contradições e disputas envolvendo esta etapa da educação básica brasileira. Por um lado, o setor empresarial, representado pelas instituições privadas com o apoio do Ministério da Educação (MEC) e dos Conselhos de Secretários de Educação, e por outros movimentos sociais que defendem uma concepção de educação que atenda aos interesses das classes trabalhadoras (KUENZER, 2017).

Em relação à forma o governo optou pela edição da Medida Provisória nº 746/2016, instrumento este que só deve ser utilizado em casos de extrema necessidade, demonstrando o autoritarismo com que este dispositivo legal foi implantado. Feito isto, o governo diminuiu o tempo de tramitação dificultando o diálogo com as categorias afetadas diretamente pela reforma do ensino médio, a exemplo: universidades, escolas, professores e estudantes.

Este processo pode ser evidenciado a partir do pouco espaço destinado ao debate, assim com a desconsideração das discussões que giravam em torno da reconfiguração do ensino médio desde 2013, decorrente do Projeto de Lei nº 6.840/2013 e com a apresentação de uma versão substitutiva em 2014.

O Projeto de Lei nº 6.840/2013, versão inicial da reforma do ensino médio, que se encontrava há mais de três anos em tramitação na Câmara dos Deputados foi atropelado, embora apresentasse um conteúdo muito parecido com o da atual reforma. Este PL foi fruto de um conjunto de ações da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI). O resultado destas atividades foi o Relatório da Comissão no qual constava a minuta do projeto de lei que deu origem ao PL 6.840/2013 (SILVA, 2017).

Duas propostas se destacavam no PL nº 6.840/2013, “a de organização curricular com base em ênfases/áreas de escolhas por parte dos estudantes e também a progressiva obrigatoriedade de jornada escolar com o mínimo de sete horas diárias para todos” (SILVA, 2017, p. 25). Esse projeto sofreu diversas críticas de movimentos e organizações que buscavam barrar os eminentes retrocessos ou em última instância propor mudanças no projeto de lei.

Segundo o Movimento em Defesa do Ensino Médio⁸, em 2014 foi apresentado à Câmara dos Deputados uma versão que visava substituir o PL nº 6.840/2013 e findar os principais pontos de retrocesso da normativa. Com a aprovação desse substitutivo, o projeto se encontrava engavetado na Câmara. O fato é que os maiores interessados em viabilizar a reforma do ensino médio estavam encontrando dificuldades para aprovação das medidas.

Neste sentido, os entraves para aprovação do PL nº 6.840/2013, junto com a incapacidade do governo de acatar as demandas dos defensores da educação ou mesmo estabelecer o debate entre as partes interessadas, parece ter contribuído diretamente na decisão de realizar a reforma por meio da edição de uma Medida Provisória de nº 746/2016.

O anúncio da MP nº 746/2016 apontou para um horizonte de regressão e destruição do ensino médio, resultando em intensas críticas e manifestações por todo o país. O movimento dos estudantes secundaristas encabeçou as lutas em defesa do ensino médio. Em um mês eram mais de mil escolas, universidades e institutos federais ocupados. Somaram-se a essas lutas diversos segmentos sociais, tais como: os sindicatos dos professores, movimento estudantil, pesquisadores da área de educação e organizações como o Movimento em Defesa do Ensino

⁸ O Movimento Nacional pelo Ensino Médio foi criado no início de 2014, o mesmo é composto por dez entidades do campo educacional – ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação). Disponível em: <https://anped.org.br/news/manifesto-do-movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-nao-ao-retrocesso-proposto-pelo>

Médio. Esses grupos promoveram protestos, manifestos pela internet, debates e notas de repúdio contra a MP.

A ANPEd, em nota pública, destacou a forma autoritária que a reforma foi apresentada à sociedade e criticou as mudanças que, segundo ela, desconsideram os estudos e pesquisas que foram desenvolvidos na direção de uma educação de qualidade.

O uso de uma MP para tratar de uma temática importante no âmbito educacional emite o claro sinal de que se trata de um governo avesso ao diálogo. [...] É inegável a necessidade do debate sobre as melhores formas e conteúdos de enfrentamento das dificuldades históricas e estruturais desta etapa da educação básica. O que foi determinado pela MP não dialoga com os estudos e pesquisas sobre Educação Básica, Ensino Médio, formação técnica-profissional e as juventudes que os associados da ANPEd e outras associações acadêmicas brasileiras realizaram ao longo das últimas décadas (ANPEd, 2016, p. 1).

Em contrapartida, o governo, apoiado por entidades empresariais, organizações privadas, intelectuais liberais, empresas prestadoras de serviço ao Estado, organizações como o Todos Pela Educação, o Movimento Escola sem Partido e o Conselhos de Secretários de Educação, articularam uma aliança em defesa da MP do ensino médio.

Ferreti (2017), ao analisar as audiências públicas sobre a reforma do ensino médio, destacou que entre os representantes do MEC estavam Rossieli Soares da Silva (Secretário de Educação Básica), Maria Helena Guimarães de Castro (Secretária Executiva) e José Mendonça Bezerra Filho (Ministro).

Os argumentos que estes sujeitos utilizaram para justificar a reforma foram embasados nos números referentes ao ensino médio, nos baixos índices de desempenho, nos baixos números de concluintes do ensino médio que acessam o ensino superior e a educação técnica profissional e na urgente necessidade de flexibilização curricular, conforme discutido no capítulo anterior (FERRETI, 2017). Entre as pessoas que, segundo o autor, foram defendidas pelos representantes dos setores do governo e das organizações privadas, estavam: Frederico Amâncio (Presidente do Conselho de Secretários Estaduais de Educação – CONSED), Ricardo Henriquez (Instituto Unibanco), Olavo Nogueira Filho (Todos pela Educação) e João Batista Araújo e Oliveira (Instituto Alfa e Beto). (FERRETI, 2017). Apesar da forte representação contra a MP nas audiências públicas e das críticas dos mais diversos setores da sociedade, o governo decidiu não ouvir as reivindicações. Com o apoio de grupos empresariais, em meio a grandes propagandas televisivas com *Slogans* de fácil entendimento (a exemplo de: “*novo ensino médio, quem conhece, aprova*”) criou-se um cenário favorável para aprovação da reforma, a qual foi convertida na Lei 13.415/2017.

Com a aprovação da lei 13.415/2017, o governo iniciou o alinhamento de todos os documentos referentes ao ensino médio, entre as quais se destacam as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Tais diretrizes foram atualizadas a partir da Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018, a Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que estabelece os parâmetros para elaboração dos itinerários formativos e aprovação da BNCC do ensino médio.

De acordo com Beltrão (2019), esta reforma compõe um conjunto de ações que buscam promover a ampliação do capital. Para isso, a nova coalizão que se formou no governo Temer, buscou dentre outras medidas reduzir ainda mais o Estado, ampliar as privatizações, restringir os direitos sociais, diminuir os programas sociais e reconfigurar as relações internacionais do país. Aspectos que podem ser observados a partir das seguintes mudanças:

Alteração das regras do pré-sal, na aprovação da EC 95, na privatização de empresas públicas e nas novas concessões, na mudança da política de salário mínimo, na nova lei de terceirização, na reforma trabalhista, na prometida reforma da previdência, no relacionamento hostil com países vizinhos (como no caso da Venezuela, onde a coalizão no poder também infringe a soberania deste país) e na utilização da base Militar de Alcântara pelos Estados Unidos (BELTRÃO, 2019, p. 149).

O autor destaca que o campo educacional neste período também sofreu alterações significativas por meio de reformulações nas políticas educacionais e do redirecionamento de segmentos consultivos e deliberativos, entre os quais:

O desmonte do Fórum Nacional de Educação (FNE), a destituição de membros do Conselho Nacional de Educação (CNE), o redirecionamento da BNCC e a composição da nova equipe do MEC e de seus órgãos auxiliares, que segundo Freitas (2016b) contam em seus principais cargos com defensores das reformas empresariais, inclusive com experiência de reformas desse tipo em nível estadual (BELTRÃO, 2019, p. 149).

Soma-se a isto o avanço do pensamento conservador no cenário educacional brasileiro, com destaque para o Movimento Escola sem Partido, composto por grupos de intelectuais neoconservadores fundado em 2004. Este movimento tem espalhado a cultura do medo e da intolerância, com o objetivo da destruição do pensamento crítico no ambiente escolar (MOTTA e FRIGOTTO, 2017).

Neste sentido, o contexto em que a reforma do ensino médio foi aprovada, indica o aprofundamento das desigualdades sociais e possivelmente a destruição de parte importante da educação pública brasileira. É possível perceber os nexos desta política com a agenda global de reestruturação da educação, influenciadas pelas políticas neoliberais e

neoconservadoras. Diante do exposto, apresentamos nas próximas seções as análises e discussões sobre as mudanças causadas pela Lei 13.415/2017.

4.2 A nova política educacional para o ensino médio: Lei 13.415/2017 e as novas DCNEM

Nesta seção, expomos a análise da Lei 13.415/2017, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM e de forma complementar da Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018 (visto que esta estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos) e do Texto de Exposição de Motivos para aprovação da lei. Sendo assim, apresentamos uma síntese das principais mudanças preconizadas pela contrarreforma, bem como buscamos expor as relações desta nova política com a agenda de reestruturação da educação promovida pelo empresariado de base neoliberal.

A Lei 13.415/2017 dispõe sobre a reorganização do ensino médio brasileiro por meio da ampliação da carga horária e da implantação de um novo currículo. Sendo assim, em relação à carga horária, a lei promove a ampliação progressiva para 1.400 horas. Com isso, em cinco anos, respeitando os 200 dias letivos, a carga horária diária deverá ser de 5 horas totalizando 1.000 horas anuais a partir de 2 de março de 2017, até alcançar gradativamente 7 horas diárias, ou seja, período integral (BRASIL, 2017).

A ampliação do tempo escolar requer uma série de mudanças de ordem pedagógica e da própria estrutura física dos sistemas educacionais. Sendo assim, a lei estabelece no Art. 13 a instituição da “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2017), garantindo o repasse de recursos do Ministério da Educação para todo o país pelo prazo de dez anos por escola.

No entanto, é preciso enfatizar que, sob a vigência da EC 95, que limita o crescimento dos gastos federais nos próximos 20 anos, os gastos públicos só poderão aumentar de acordo com a inflação do ano anterior. Ou seja, vivenciamos um momento de incertezas no cenário econômico e de retrocesso social que não garante de fato o repasse desses recursos.

Ademais, o fomento a política de educação integral é tratado na reforma de forma aligeirada e restrita às questões de ordem estrutural do currículo. O governo parece entender que a educação integral se resume apenas à extensão da jornada escolar, para o qual está disposto a despender um ínfimo financiamento para sua realização (KRAWCZYK, 2017).

Ao centrar o foco na organização curricular, negligencia a questão central, que afeta a educação básica (EB) pública do País. A falta de infraestrutura que garanta o funcionamento qualificado das escolas públicas, destacando-se: ausência de instalações físicas adequadas, bibliotecas, laboratórios, espaços para a prática

esportiva e de atividades artístico-culturais; inexistência de quadro de professores e demais trabalhadores da educação contratados por concurso público; planos de carreiras e de formação, salários dignos e condições de trabalho adequadas. Essas questões não são objeto da reforma. Logo, não se discutem as precárias condições de funcionamento das escolas e a absoluta necessidade de sua superação, indispensáveis à universalização da educação pública com qualidade socialmente referenciada (MOURA, 2017, p. 119 e 120).

Segundo os dados do Anuário brasileiro da educação básica (2018), 13,4% das escolas não dispõem de biblioteca, 6,8% não tem acesso à internet, 13,2% não tem laboratório de informática, 25,5% não dispõem de quadra poliesportiva e 54,9% não contam com laboratórios de ciências (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2018). Ainda de acordo com o Anuário brasileiro da educação básica (2018), existe uma deficiência considerável de professores licenciados, tendo em vista que apenas 54,9% dos professores que atuam no ensino médio possuem formação superior em consonância com as disciplinas que ministram. Situação esta, que em áreas específicas se agravam ainda mais.

Todavia, os problemas relacionados à infraestrutura não são as únicas contradições que envolvem a reforma, tendo em vista que a nova organização curricular e a própria concepção de educação são alvos de críticas desde o processo de tramitação da lei. Entre as principais alterações estabelecidas pela Lei 13.415/2017 destaca-se a nova estruturação curricular que passa a ser composto pela BNCC compreendendo a formação geral⁹ e uma parte diversificada destinada aos itinerários formativos¹⁰. Assim, o currículo passará a ter uma primeira parte comum a todos os estudantes, tendo como foco o desenvolvimento de competências e habilidades expressas na Base Nacional Comum Curricular e a segunda parte será de escolha de cada estudante a partir dos itinerários formativos.

A BNCC, segundo os documentos, define os direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, nas seguintes áreas do conhecimento: a) linguagens e suas tecnologias; b) matemática e suas tecnologias; c) ciências da natureza e suas tecnologias e d) ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2017).

Já os itinerários compreende a parte diversificada do currículo devendo ser ofertados por meio de diferentes arranjos curriculares e estruturados também por áreas do conhecimento: a) linguagens e suas tecnologias; b) matemática e suas tecnologias; c) ciências

⁹ Art. 11. A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018, p. 5).

¹⁰ Os referenciais curriculares para a elaboração de itinerários formativos instituídos pela Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018 alinhados às DCNEM definem itinerário formativo como: conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica profissional (BRASIL, 2018, p. 1).

da natureza e suas tecnologias; d) ciências humanas e sociais aplicadas; e) formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

O estudo de Beltrão (2019) aponta que esta nova política modifica, para além da estrutura curricular, o próprio entendimento de educação básica, daquilo que é necessário, imprescindível e que todos os estudantes deveriam ter direito de saber ao final do ensino médio. Este aspecto se confirma ao analisar a nova estrutura curricular estabelecida pela Lei 13.415/2017, a qual institui a diminuição da carga horária destinada à formação geral, aspecto reafirmado nas DCNEM de 2018.

Neste sentido, a formação comum, que antes era de 2.400 horas, é restringida a um total de 1.800 horas para todo o ensino médio, visto que, de acordo com a nova lei, “[...] a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio” (BRASIL, 2017, p. 1).

Em conformidade com a lei supracitada as DCNEM de 2018 reafirmam em seu parágrafo 3º do artigo 11 que “[...] a formação geral básica deve ter carga horária total máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas, que garanta os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades, nos termos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (BRASIL, 2018, p. 6).

Na prática isso significa que, se os sistemas de ensino optarem pela disponibilidade total das 1.800 horas/aulas, ainda terá uma redução considerável se comparado ao modelo anterior. Outra questão de extrema importância diz respeito ao fato de a lei não fixar um limite mínimo para a carga horária comum, o que pode agravar ainda mais a diminuição daquilo que deveria fazer parte da formação básica por direito.

Essa mudança, incontestavelmente, configura-se como um grave retrocesso nas lutas por uma educação básica onde o ensino médio compreende a última etapa desse processo ao longo de suas 2.400 horas, vigentes na LDB até a aprovação da lei 13. 415/2017. Além disso, a reforma estabelece a possibilidade de aproveitamento de experiências extraescolares para completar a parte do currículo destinada à formação básica geral. Conforme aponta as DCNEM nos parágrafos 2 e 5 do artigo 7:

§ 2º O currículo deve contemplar tratamento metodológico que evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho.

§ 5º A organização curricular deve possibilitar contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências pessoais, sociais e do trabalho (BRASIL, 2018, p. 4).

De acordo com o documento, diversas atividades com objetivos e naturezas distintas podem ser aproveitadas como componentes curriculares, tais quais: “aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários” (BRASIL, 2018, p. 11). Estas devem ser ofertadas de modo presencial ou à distância mediante regime de parcerias com instituições habilitadas pelos sistemas de ensino, desde que esteja sob a supervisão docente.

No entanto, esta possibilidade pode trazer graves consequências para educação básica, tendo em vista que ela desresponsabiliza o Estado de oferecer os conhecimentos básicos, transferindo a responsabilidade para o indivíduo. Este por sua vez, caso tenha interesse em adquirir tais conteúdos, possivelmente irá buscá-los fora do ambiente escolar. Com isso, as condições materiais mais uma vez se colocam como fator determinante na formação dos jovens brasileiros (BELTRÃO, 2019). Motta e Frigotto (2017) afirmam que esta reforma foi pensada para os jovens da classe trabalhadora, pois ela reafirma a dualidade histórica presente na educação básica e de modo especial no ensino médio, assim como estabelece uma escola esvaziada de conhecimento.

Essa nova organização curricular não é tão inovadora de fato, visto que ela se assemelha a Reforma Capanema do Governo Vargas (Leis Orgânicas do Ensino). Regressa ao ocorrido na Ditadura Militar (Lei nº 5.692/1971 posteriormente Lei nº 7.044/82) e retroage ao Decreto nº 2.208/1997 promulgado no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). (RAMOS, 2016; MOTTA E FRIGOTTO, 2017; COSTA, 2018; OLIVEIRA, 2020).

A atual reforma, neste sentido, regride a períodos autoritários, uma vez que ela estabelece diferentes percursos formativos e restringe a formação técnica profissional a um itinerário formativo retirando-o da formação comum. Reintegra características como a especialização precoce e a profissionalização precária, ambas destinadas aos estudantes da classe trabalhadora e destina para os jovens da classe hegemônica uma formação completa, intelectual e cultural.

Ela também apresenta potencial para resgatar antigos problemas, no que se refere à entrada dos jovens da classe trabalhadora no ensino superior, tendo em vista que a mesma promove o estreitamento da formação comum a qual historicamente é responsável pelo conjunto de conhecimento que permite a continuidade dos estudos em nível superior.

De acordo com Moura (2017), a retirada da formação técnica profissional da formação comum intensifica a dualidade que permeia toda a história da educação brasileira.

Destina aos trabalhadores mais empobrecidos processos educacionais pobres, caracterizados pela redução e instrumentalidade de conteúdos direcionados para aspectos meramente do fazer, em detrimento dos conhecimentos de base científico-tecnológica e sócio histórica (MOURA, 2017, p. 124).

As alterações promovidas pela reforma também atingem os docentes da educação básica, em especial os da educação técnica profissional. O artigo 6, da referida lei, permite que profissionais com notório saber possam ministrar disciplinas de áreas afins à sua formação de base ou mediante comprovação de experiência profissional (BRASIL, 2017). Ainda que esta possibilidade se reserva exclusivamente ao itinerário de educação técnica profissional, este fator caracteriza-se como um ataque frontal a formação docente, corroborando para a desqualificação e “[...] precarização geral das condições de trabalho desses profissionais, seja dos licenciados ou dos ditos com notório saber” (MOURA, 2017, p. 125).

Nessa circunstância, para os profissionais com notório saber a docência pode se resumir apenas a uma “atividade complementar, acumulada com outros vínculos, o que significa intensificação de trabalho, com a diversidade e simultaneidade de contratos temporários, e vulneráveis, com consequências prejudiciais à qualidade do processo educativo” (MOURA, 2017, p. 125).

Para o autor, ao se estabelecer o notório saber como requisito para o exercício da docência reforça-se:

Aspectos meramente práticos e de treinamento na formação destinada aos sujeitos da classe trabalhadora, reiterando a dualidade e a precariedade histórico-estrutural que caracterizam a educação dirigida aos trabalhadores no capitalismo como um processo de formação limitada (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011), para o qual a atividade docente – como corolário - é reduzida à mera instrução (MOURA, 2017, p. 125).

Outro ponto que merece atenção diz respeito à redução de conteúdos socialmente consolidados. Apenas dois componentes curriculares são obrigatórios ao longo de todo o Ensino Médio: língua portuguesa e matemática. Os componentes artes, educação física, sociologia e filosofia devem ser obrigatoriamente incluídas, mas não em todo o ensino médio, fato que pode significar uma menor duração destas disciplinas, em relação às demais. No que concerne às línguas estrangeiras, a língua inglesa recebeu uma ênfase maior, tendo em vista

que sua oferta é obrigatória, as demais línguas poderão ser ofertadas em caráter optativo (RAMOS, 2016; KUENZER, 2017).

Sendo assim, a reforma fortalece a centralidade dos componentes curriculares exigidos nos exames nacionais e internacionais a exemplo o PISA, em detrimento das demais áreas do conhecimento que são secundarizadas. Mudanças semelhantes foram desenvolvidas em outros países os quais passaram a direcionar grande parte do tempo escolar para atender os exames de larga escala. Essas mudanças levaram a hierarquização de algumas disciplinas, aspecto que com a reforma do ensino médio será acentuado na educação básica.

Assim, os conteúdos que servirão de parâmetros para as avaliações nacionais e internacionais derivam exclusivamente da BNCC, os quais são expressos em competências e habilidades a serem desenvolvidas durante o ensino médio. Com isso, a articulação entre a BNCC e a avaliação pode ser observada no Art. 35-A parágrafo 6º, que prevê: “A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017, p. 2).

Essa articulação entre BNCC e avaliação resulta em uma maior padronização da dimensão pedagógica na sala de aula ao mesmo tempo em que favorece o controle ideológico do ambiente escolar. Com isso, os reformadores empresariais visam adaptar a escola às exigências do mundo do trabalho de forma a atender as necessidades do capital (FREITAS, 2014).

Nestas condições é possível estabelecer no ambiente escolar uma nova dinâmica capaz tanto de definir o que a escola deve ensinar quanto de criar condições para o desenvolvimento das privatizações. De acordo com Freitas (2018), a reforma do ensino médio estabelece os mecanismos necessários para a realização da educação nos moldes empresariais.

[...] Procedimentos da reforma empresária da educação: padronização através de bases nacionais curriculares (etapa 1e3), testes censitários (etapa 2 e 4) e responsabilização verticalizada (etapa 5). A lógica esperada é que, definindo o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou (FREITAS, 2018, p. 78).

No que tange à concepção pedagógica do novo ensino médio, segundo o próprio texto de exposição de motivos, a proposta alinha-se às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef, apoiando-se “nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (BRASIL, TEXTO DE EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS, 2016, p. 4 e 5). Evidencia-se assim, as

preocupações do MEC em promover o alinhamento das políticas educacionais voltadas para o ensino médio às orientações e recomendações dos organismos internacionais. Cabe enfatizar que as influências dessas organizações na definição das políticas educacionais brasileiras não são nenhuma novidade.

Nesse norte a reforma retrocede novamente às políticas desenvolvidas na década de 1990, conforme já apontado no transcorrer dos capítulos anteriores. De acordo com Beltrão (2019), apoiado nos estudos de Duarte (2004), esta concepção de base no neoliberal se caracteriza pela desvalorização dos conhecimentos sistematizados historicamente e busca promover uma formação flexibilizada com o objetivo de formar estudantes capazes de atuar em diversas atividades ao longo da vida.

Segundo Kuenzer (2017), o novo ensino médio tem por finalidade formar indivíduos flexíveis de maneira que estes possam aceitar e desenvolver múltiplas tarefas provenientes da nova forma de acumulação do capital. Nessa conjuntura, desempenhar diversas atividades significa:

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 e 342).

As justificativas apresentadas para a implantação da reforma durante o processo de tramitação giraram em torno dos baixos índices de desempenho do ensino médio. Contudo, percebe-se, ao analisar as alterações, que a urgência para a consolidação do novo ensino médio decorre principalmente da necessidade de atender às novas demandas da base material, assim como promover o alinhamento desta etapa às políticas educacionais conduzidas por organizações internacionais de base neoliberal.

Para isso, o antigo ensino médio, que segundo o texto de exposição de motivos é prejudicial e não favorece as aprendizagens dos jovens, precisa ser reformulado de maneira que os estudantes possam desenvolver suas habilidades e competências que corroborem com seus projetos de vida e com as novas demandas da sociedade contemporânea.

De acordo com os referencias para a elaboração dos itinerários o novo ensino médio deve:

Atender às necessidades e expectativas dos estudantes, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo, [...] Também busca assegurar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores capazes de formar as novas gerações para lidar com os desafios pessoais, profissionais, sociais, culturais e ambientais do presente e do futuro, considerando a intensidade e velocidade das transformações que marcam as sociedades na contemporaneidade (BRASIL, 2018).

Assim, os princípios estruturantes da reforma parte da flexibilização curricular através da oferta de itinerários formativos supostamente segundo a escolha dos estudantes, onde eles podem optar pela continuidade dos estudos ou ainda pela formação técnica profissional. Com isso, o discurso em torno do direito de escolha dos estudantes permeou todo o processo de aprovação da reforma, ancorada na ideia de que os estudantes da classe trabalhadora terão a oportunidade de escolher uma escola que lhes possibilitasse ingressar no mercado de trabalho.

[...] A presente medida provisória propõe como principal determinação a flexibilização do ensino médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos, inclusive a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular (BRASIL, TEXTO DE EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS, 2016, p. 4).

Cabe destacar que a ideia de liberdade de escolha expressa na reforma a partir da escolha de itinerários formativos na prática não se configura. O atendimento aos projetos de vidas dos escolares na realidade passa a ser definido não pelos estudantes, mas sim pelas condições de cada sistema de ensino. Conforme pode ser constatado no artigo 36 da lei 13.415/2017:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, **conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino** (BRASIL, 2017, p. 3, Grifo da autora).

Em conformidade com a lei 13.415/2017, o artigo 12 das DCNEM parágrafo 8º estabelece que “[...] a oferta de itinerários formativos deve considerar as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino” (BRASIL, 2018, p. 7).

Freitas (2017, s/p), ao analisar a reforma aponta que o direito de escolha dos estudantes mascara que suas opções estão alinhadas com suas expectativas de vida e estas por sua vez “remetem ao nível socioeconômico e a uma construção pessoal feita desde os primeiros anos de vida familiar e escolar. Alguém dirá que essa visão condena o estudante a um círculo vicioso e que é negativista”. No entanto, de acordo com Freitas (2017):

Para os jovens mais favorecidos, escolher apenas aquilo que lhe interessa é compensado pelo nível educacional maior da família com acesso a bens culturais maiores, em escolas que lhes oferecem múltiplos e elevados caminhos, para o estudante menos favorecido, ainda que ele pudesse de fato “escolher”, essa é uma

maneira de retirar dele a sua formação mais geral, empobrecendo sua visão de mundo e limitando suas oportunidades de vida e de progressão que ele só tem via escola (FREITAS, 2017, s/p).

Ainda sobre os itinerários formativos é possível também que os sistemas e gestores escolares optem por ofertar itinerários que dispõe de uma maior quantidade de professores na escola, já que as DCNEM em seu art. 12 determinam a oferta de no mínimo dois itinerários por município, segundo o parágrafo 6º:

Os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município, em áreas distintas, permitindo-lhes a escolha, dentre diferentes arranjos curriculares, atendendo assim a heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações (BRASIL, 2018, p. 8).

Fatores que podem levar a graves consequências para os professores, podendo significar a redução drástica de concursos em áreas específicas e acarretar a extinção de algumas carreiras docentes. Já para os estudantes, o direito de escolha é garantido de forma muito limitada, visto que suas opções se resumem a praticamente dois itinerários e caso ele deseje cursar um itinerário que não é oferecido em sua instituição terá que procurar outra escola.

A reforma também amplia as possibilidades de atuação do setor privado no âmbito educacional, tendo em vista que no artigo 36 parágrafo 11º da lei 13. 415/2017 abrem-se margens para o sistema de ensino firmar convênios com instituições privadas relacionadas a educação a distância sendo necessário apenas “notório reconhecimento” das atividades desenvolvidas na área educacional (BRASIL, 2018).

Na mesma direção, as DCNEM (2018), no parágrafo 15º do artigo 17 asseguram que as atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total do ensino médio. Esse percentual pode chegar a 30% (trinta por cento) no ensino médio noturno, a depender dos sistemas. Essas atividades a distância podem ser realizadas tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos diversificados.

Isso pode significar o direcionamento de parte importante da formação básica ou até mesmo dos itinerários formativos para a educação a distância principalmente nos municípios que tem apenas uma escola de ensino médio. Para estes municípios provavelmente só restará o estabelecimento de parcerias com instituições privadas. Para Oliveira (2020, p. 8), “a consequência direta deste movimento é fortalecer uma dinâmica societal na qual as pessoas, e nesse caso as escolas, atuem como consumidoras dos produtos oferecidos no mercado”.

A clara possibilidade de estabelecer parcerias com instituições privadas para a realização dos itinerários evidencia as relações desta política com a agenda privatizante dos

reformadores empresariais. Com isso, as mudanças propostas para o ensino médio apontam para o desenvolvimento de uma lógica mercadológica voltada para a formação de sujeitos competitivos, individualistas e multifacetados, protagonistas da sua própria trajetória escolar.

Nessa direção, as políticas educacionais são submetidas aos ditames da hegemonia neoliberal. O acesso à educação de qualidade é substituído por uma educação aligeirada, fragmentada e esvaziada de conhecimento, alicerçada em princípios semelhantes aos de uma empresa. “Neste caso, enquanto mercadoria, a educação é concebida como o passaporte indispensável para incorporar-se ao mundo dos vencedores, dos possibilitados de pensar uma vida digna, por meio da individualização do sucesso ou do fracasso” (OLIVEIRA, 2020, p. 9).

Na esteira desse processo, segundo Beltrão (2019) as políticas educacionais defendidas pelo BM desde a década de 1990, renasce com a lei 13.415/2017, estreitando os laços entre o BM e as políticas educacionais brasileiras, através de “condicionalidades, testes de larga escala, consultorias, produção de ideias, formação de redes de apoio, privatizações e parcerias, para submeter às políticas públicas dos diferentes países aos interesses do capital” (BELTRÃO, 2019, p. 167).

Ainda com o autor, após a promulgação da lei 13. 415/2017 o MEC adquiriu um empréstimo junto ao BM para subsidiar a implantação das mudanças promovidas pela normativa. Além disso, firmou parceria para o desenvolvimento de estratégias as quais perpassam a “[...] formação de corpo técnico para adaptação dos currículos e elaboração dos itinerários formativos, bem como a aquisição de materiais de apoio. As ações, segundo o comunicado do MEC, visam a obtenção de eficiência e eficácia” (BELTRÃO, 2019, p. 168).

Nesse processo a atuação do BM ganhou novamente centralidade seja na definição ou na implantação das políticas educacionais do país representados, por exemplo, nas propostas do Movimento Todos Pela Educação, bem como por meio do apoio de representantes de grandes empresas, conforme pode ser evidenciado no texto elaborado por João Batista Araujo e Oliveira presidente do Instituto Alfa e Beto, em defesa da Reforma do Ensino Médio.

A mudança do Ensino Médio, com ênfase na diversificação de trajetórias para os alunos, marca o encontro do Brasil com as demandas da economia e abre espaço tanto para decisiva contribuição do Sistema S quanto para aliviar a crise financeira dos Estados. O empresariado – acomodado ao patamar medíocre da mão de obra oferecida pelas escolas – não poderá perder esta chance de participar.

Essa MP significa igualmente o reencontro com a economia. Nos EUA, pouco mais de 50% da força de trabalho tem algum tipo de curso pós-secundário. Não existe nenhuma economia capaz de oferecer emprego de nível superior para 100% de sua população. Na maioria, entre 40 a 50% da força de trabalho possuiu uma formação profissional adequada em nível médio. No Brasil temos apenas 8% de alunos matriculados em cursos médios técnicos e menos de 15% da força do trabalho com formação profissional, o que está associado à baixa produtividade da nossa mão-de-

obra. Para a reforma virar realidade é fundamental o envolvimento do Sistema S e do setor privado na aprovação dessa legislação e na sua implementação (OLIVEIRA, 2016, s/p).

Bezerra (2017) e Oliveira (2020) ao analisar a influência do setor empresarial na construção da nova política para o ensino médio destacam que este movimento tem sido articulado desde 2008, com a realização do seminário “A Crise de Audiência no Ensino Médio” promovido pelo Instituto Unibanco, em parceria com o Movimento Todos pela Educação (TPE). Entre os pontos debatidos estavam a evasão escolar e a drástica redução da frequência dos alunos ao ensino médio.

Segundo os autores, embora este seminário não tivesse oficialmente o objetivo de propor políticas educacionais para o ensino médio, este pode ser considerado o ponto de partida para ações futuras dirigidas principalmente pelo Todos Pela Educação. Nas publicações seguintes desse movimento, pode-se constatar o interesse em reformular as políticas educacionais voltadas para o ensino médio.

Nessa direção, em 2013 o Todos pela Educação publicou o livro “Educação em Debate: Por um salto de qualidade na Educação Básica” no qual consta as diretrizes para construção de políticas públicas para o ensino médio (BEZERRA, 2017; OLIVEIRA, 2020). O documento inicialmente realiza um diagnóstico sobre os principais problemas nesta etapa, quais sejam: cobertura e acesso, rendimento e fluxo escolar, abandono e evasão escolar, distorção idade-série (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013)

A superação desse panorama, segundo o documento, tem encontrado dificuldade nos vários problemas que o ensino médio tem apresentado, a saber: o pouco tempo em sala de aula destinado a aprendizagem dos estudantes; o fraco desempenho dos alunos do ensino médio noturno; a deficiências da formação docente; o currículo sobrecarregado, as múltiplas funções do Enem e a carência de cursos profissionalizantes e técnicos de nível médio (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013).

Neste sentido, com vista à superação dos entraves, o documento apresenta uma proposta baseada em experiências internacionais, a qual parece ter sido incorporada à reforma do ensino médio quase que integralmente. Conforme pode ser constatado no quadro 1.

Quadro 1 - Comparativo entre a proposta do Todos Pela Educação e a Lei 13.415/2017

Proposta do Instituto Unibanco - Todos Pela Educação	Reforma do Ensino Médio – Lei 13.415/2017 e DCNEM 2018 – Governo Federal
Reorganização e diversificação do	Flexibilização Curricular.

currículo. – Um currículo com um núcleo obrigatório, a ser preenchido com disciplinas optativas.	Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares.
Conteúdos essenciais. – O ideal seria que os núcleos combinassem os conteúdos essenciais de língua portuguesa e matemática, buscando o conhecimento exigível e desejável a qualquer estudante nesse nível.	Disciplinas obrigatórias. Art. 35 parágrafo 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio.
Formação profissional de nível médio. – O currículo do ensino médio profissional não deve estar amarrado integralmente ao do ensino médio regular.	Formação Técnica profissional. Art. 36. Inciso V - Estabelece o Itinerário formativo de formação técnica e profissional.
Parceria com a iniciativa privada na oferta da educação profissional. – [...] O ensino profissional não pode funcionar separado do setor produtivo, o que implica políticas de financiamento do setor privado, sobretudo o industrial.	Parceria para oferta da Educação técnica profissional. Art. 36. Parágrafo § 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições.
Carga horária e oferecimento. – [...] Passagem para um modelo de tempo integral, em que os alunos fiquem na escola de seis a oito horas diárias.	Ampliação da carga horária. Art. 24. Parágrafo § 1º 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.

Fonte: A autora (2020)

As mudanças propostas pelo “Todos pela Educação”, três anos antes, foram incorporadas e intensificadas na reforma do ensino médio, resultado da articulação entre governo e os reformadores empresariais. Assim, convém afirmar que a reforma do ensino médio faz parte de um conjunto de estratégias para o reordenamento da educação pública brasileira, as quais têm por finalidade acentuar tendências já em cursos em outros países, subordinadas à agenda educacional neoliberal.

As alterações promovidas pela reforma do ensino médio ancoradas na flexibilização curricular através da oferta de diferentes percursos formativos, no estabelecimento de parcerias com instituições privadas, na possibilidade de parte do currículo a ser ofertado pela

educação a distância, na contratação de profissionais com notório saber e na redução dos conteúdos obrigatórios proporciona um ambiente fértil para o desenvolvimento de estratégias que visam a privatização da educação pública brasileira. (BELTRÃO, 2019).

No que tange ao campo pedagógico, promove-se o esvaziamento do currículo à medida que restringe a formação geral básica à BNCC, cerceando o direito dos estudantes de terem acesso aos conhecimentos mais elaborados. Além disso, o novo ensino médio corrobora para a especialização precoce dos jovens, resgata e aprofunda a dualidade estrutural presente em toda a história da educação brasileira. Com isso, os princípios de equidade e acesso a educação pública de qualidade são substituídos pelos da concorrência e competitividade, aspectos que passam a nortear o novo ensino médio.

Segundo Motta e Frigotto (2017):

Trata-se de uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana (MOTTA, FRIGOTTO, 2017, p. 369).

De acordo com Lima e Maciel (2018), a reforma promove a corrosão do direito à educação e articula-se com o processo de asfixia do gasto público viabilizado pela EC 95, corroborando para se ter escolas ainda mais sucateadas e empobrecidas tanto na sua infraestrutura quanto pedagogicamente. “Podemos inferir que, em curto e longo prazos, essas medidas possuem o fito real de atender às demandas da crise do capital, conduzidas pelo projeto de poder dos setores neoliberais e neoconservadores” (LIMA E MACIEL, 2018, p. 21).

Desse modo, após apresentarmos as principais mudanças contidas na reforma do ensino médio, é possível perceber a ação articulada entre os setores empresariais e o Estado para subordinar esta etapa da educação básica aos ditames do capital. Sob uma lógica discursiva de que a juventude tem o direito de escolher seu próprio caminho formativo e seu futuro profissional, a reforma promove uma educação esvaziada de conhecimento. O cenário sinaliza para mais um ataque neoliberal aos direitos sociais.

4.3 A base nacional comum curricular: da padronização ao esvaziamento curricular

Esta seção destina-se à discussão da Base Nacional Comum Curricular do ensino médio. Inicialmente, traçamos uma breve análise sobre o processo de construção da BNCC.

Em sequência, analisamos os fundamentos pedagógicos que compõem o documento. Nesta direção, buscamos apresentar a BNCC como parte importante da nova política educacional para o ensino médio, assim como os nexos entre a BNCC e projeto de manutenção da hegemonia neoliberal preconizado pelo avanço do setor empresarial na agenda educacional.

O processo de construção e efetivação de uma política educacional expressa uma intensa disputa que envolve concepções de mundo distintas e que exercem influência direta no aparato estatal. Partindo desse pressuposto, nos últimos anos a ideia de promover a construção de uma Base Nacional Comum Curricular tem mobilizado interesses e provocado intensas críticas em torno do tipo de formação que se espera ao implantar um currículo padronizado pelos parâmetros do mercado.

Apesar desta discussão está presente no cenário educacional brasileiro desde a Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de n.º 9.394/1996. Segundo KOEPSEL (2020), esse debate só veio à tona catorze anos após a aprovação da LDB, com a aprovação do conjunto de Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCNEB).

Sendo assim, as Diretrizes Nacionais Curriculares do Ensino Médio (DCNEM) aprovadas em 2011 marcam a intensificação das discussões sobre a construção de expectativas de aprendizagem de conhecimentos escolares como parte da BNCC as quais devem ser desenvolvidas ao longo do ensino médio (KOEPSEL, 2020).

Mantida a diversidade, a unidade nacional a ser buscada, no entanto, necessita de alvos mais específicos **para orientar as aprendizagens comuns a todos no país**, nos termos das presentes Diretrizes. Estes alvos devem ser constituídos por **expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares da base nacional comum** que devem ser atingidas pelos estudantes em cada tempo do curso de Ensino Médio, as quais, por sua vez devem necessariamente orientar as matrizes de competência do ENEM. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação deverá apreciar proposta dessas expectativas, a serem elaboradas pelo Ministério da Educação, em articulação com os órgãos dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2011, p. 48, Grifos da autora).

Desse modo, no período de 2011 a 2014 o MEC conduziu as discussões por meio de Seminários e Grupos de Trabalho. Os resultados desses estudos levaram à elaboração da primeira versão da BNCC, a qual foi apresentada em 2015 englobando toda educação básica.

Assim, a primeira versão da BNCC foi submetida a consulta pública no período de 2015 a 2016. De acordo com o MEC, o documento contou com 12 milhões de contribuições destinadas ao texto e com a colaboração de professores, pesquisadores e universidades. As contribuições foram sistematizadas e deram respaldo para o MEC construir a segunda versão. Esta por sua vez foi encaminhada para discussão em 2016 através da realização de seminários

organizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), em âmbito nacional e internacional. A terceira versão da base foi encaminhada ao CNE em abril de 2017 e submetida a 5 (cinco) audiências públicas nacionais (AGUIAR, 2018).

Diante desse panorama, com o objetivo de aprovar a BNCC, o MEC buscou consolidar um discurso em torno do caráter democrático da base. Entretanto, é preciso lembrar que durante este processo, o país sofreu um ataque frontal à democracia que levou Michel Temer à condição de Presidente da República. Nesses moldes, toda a equipe que vinha coordenando as discussões sobre a BNCC foi substituída, dando início a um novo processo que visou adequar a base aos princípios do novo governo (FREITAS, 2016; BELTRÃO, 2019).

Vale destacar que a aprovação da terceira versão da BNCC seguiu dois caminhos distintos. Inicialmente o governo optou pela aprovação apenas da BNCC da educação infantil e do ensino fundamental, retirando o ensino médio, sem nenhuma explicação plausível. Fato que possivelmente estava atrelado ao processo de tramitação da MP 746 a qual enfrentava duras críticas. A base do ensino médio só foi apresentada após a aprovação da lei 13.415/2017, estratégia que possibilitou adequar a BNCC do ensino médio a nova normativa (BELTRÃO, 2019). Neste sentido, a BNCC do ensino médio foi homologada pelo MEC em dezembro de 2018, após resolução do CNE (CP 04/2018).

Ainda sobre o contexto de construção da base, Beltrão (2019), apoiando-se nos estudos de Cássio (2017), questiona a veracidade dos dados divulgados sobre as consultas públicas. O autor aponta que não há nenhuma menção acerca dos procedimentos utilizados para análise dos dados ou sobre como as contribuições foram incorporadas à terceira versão da BNCC.

Nas palavras do autor:

O caráter democrático deste documento, propagandeado pela coalização que passou a dirigir o país, é, no mínimo, questionável. Como na reforma do ensino médio, o MEC recorre a falsas informações para conquistar a simpatia popular e de profissionais da educação (BELTRÃO, 2019, p. 183).

De acordo com Branco (2018), os números referentes à participação da sociedade no processo decisório da BNCC na prática se configuram como uma fantasia que, quando muito, serviu apenas para legitimar o que já estava posto. Ou seja, por trás do discurso da ampla participação que supostamente conferiu à base um caráter democrático, esconde-se os

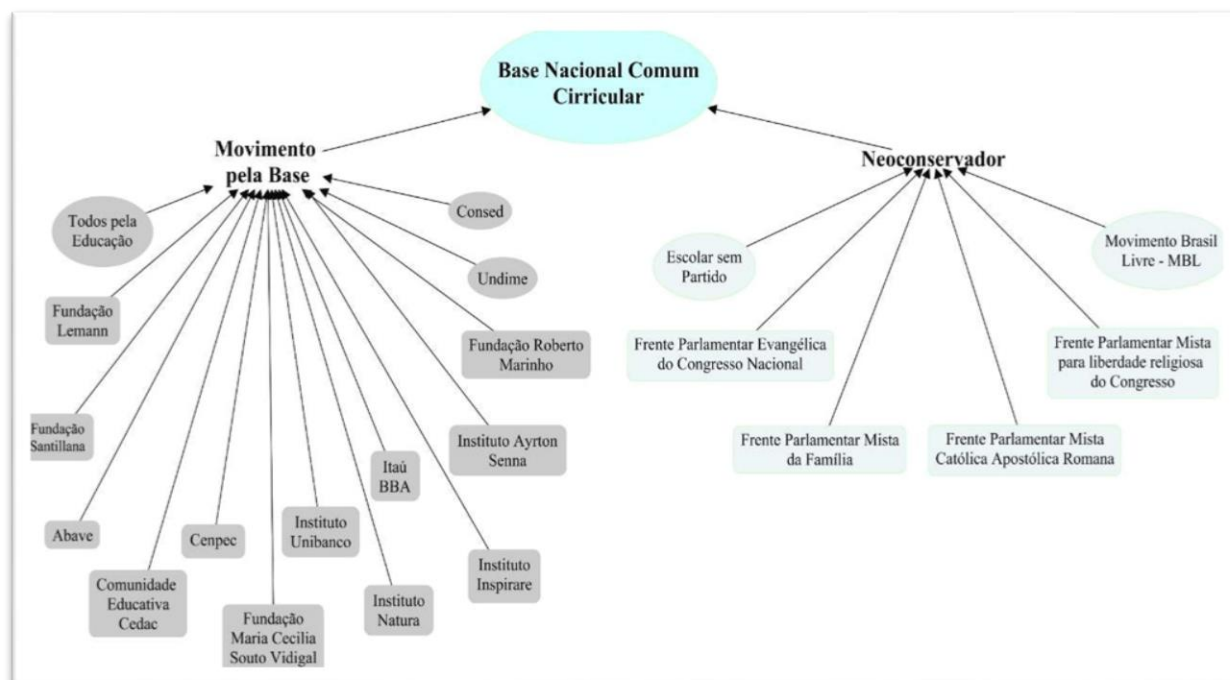
bastidores fortemente influenciados por interesses privatistas, os quais buscam submeter a educação e a sociedade à lógica de mercado.

Neste sentido, é importante frisar que os interesses privados em torno da aprovação da BNCC defendidos principalmente pelo Movimento pela Base¹¹ coordenado pela Fundação Lemann, estiveram presentes durante todo o processo de construção do documento. Excepcionalmente, no ano de 2013 foi realizado na Universidade de Yale nos Estados Unidos, o Seminário Internacional **“Liderando Reformas Educacionais: Fortalecendo o Brasil para o Século XXI”**. Na ocasião a Fundação Lemann convidou uma comitiva brasileira, em caráter de missão oficial, a participar do evento cujo principal fundamento era *Common Core* americano dispositivo semelhante à BNCC brasileira (PERONI, 2019).

Nestas condições a terceira versão da BNCC foi fortemente influenciada pelas instituições privadas neoliberais representadas principalmente pelo Movimento pela Base e por grupos neoconservadores que ganharam espaço nas últimas eleições, formado pelas bancadas evangélica, ruralista e empresarial e por organizações como Escola sem Partido, cuja articulação permitiu a aprovação da BNCC em um processo pouco transparente e que desconsiderou os estudos já realizados pelas instituições e pesquisadores empenhados com o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade (PERONI, 2019).

¹¹ O Movimento pela Base consiste em grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>.

Figura 1 - Síntese das instituições/organizações neoliberais e neoconservadoras que influenciaram a BNCC



Fonte: Elaboração própria, com base no estudo de Peroni (2019)

Essas organizações têm atuado nos mais variados espaços para promover o alinhamento da educação segundo seus interesses privatistas e ideológicos. Entre as instituições privada, por exemplo, destacam-se as que estão diretamente ligadas ao fornecimento de materiais didáticos, promoção de formação continuada para os docentes, apoio à gestão educacional e proposição de políticas públicas voltadas para o âmbito escolar, tais quais: Fundação Santillana, Itaú, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura e o Movimento Todos pela Educação, entre outros (PERONI, 2019).

Já entre a ala neoconservadora destacam-se os movimentos voltados para discussão sobre doutrinação política e ideológica que, segundo eles, a escola pública tem promovido, a ênfase neste caso vai para o Movimento Escola sem Partido e para as frentes parlamentares ligadas a instituições religiosas. É possível perceber também a articulação entre as pautas conservadoras e neoliberais representadas pelo Movimento Brasil Livre-MBL (PERONI, 2019). Conforme Moreira (2019):

É nesse contexto [...] que a reforma curricular BNCC foi constituída, com o apoio de grupos e instituições ligadas ao Todos pela Educação e por lobbies de fundações, institutos e entidades, com ou sem fins lucrativos, com interesses muito definidos em torno de um mercado educacional bilionário que envolve venda de materiais pedagógicos, consultorias privadas e prestação de serviços, a fim de substituir o que

hoje é realizado pelas escolas e pelo sistema público de educação (MOREIRA, 2019, p. 194).

Com isso, a partir de experiências internacionais como o *Common Core* estadunidense e com o apoio dos empresários a BNCC foi aprovada e assumiu um caráter mais regressivo. Todavia, vale destacar que a experiência de padronização curricular americana tem enfrentado problemas para demonstrar sua eficiência (FREITAS, 2018).

De acordo com Freitas (2018), as análises de Loveless (2016) sobre a eficácia do *Common Core* estadunidense no período de 2009 a 2015, evidenciaram que nos primeiros anos de padronização curricular (2009-2012) existiu uma pequena vantagem dos estados que adotaram o referido dispositivo. Já no “[...] período seguinte (2013-2015) todas as comparações favoreceram os estados que não optaram pelo *Common Core*” (FREITAS, 2018, p. 96).

Outro estudo apontado por Freitas (2018) realizado por Smith & Jacobowitz (2018) tinha como objetivo analisar as respostas dos estudantes nos testes que alinharam à avaliação ao *Common Core*. O estudo buscou analisar as questões que não eram de múltipla escolha, mas sim as que necessitavam formular respostas escritas, pois tinham como objetivo “[...] avaliar o pensamento de nível superior e a capacidade de raciocínio crítico, prometida pelo *Common Core*” (FREITAS, 2018, p. 99). Os resultados mostraram um aumento considerável nos números de estudantes que obtiveram nota zero nesse tipo de questão em 2013.

Sendo assim, a tentativa de padronização curricular estadunidense vem apresentando indícios que este modelo não promoveu o aumento do desempenho dos estudantes, tão pouco proporcionou a diminuição das desigualdades educacionais. Neste processo professores e estudantes foram duramente penalizados. Para os professores houve a culpa pelo mau desempenho das escolas, para os estudantes por sua vez foram criados padrões cognitivos e morais os quais passaram a ser parte das avaliações.

A padronização dos objetivos de ensino e, por consequência, dos conteúdos de aprendizagem, atinge o desenvolvimento cognitivo, mas não somente, pois as bases nacionais curriculares têm incluído as chamadas “habilidades socioemocionais”, ampliando o grau de padronização em direção a hábitos e atitudes sociais dos estudantes (FREITAS, 2018, p. 113).

Tendo em vista tais aspectos, a opção por um currículo padronizado se caracteriza como mais um dispositivo para alinhar a educação pública aos objetivos privatizantes decorrentes das políticas neoliberais. Assim sendo, advoga-se que a melhoria da qualidade da educação depende diretamente da construção de um currículo padronizado, onde por meio deste qualquer estudante de qualquer classe social terá acesso ao mesmo conhecimento.

Colocando para nós uma ideia de igualdade e acesso às quais são pautas dos movimentos em defesa da educação básica de qualidade, quando na verdade o objetivo é mascarar os interesses específicos em torno do vantajoso mercado educacional.

De acordo com Moreira (2019):

[...] A definição de um currículo nacional pressupõe uma homogeneização cultural, pois algumas vozes calarão e outras poderão ser ensurdecedoras. Pode-se caminhar para um empobrecimento curricular. A justiça curricular que seria possível com uma melhor distribuição de conhecimento, muitas vezes, precisa ser desigual. Não se pode aceitar uma escola pobre para as populações pobres (MOREIRA, 2019, p.195).

A BNCC brasileira foi apresentada a sociedade como um documento plural e contemporâneo que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem” (BRASIL, 2018, p. 7).

Ainda na introdução da BNCC podemos destacar pontos importantes e que merecem atenção. O documento se coloca como sendo a política educacional mais adequada para superar os problemas do ensino médio e garantir uma educação de qualidade, sustentando que ao estabelecer um currículo comum para todo o país, isso resultará na superação da fragmentação das políticas educacionais ocasionando por consequência a melhoria da qualidade da educação:

[...] Espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais. [...] Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BRASIL, 2018, p. 8).

Com relação à fundamentação pedagógica da BNCC, o documento estabelece as **competências** como o principal conceito a ser desenvolvido ao longo de toda educação básica (BRASIL, 2018, p. 13). Segundo o texto, as competências são o “enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa)” (BRASIL, 2018, p. 13).

Nesse caso evidencia-se por meio das competências o alinhamento da educação básica com as avaliações nacionais e internacionais. Ao mesmo tempo a formação por competência busca conferir aos estudantes as habilidades necessárias para atender às novas demandas da contemporaneidade:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

A formação por competências - já discutida neste trabalho - surgiu associada ao processo de reestruturação produtiva em um panorama marcado pela redução de empregos e pela precarização das relações de trabalho, decorrente do avanço das políticas neoliberais. “Surge associada à necessidade objetiva de um tipo de formação desvinculada da noção de postos de trabalho e capaz de responder às permanentes flutuações das demandas por novas capacidades operativas dos trabalhadores” (ARAÚJO, 2004, p. 499).

Empreendedorismo, protagonismo juvenil, escola da escolha, e muito outros, passam a ser lemas educacionais orientadores dos processos de formação escolar da chamada pedagogia das competências. Segundo a literatura [...], trata-se de uma reconversão dos imperativos da ideologia do capital humano, como parte das novas demandas de trabalho no capitalismo, dentro do campo educacional. Saviani (2011) afirma que dadas as exigências de flexibilidade dos processos de trabalho, o aumento do desemprego e a simplificação das tarefas, essa pedagogia busca a formação de trabalhadores(as) que possam ter capacidade de polivalência, posse de conteúdos e habilidades gerais básicas (especialmente português e matemática) e rápida absorção e traquejo com as novas tecnologias (BARBOSA, 2019, 88).

No Brasil a formação por competências incide sobre as políticas educacionais por volta da década de 1990 e se fundamenta na pedagogia do aprender a aprender, expressa no relatório *Jacques Delors* (BARBOSA, 2019). Com a BNCC esta categoria ganhou novamente a centralidade nas políticas educacionais. Pois, ela passa a assumir o norte da formação dos estudantes determinando o que estes “[...] devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los” (BRASIL, 2018, p. 12).

No entanto, a construção de currículo padronizado centralizado na noção de competência especialmente quando a justificativa está pautada em discurso mercadológico e de promoção de um projeto de vida adequado para cada estudante pressupõe uma formação administrada e de caráter instrumental que favorece o controle do processo formativo. Além disso, seus fundamentos buscam uma formação voltada para adaptação (SILVA, 2018).

As competências são definidas na BNCC como:

A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas

da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Assim, ao longo da educação básica a organização curricular parte das aprendizagens essenciais que devem proporcionar o desenvolvimento de “**dez competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 8). O quadro em sequência apresenta as dez competências gerais da Educação Básica.

Quadro 2 - Competências gerais da educação básica

1.	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2.	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3.	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4.	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5.	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6.	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7.	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8.	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9.	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com

	acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10.	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2018)

Sendo assim, as competências gerais orientam as competências específicas de cada área, tendo em vista que o ensino médio na BNCC está organizado em quatro áreas do conhecimento (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas). Com isso, cada área do conhecimento reúne um “conjunto de habilidades, que representa as aprendizagens essenciais a serem garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio” (BRASIL, 2018, p. 33).

Apesar de a BNCC enfatizar que não é um currículo mínimo, o enfoque nas competências contradiz esta afirmativa.

A BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13).

Sendo assim, a BNCC coloca que “[...] os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2018, p. 11). A ênfase, neste sentido, se desloca para o saber fazer em detrimento da formação científica e cultural. Com isso, a formação dos estudantes é restringida a um conjunto de competências e habilidades que secundariza os conteúdos científicos consolidados historicamente.

Sobre este ponto a ANPEd (2018) em nota pública destaca que o esvaziamento curricular promovido pelo desenvolvimento das competências “[...] é uma forma de negar o que há de mais avançado no campo da ciência, da cultura e da arte para a maioria da população brasileira. É negar a escola como lugar de democratização do saber, do conhecimento”. Concorre para esse processo de esvaziamento do currículo o reconhecimento apenas de português e matemática como disciplinas curriculares obrigatórias durante todo ensino médio.

Segundo a ANPEd (2018):

Essa redução a português e matemática representa um esvaziamento do currículo do Ensino Médio, que atingirá especialmente a população mais pobre desse país atendida pelas escolas públicas, que convivem majoritariamente com o descaso governamental, com a falta de professores e condições efetivas para a oferta do ensino. Reconhecer apenas a matemática e a língua portuguesa como disciplinas curriculares e transformar as demais disciplinas do atual currículo em componentes e temas transversais, traz certamente um enorme prejuízo do ponto de vista da formação humana e técnico-científica para os estudantes (ANPEd, 2018, p. 2).

A BNCC brasileira apesar de ser mais abrangente do que a experiência desenvolvida nos EUA caminha na mesma direção (FREITAS, 2018). Restringe o conceito de educação básica ao de aprendizagem de português e matemática negligenciando os saberes de outros conteúdos como história, filosofia, artes e educação física. Em contraposição caminha-se com a base para promoção de uma educação cada vez mais subordinada à lógica mercadológica.

Assim, a base não se resume a um documento orientador do currículo ela reconfigura toda educação básica estabelecendo uma nova dinâmica na escola por meio da padronização curricular, de testes em larga escala e do controle do processo formativo. Para isso a BNCC “vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações [...] referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2018, p. 8).

Em relação à estrutura curricular do ensino médio a BNCC coloca que esta não favorece o desenvolvimento de uma formação condizente com as demandas da contemporaneidade à medida que apresentava “excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas” (BRASIL, 2018, p. 467).

Assim, em conformidade com a Lei 13.415/2017 o documento apresenta a nova organização curricular baseada em um modelo diversificado e flexível. Desta forma, o currículo do ensino médio passa a ser organizado conforme apresenta a figura 2.

Figura 2 - Estrutura e organização do novo ensino médio



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2018)

De acordo com a BNCC essa organização parte da flexibilização curricular e possibilita a construção de propostas curriculares que “[...] atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida” (BRASIL, 2018, p. 468).

Outro ponto que merece atenção diz respeito ao controle ideológico que a BNCC de forma velada busca implantar na educação básica, sobretudo no ensino médio, aspecto que foi favorecido com o avanço do conservadorismo nas últimas eleições, pois em nenhum momento a base aborda as questões de gênero, ao passo que o ensino religioso foi mantido.

Frente ao exposto, a BNCC configura-se como principal dispositivo para materialização da contrarreforma do ensino médio. Além disso, contribui para promover o alinhamento das políticas educacionais brasileiras às mudanças preconizadas pela agenda de reestruturação da educação alicerçada nas políticas neoliberais.

Os fundamentos pedagógicos que sustentam a BNCC promovem uma formação humana padronizada e fragmentada favorecendo a uniformização e homogeneização curricular. Centra-se na ideia de um currículo reducionista ancorado no desenvolvimento de competências e habilidades as quais permitem alinhar a BNCC às avaliações internacionais (DOURADO, 2018). Com isso, incide sobre a educação a expansão das políticas de responsabilização e de controle político e ideológico da escola.

Nesse processo de padronização curricular os defensores da BNCC em sua grande maioria empresários encontram a oportunidade para desenvolver estratégias de controle do

percurso formativo, definindo o que a escola deve ensinar, bem como um espaço para realização de iniciativas privatizantes a partir da produção e venda de materiais didáticos, programas de formação de professores e parcerias para promover as avaliações em larga escala.

De modo geral, as análises aqui inferidas apontam que a BNCC foi pensada para atender aos ditames da lógica capitalista, subsidiada pelas políticas educacionais dos reformadores empresariais os quais objetivam promover no âmbito educacional estratégias que corroborem para a privatização da educação pública brasileira.

5 OS DESDOBRAMENTOS DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO EM PERNAMBUCO E SUAS IMPLICAÇÕES

A Lei 13. 415/2017 estabelece que as Redes Estaduais de Ensino têm 05 (cinco) anos para se adequar às suas determinações, a contar da data da promulgação. No âmbito da mesma lei também foi instituído um programa de fomento destinado a financiar ações voltadas à ampliação da jornada escolar. O governo de Pernambuco foi um dos primeiros a implantar as reformas exigidas.

Neste capítulo buscamos analisar as medidas adotadas pela Secretaria de Educação de Pernambuco em atendimento às exigências da referida lei, examinar as percepções dos gestores e do corpo docente acerca da reforma do ensino médio e suas implicações ao processo de escolarização.

A estratégia metodológica utilizada constituiu-se de: (1) Entrevista semiestruturada, com gestores e professores da rede de ensino; (2) Análise do documento: “projeto de ampliação de jornada escolar em escolas de ensino médio em tempo regular” (PERNAMBUCO, 2018).

O campo de pesquisa abrangeu a Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, especificamente a amostra correspondeu a 04 (quatro) escolas que fazem parte do grupo de 20 escolas que iniciaram o projeto piloto em 2018. As escolas estão distribuídas nas 04 (quatro) Gerências Regionais do Recife, a saber: GRE Recife Norte; GRE Recife Sul; GRE Metropolitana Norte e GRE Metropolitana Sul. A definição desta amostra foi efetivada após a realização de um estudo exploratório, desenvolvido mediante a realização de um levantamento documental e duas entrevistas¹² com a Gerência de Políticas Educacionais do Ensino Médio de Pernambuco (GEPEM). A primeira entrevista foi realizada em 2018, com o objetivo de identificar se o Estado havia iniciado as mudanças estabelecidas pela lei. No início de 2019 realizamos uma segunda entrevista, destacamos que foi realizada uma mudança na equipe que coordenava a GEPEM.

No que se refere aos critérios de escolha das escolas que foram investigadas, consideramos os seguintes: (a) fazer parte do grupo de escolas que iniciaram o projeto piloto para implantação do novo ensino médio, (b) escolas que não estivessem em transição para escolas de referência, visto que algumas escolas que iniciaram o projeto já estavam aderindo ao programa de educação integral e (c) disponibilidade para participar do estudo, a qual foi identificada através de uma conversa inicial por telefone com os gestores das escolas.

¹² Os roteiros de entrevistas do estudo exploratório encontram-se disponíveis no Apêndice A.

Os dois quadros em sequência apontam uma breve caracterização das escolas campo da pesquisa no que se refere à composição estrutural das instituições, ao quadro docente, ao corpo gestor e demais servidores. As informações foram obtidas através de um questionário respondido pelos os gestores das escolas (Apêndice D).

Quadro 3 - Estrutura física das escolas

Estrutura Física	Escola 1 - GRE Recife Norte	Escola 2 - GRE Recife Sul	Escola 3 - GRE Metropolitana na Norte	Escola 4 - GRE Metropolitana na Sul
Sala de Aula	13	10	11	09
Pátio Interno	01	01	01	01
Auditório	02	-	01	-
Biblioteca	01	01	01	01
Sala de Professor	01	01	01	01
Sala da Coordenação	01	01	01	-
Sala da Gestão	01	01	01	01
Secretaria	01	01	01	-
Cantina/Cozinha	01	01	01	01
Área Externa	02	01	01	01
Quadra Esportiva	02	01	01	01
Sala de Dança	01	01	-	-
Sala de Vídeo	01	01	01	-
Sanitário/Aluno	04	04	04	02
Sanitário/Professor	02	02	02	01
Laboratório de Informática	01	01	01	-
Laboratório de Biologia	01	01 Integrado	-	-
Laboratório de Química	-		-	-
Laboratório de Física	-		-	-
Laboratório de Matemática	-	-	-	-
Laboratório de Robótica	-	-	01	-

Fonte: A autora (2020)

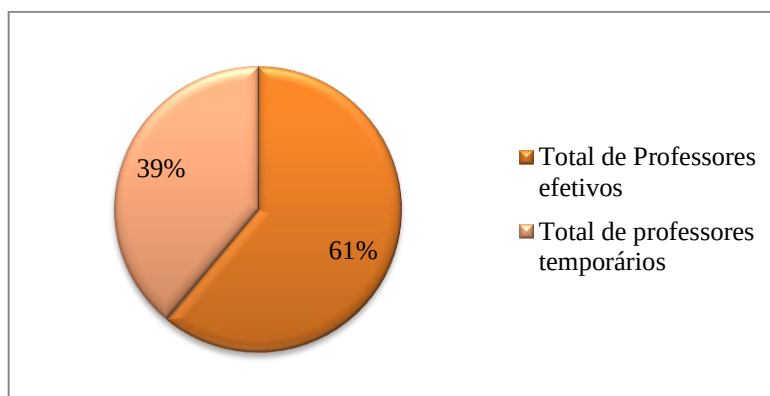
As estruturas das escolas se diferenciam em poucos aspectos. A mais fragilizada está situada na GRE Metropolitana Sul. Sua estrutura conta apenas com o básico: salas de aulas, sala dos professores e da gestão, pátio interno e externo, quadra, cozinha e sanitários para os estudantes e professores. Não dispõe de laboratórios, auditório, sala de dança e sala de vídeo. As demais escolas apresentam condições melhores, porém alguns espaços não são utilizados por problemas de infraestrutura.

Quadro 4 - Servidores das escolas campo

Servidores	Escola 1 - GRE Recife Norte	Escola 2 - GRE Recife Sul	Escola 3 - GRE Metropolitan a Norte	Escola 4 - GRE Metropolitana Sul
Professores (as) Efetivos	16	25	20	11
Professores (as) Temporários	13	08	16	09
Gestor (a)	01	01	01	01
Vice-gestor (a)	01	01	01	01
Coordenador Pedagógico (a)	01	02	01	01
Coordenador de Apoio (a)	01	-	-	01
Bibliotecário (a)	01	02	-	01
Secretário (a)	02	01	01	01
Porteiro (a)	02	01	01	01
Merendeiro (a)	04	03	03	03
Serviços Gerais (a)	09	03	03	02

Fonte: A autora (2020)

Em relação ao quadro de funcionários, novamente a escola da GRE Metropolitana Sul é a que dispõe do menor quantitativo. Merece destaque o alto número de docentes contratados temporariamente, juntando às 04 instituições o percentual chega a quase 40%, conforme pode ser constatado no gráfico 01.

Figura 3 - Gráfico - Total de professores efetivos e temporários

Fonte: A autora (2020)

As entrevistas semiestruturadas¹³ foram realizadas com 01 (um) gestor ligado à Secretaria de Educação, 04 (quatro) gestores das escolas participantes da pesquisa e 12 (doze) professores (Apêndice B e C).

O critério de escolha dos professores considerou a nova Matriz Curricular implementada nas escolas do projeto piloto, sendo: 02 (dois) professores dos componentes curriculares obrigatórios, destes podendo ser 01 (um) de português ou matemática e o outro obrigatoriamente da disciplina Projeto de Vida e Empreendedorismo. Já o terceiro professor foi selecionado entre os responsáveis pelas disciplinas eletivas.

As entrevistas foram realizadas no sentido de elucidar os seguintes aspectos do objeto da pesquisa: *a) O processo e as medidas para adequação da rede estadual à lei 13. 415/2017; b) A reforma curricular; c) O financiamento das ações em implementação; d) As parcerias público-privadas; e) As repercussões da reforma junto ao corpo gestor e docente.*

Os depoimentos dos participantes estão identificados da seguinte forma: GESTOR SEDUC-PE, para o gestor ligado à Secretaria de Educação de Pernambuco; GESTOR ESCOLAR 1, 2, 3 e 4 para os gestores escolares; PROFESSOR 1, 2, etc. para os professores.

Salientamos que adotamos um roteiro de entrevista semelhante para todos os participantes, havendo apenas pequenas modificações no decorrer das entrevistas no sentido de fazer perguntas extras quando necessário.

O capítulo está organizado em duas seções. Na primeira, buscamos recuperar a percepção dos entrevistados sobre o processo de implementação das medidas para adequação à lei, assim como os juízos e expectativas deles acerca das mudanças em curso. Na segunda seção analisamos o conteúdo propriamente dito das adequações adotadas pela Secretaria de Educação de Pernambuco e suas implicações para a rede estadual de ensino médio.

5.1 O processo de implementação da Lei 13. 415/2017 em Pernambuco: visão dos gestores e professores sobre o novo ensino médio

Iniciamos a análise no sentido de mapear *as medidas adotadas pela Secretaria de Educação para implantação do novo ensino médio* (lei 13.415/2017) na rede de ensino de Pernambuco.

¹³ Antes de iniciar as entrevistas os participantes foram informados que deveriam assinar um termo de consentimento livre esclarecimento e que as entrevistas seriam gravadas. A participação no estudo foi voluntária e se caso eles decidissem não participar ou quisessem desistir de continuar em qualquer momento, teriam absoluta liberdade de fazer. Na publicação dos resultados da pesquisa, a identidade foi mantida no mais rigoroso sigilo.

De acordo com os depoimentos dos gestores escolares, a Secretaria de Educação realizou reuniões com os gestores da GRE e gestores escolares para informar as mudanças a serem implantadas. Os entrevistados afirmaram que as poucas informações que chegaram até eles foram insuficientes para a compreensão das diversas mudanças preconizadas pela lei. Conforme pode ser observado na fala do Gestor Escolar 1:

A lei nos foi repassada através de uma reunião, ou seja, as mudanças que iriam ocorrer. [...] mas no meu ponto de vista, essas informações são insuficientes, se levado em consideração o tamanho das mudanças (GESTOR ESCOLAR 1).

A maioria dos professores entrevistados corrobora com a visão do gestor. Oito dos doze participantes expressaram algum tipo de preocupação acerca das incertezas em relação às mudanças promovidas pela lei.

[...] Ficamos por volta de duas horas discutindo e não se chegou a um consenso, uma vez que não pediram nossa opinião com relação à implantação, já foi dito que iria implantar e pronto (PROFESSOR 1).

A Secretaria vem realizando algumas formações acerca da nova lei, mas ainda não se encontra bem esclarecido. Logo, ficamos sem saber ao certo o que irá acontecer (PROFESSOR 2).

[...] O documento já veio pronto, nossa participação seria no caso de haver alguma alteração, e seria por área, exemplo: área de humanas, área de exatas (PROFESSOR 3).

Tivemos duas reuniões aqui na escola para falar sobre o novo ensino médio, mas nós não sabemos como isso vai acontecer. Apenas nos repassaram como tudo iria acontecer, ou seja, já chegou tudo pronto (PROFESSOR 4).

Já tivemos algumas reuniões para discutir a BNCC e as habilidades e competências (PROFESSOR 5).

[...] O pessoal da GRE veio e nos repassou algumas informações. [...] Contudo, repito que o tempo foi muito curto e nós temos uma rotina de certa forma bem complicada. Tudo foi muito precoce (PROFESSOR 8).

[...] O novo ensino médio é desafiador. Para mim ainda está muito obscuro e abstrato. Tanto é que minhas respostas partem do que eu consegui absorver. Foi imposto para nós. Vamos ver no que vai dar (PROFESSOR 10).

Pelo que venho acompanhando, há momentos que nós temos que sentar e dialogar sobre o novo ensino médio. Nossos coordenadores tentam nos repassar da melhor forma possível como tudo vai acontecer, é bem complexo para entender, como os alunos irão terminar o ensino médio (PROFESSOR 12).

As falas dos professores evidenciam pontos importantes em torno da aprovação/implantação da reforma, quais sejam: a forma impositiva com que a reforma foi conduzida pelo governo federal; as poucas informações sobre as mudanças; a precocidade para implantar o novo ensino médio em Pernambuco, visto que, pouco tempo depois da

aprovação da lei 13.415/2017, o governo do estado iniciou a implementação de um projeto piloto e a escassez de formação.

Entre as ações da secretaria para se adequar à normativa, está a implantação do projeto piloto que visa à ampliação da carga horária nas escolas de ensino médio do estado. De acordo com o Gestor SEDUC-PE:

[...] Houve reuniões com informações específicas, por exemplo: quando vamos fazer um processo de ampliação em determinadas escolas, anualmente convidamos os gestores das regionais, as gerentes regionais e discutimos sobre este processo, é um momento de palestras. Então, em 2018 foi feita esta opção com 20 escolas iniciais, temos 4 regionais daqui de Recife, são 5 escolas de cada regional. Onde os gestores de cada regional convidaram os gestores das escolas, conversaram, apresentaram o projeto e num estudo de viabilidade entre eles, decidiram-se quais seriam as escolas e repassaram para nós (GESTOR SEDUC-PE, 2019).

O processo de implantação do projeto piloto e de escolha das instituições descrito pelo Gestor SEDUC-PE contradiz a versão apresentada pelos gestores escolares. Sobre esse assunto os Gestores Escolares 1 e 4 destacam:

[...] Para que acontecesse a implementação do projeto aqui na escola, eu fui chamado para uma reunião e informado que a escola faria parte do novo Ensino Médio. Foi como já lhe falei, houve reuniões, só que bem pontuais, onde repassaram que haveria as mudanças, a lei e tudo mais. Realizaram uma apresentação de slides, com as mudanças da nova lei. Contudo, ainda acho tudo muito pontual, com uma mudança tão significativa como essa, deveria haver um aprofundamento maior, apenas uma reunião de quatro a cinco horas é muito pouco (GESTOR ESCOLAR 1).

[...] Nós diretores fomos convidados para uma reunião na GRE ano passado, e nós fomos informados acerca do projeto. Não fomos consultados, nem informaram quais critérios utilizam para escolher as escolas (GESTOR ESCOLAR 4).

As falas dos gestores escolares evidenciam o pouco de diálogo entre a Secretaria de Educação e as escolas no processo de implementação do projeto piloto, tendo em vista que as escolas não foram consultadas se gostariam ou não de fazer parte do projeto. Além disso, expõe a forma aligeirada com que as mudanças foram postas nas escolas, com poucas reuniões e sem o devido aprofundamento. Nesta mesma direção a Gestor Escolar 4 relata:

[...] Inicialmente ficamos apreensivos, pois começar uma proposta onde você ainda não tem conhecimento sobre o que você está fazendo, não é fácil para gestão e nem para os próprios professores. E como não fomos consultados, fica uma situação desconfortável, o que pudemos fazer, foi feito que era dar estas informações aos alunos (GESTOR ESCOLAR 4).

Segundo os professores entrevistados, a implantação do projeto piloto ocorreu de forma precoce e apressada. Os docentes descreveram que o projeto foi apresentado através da gestão e que a eles compete apenas a execução. De acordo com os entrevistados as

informações não foram claras, apenas tendo sido repassado que a escola iria participar do projeto piloto e que a estrutura do projeto partiria da ampliação de carga horária e da implantação de disciplinas eletivas. Nesse processo o Professor 12 afirma: “[...] não tenho pontos positivos sobre isto”. De acordo com o Professor 2 “[...] o projeto piloto foi apresentado a nós de forma jogada, ou seja, eles nos apresentaram o projeto e nós tivemos que realizar”. Já o docente 11, afirma ter pouco conhecimento sobre o assunto: “[...] eu conheço muito pouco e vejo também a Secretaria repassar muito pouco” (PROFESSOR 11).

A rápida ação do governo de Pernambuco para se adequar à nova política educacional do ensino médio causou diversos transtornos para as escolas. As instituições não tiveram tempo suficiente para assimilar sequer as mudanças preconizadas pela Lei 13.415/2017 e já precisaram implantar um projeto piloto que mudou toda organização das escolas. Nessa conjuntura, gestores escolares, professores e estudantes tiveram que se adaptar à nova dinâmica na condição de meros executores das decisões.

Como já discutido nos capítulos anteriores, o “novo ensino médio” está alicerçado nos princípios da flexibilização e da padronização de conhecimentos básicos a partir de parâmetros do mercado. Sendo assim, o currículo do ensino médio passa a ser sustentado a partir de dois eixos: BNCC e itinerários formativos. Nesta direção, o segundo eixo que orientou as entrevistas diz respeito à *reforma curricular*.

A este respeito o Gestor SEDUC-PE afirmou que em 2019 houve 04 (quatro) momentos de estudo sobre a BNCC, os itinerários formativos e a versão preliminar do currículo de Pernambuco. Ainda de acordo com o entrevistado, houve também uma comunicação direta com os estudantes e professores sobre as mudanças em curso, através de um questionário eletrônico que trouxe bons resultados.

Ressaltamos que não tivemos acesso a estas pesquisas tendo em vista que nenhum dado oficial referente ao estudo mencionado pelo Gestor SEDUC-PE foi divulgado durante o período de realização das entrevistas. De acordo com o entrevistado:

O processo de escuta foi feito com os professores, através da relação escola professor e institucional, pois tivemos 4 momentos de estudo este ano, com os professores, sobre a base, itinerários formativos e da versão preliminar do currículo. Tivemos também uma relação direta através de um questionário, no Google Docs. Mais de 126 mil estudantes responderam o questionário dos estudantes e 10.200 professores, responderam o questionário dos professores, sobre as expectativas de mudanças da reforma. Nós temos dados bem interessantes sobre as expectativas dos professores acerca da reforma (GESTOR SEDUC-PE, 2019).

As informações acima vão na contramão das falas dos gestores escolares entrevistados, uma vez que a maioria expressou diversas incertezas sobre as mudanças, as

quais perpassam desde problemas estruturais das escolas até a composição e oferta do novo currículo alicerçado pela BNCC e pelos itinerários formativos. Os gestores evidenciaram a falta de informação sobre o assunto e a preocupação com o direito de escolha dos escolares.

[...] Enquanto gestor eu espero que eles nos deem um suporte maior no que diz respeito à implementação das mudanças, não só na BNCC, mas no PPP também. Com relação aos itinerários formativos, pode ser que não dê muito certo, pois os alunos ainda não possuem uma mentalidade madura o suficiente para decidirem o que querem estudar. [...] Acredito ser tudo muito vago, pois eu enquanto gestor não estou ciente de todas as mudanças (GESTOR ESCOLAR 1).

Nós sempre estamos discutindo acerca deste assunto aqui na escola, pois há muitas dúvidas, pois não ficou claro para nós, existem muitas coisas que não sabemos como irá funcionar. Muitas vezes as escolas não possuem estrutura para trabalhar a base curricular da forma que estão querendo. Então, acredito que começar a trabalhar a base sem se pensar em uma estrutura mínima para a escola é um erro (GESTOR ESCOLAR 3).

Os pontos levantados pelos gestores destacam as contradições decorrentes de uma política educacional que desconsiderou as especificidades de cada sistema de ensino e que restringiu os problemas do ensino médio à estrutura curricular. Fazendo isso, o governo se eximiu da responsabilidade de proporcionar as condições adequadas para o desenvolvimento de um ensino médio de qualidade, conforme aponta Oliveira (2020):

Ao desprezar as condições de funcionamento da escola, principalmente no referente à sua infraestrutura e ao provimento de condições para os professores desenvolverem o seu trabalho, o governo pautou-se por uma concepção minimalista de currículo, entendendo-o apenas como os conteúdos vivenciados pelos alunos em sala de aula. Ao tomar como referência para a reforma, basicamente, a estrutura curricular, o governo, em nome da flexibilização, terminou por impor à formação no âmbito do Ensino Médio um profundo esvaziamento (OLIVEIRA, 2020, p. 6 - 7).

Entre os professores as dúvidas são ainda maiores, apesar de alguns docentes se mostrarem abertos para as novas mudanças, principalmente sobre a ideia de um currículo nacional comum, onde os estudantes de todos os estados terão acesso aos mesmos conhecimentos básicos. Como pode ser constatado nas seguintes falas: “[...] A questão de a base ser comum, é muito importante, pois se você mudar de estado, chegando lá o assunto que está sendo lecionado é o mesmo” (PROFESSOR 4). “Eu gostei da nova reformulação da BNCC em termos esta base comum, pois um aluno que vem do Sul para o Nordeste, as disciplinas serão as mesmas e não sofrerá tanto impacto” (PROFESSOR 9).

Os depoimentos desses docentes fazem alusão às propagandas midiáticas promovidas pelo MEC¹⁴ com o objetivo de legitimar e justificar a aprovação da reforma e posteriormente

¹⁴ A propaganda do MEC sobre a BNCC pode ser acessada no link a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>.

a BNCC. Contudo, o MEC omitiu em sua narrativa que a BNCC faz parte de um conjunto de políticas educacionais que busca alinhar o ensino médio às novas exigências do mercado. Omitiu também que este mecanismo promove a padronização e a redução dos conteúdos básicos restringindo a formação básica a um conjunto de aprendizagens essenciais.

Para Dourado (2018), a BNCC finda com a autonomia e diversidade em favor da centralização e homogeneização do currículo. O autor aponta que a BNCC promove:

a) Ênfase na regulação e controle do sistema educacional sobre o trabalho dos professores e das escolas, contribuindo, paradoxalmente, para secundarizar e/ou desqualificar o trabalho docente e para responsabilizar os professores pelo desempenho dos estudantes; b) entendimento restrito e conteudista da Base Nacional Curricular, visto como currículo único nacional com relação de conteúdos mínimos prescritivos (competências e habilidades); c) vinculação estreita entre currículo e avaliação em larga escala, configurando a centralidade nos resultados obtidos pelos estudantes nas provas nacionais de Português e Matemática, mais do que com os processos de formação; d) enfoque curricular tecnicista, centrado em objetivos de aprendizagem e aferição de aprendizagens baseadas em competências; e) ausência de articulação com as demais modalidades da educação nacional que compõe a Educação Básica, como a EJA e a Educação Profissional e Tecnológica; f) falta de articulação no tocante à concepção e diretrizes da Educação Básica, tendo em vista a construção de uma educação formadora do ser humano, cidadão, capaz de influir nos rumos políticos e econômicos do país, capaz de criar novos conhecimentos, de criar novas direções para o nosso futuro comum (DOURADO, 2018, p. 41 e 42).

Nessa mesma direção os professores pontuaram que a nova organização do ensino médio promove o enfraquecimento das disciplinas curriculares principalmente às da área de ciências humanas. Em contrapartida, supervaloriza as disciplinas de português e matemática. Expressaram, também, preocupação em relação à BNCC dialogar com a realidade do cotidiano escolar.

“[...] Percebo que na teoria a BNCC é muito boa, contudo, enfraquece outras disciplinas e focando mais em Português e Matemática, como se o aluno necessitasse apenas dessas duas disciplinas em suas vidas. Como tudo irá acontecer não sei ao certo (PROFESSOR 1).

[...] No que diz respeito à BNCC, quando temos formação eu acho estranho, eles chegam aqui com o projeto pronto e afirmam que nós participamos, mas eu participei de uma reunião e não fiz aquilo.[...] Enquanto professor da área de humanas, espero que nossa disciplina não seja mais desvalorizada do que já é. [...] Confesso que me sinto receoso, pois não sei qual será o futuro da minha disciplina, uma vez que a mesma sempre é desvalorizada. Eu juro a você que estou morrendo de medo por ser da área de humanas (PROFESSOR 2).

Falando especificamente da minha disciplina, que é Matemática, por se tratar de algo muito básico, não há expectativas de mudanças. Pedem que tenhamos uma metodologia ativa e contextualização da Matemática, fazendo ligação com o dia a dia dos alunos. Mas não podemos fugir da base na hora da contextualização (PROFESSOR 3).

Espero que a BNCC se encaixe nas nossas expectativas enquanto professores, pois nós conhecemos a realidade do cotidiano em sala de aula. Não adianta o documento

estar recheado com palavras bonitas, mas que não condizem com a realidade da comunidade e das pessoas (PROFESSOR 10).

Os pontos levantados pelos entrevistados corroboram com as análises já realizadas no transcorrer deste trabalho, as quais apontam que a supervalorização de português e matemática está atrelada ao alinhamento do ensino médio com as avaliações nacionais e internacionais. Notadamente, com a padronização do currículo vem o aumento do controle em relação ao processo de ensino/aprendizagem. A responsabilização e a meritocracia, elementos norteadores das políticas educacionais em curso nos últimos anos, com a lei 13.415/2017 passam a ganhar força como política de Estado, acirrando cada vez mais as disputas entre sistemas, escolas e professores em busca das recompensas e bonificações.

Com isso a relação entre BNCC e avaliação se estreita, buscando não só uma melhora no desempenho das instituições ou a pura e simples padronização curricular, mas sim o próprio controle ideológico desta etapa da educação básica. Inviabiliza as condições dos professores de criar um ambiente favorável para o desenvolvimento de conhecimentos críticos e históricos, por conseguinte neutraliza as ações que vão de encontro a estas ideias. A este respeito Freitas (2014) afirma:

[...] Os reformadores padronizam a cultura escolar através das matrizes de referência dos exames nacionais e travam o avanço das práticas da escola em direção a uma matriz formativa mais alargada que lide com a formação integral da juventude, e restringem a escola à matriz clássica, centrada na dimensão do conhecimento (FREITAS, 2014, p. 1089).

Freitas (2014) aponta que estas reformas, fruto das políticas educacionais dos reformadores empresariais, favorecem a padronização como forma de controle e sonegação de conhecimento à classe trabalhadora. Aos olhos dos reformadores, é oportuno disseminar que cabe à escola garantir o acesso aos conhecimentos básicos, pois assim lhe são resguardados os argumentos de que o básico está sendo ofertado. Contudo, máscara que o resto do caminho deve ser de responsabilidade de cada indivíduo, disseminando que isto é bom, tendo em vista que cada pessoa tem liberdade para fazer suas próprias escolhas individuais.

Com relação aos itinerários formativos, parte diversificada do currículo, os participantes demonstraram pouco entendimento e muitas dúvidas sobre a oferta, uma vez que as informações foram escassas, conforme atestam os gestores e professores entrevistados:

Com relação aos itinerários formativos, ainda estão em andamento e tudo está muito lento, percebe-se que até o pessoal da secretaria estão um pouco perdidos. Há muitas dúvidas, principalmente na questão da estrutura. Será que vamos ter como implantar? E os profissionais e professores? Um exemplo são as salas temáticas, que

para serem implantadas, terá que aumentar o número de salas da escola (GESTOR ESCOLAR 3).

[...] Eu acredito que esta é a dificuldade da questão, pois nós não sabemos. Por exemplo: o que o Liceu vai oferecer e a Barbosa? De onde vêm estes alunos? Quem são estes alunos? Não sabemos como será isso (GESTOR ESCOLAR 4).

Não possuímos informações específicas no que tange ao itinerário formativo (PROFESSOR 3).

E com relação aos itinerários não sei lhe informar ao certo. Na formação que tivemos não foi abordado como a BNCC vai funcionar, então nada disso foi discutido realmente (PROFESSOR 5).

Os itinerários formativos [...] se mostram entrelaçados com a lógica da educação norte-americana. E eu não sei se a cultura educacional brasileira consegue trabalhar com êxito (PROFESSOR 7).

[...] Minha sensação com relação aos itinerários é de preocupação, há muitas expectativas, mas nada concretizado de como isso vai se efetivar (PROFESSOR 10).

Eu acredito que será negativo. Pois vai gerar uma grande confusão. Pois ainda está havendo a adaptação ao projeto piloto. As minhas expectativas não são boas no sentido que ainda está tendo uma confusão com a adaptação do projeto piloto algumas escolas ainda não fecharam esta adaptação e imagina com os itinerários formativos (PROFESSOR 11).

[...] Percebemos uma confusão com relação aos itinerários formativos. Eu não sei como estes alunos irão terminar o ensino médio. [...] Nós tivemos uma formação com nosso coordenador, ele tentou nos explicar como aconteceriam estes itinerários, mas como está em andamento, não ficou tudo muito claro, então há essa lacuna (PROFESSOR 12).

Para além das dificuldades estruturais que os itinerários irão causar nos sistemas de ensino, é preciso olhar para as bases que fundamentam esta proposta atentando para os princípios e nortes pedagógicos que a sustentam, pois conforme aponta Beltrão (2019), os itinerários estão alicerçados nas teorias pedagógicas do aprender a aprender e no pragmatismo. A este respeito, Kuenzer (2017) destaca que é o “[...] pragmatismo que fundamenta a escolha de apenas uma área no ensino médio, de modo a atender às trajetórias de vida e aos projetos de futuro; o conhecimento que não se articula de modo imediato ao percurso escolhido é inútil” (KUENZER 2017, p. 346).

A organização por áreas proposta pela lei através da BNCC e dos itinerários formativos, a saber: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional merece um olhar diferenciado para o itinerário de educação técnica profissional. De acordo com Beltrão (2019), esta proposta se alinha aos interesses do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF.

Ainda com o autor:

[...] anuncia-se a orientação político-educacional que esta reforma visa imprimir/aprofundar na educação brasileira. Bem como evidencia-se a intenção de estabelecer uma relação ainda mais imediata e subordinada ao mercado de trabalho. Com isso, essas constatações sinalizam que o novo ensino médio tendencialmente promoverá uma especialização precoce sob uma base precária (reduzida), visto que os itinerários formativos antecipam a especialização, em um processo formativo pobre e limitado, onde se valoriza o conhecimento tácito e se perspectiva o trabalho simples, ao mesmo tempo, a formação básica e geral é reduzida significativamente, num currículo que sobrevaloriza o letramento e a numerização em detrimento dos demais campos do conhecimento, resultando numa formação básica ainda mais precária e unilateralizada (BELTRÃO, 2019, p. 166).

Esta organização foi justificada pela necessidade de formar sujeitos mais adaptados às demandas da atualidade, onde as mudanças tecnológicas são frenéticas e a flexibilização dos trabalhadores é fundamental para responder à nova dinâmica do mercado de trabalho. Em suma preconiza-se um sujeito flexível capaz de assumir qualquer posto de trabalho ao longo de sua vida e para viabilizar este objetivo nada melhor do que submeter a última etapa da educação básica, ou seja, o ensino médio aos ditames da lógica capitalista.

Fundamenta a proposta de “itinerários diversificados” a ideia de direito de escolha dos estudantes, alvo de preocupação entre gestores e professores. Conforme o Professor 4: “[...] o fato de o aluno escolher o que pretende estudar, acredito não ser bom, pois, o mesmo é um ser em formação e ainda não possui condições de tomar este tipo de decisão” (PROFESSOR 4). Vale salientar, que o direito de escolha, segundo a lei, está subordinado às condições de cada sistema de ensino, como já foi discutido neste trabalho. Fato este que pode ser observado inclusive no projeto piloto desenvolvido em Pernambuco, tendo em vista que a parte diversificada do projeto é destinada à escolha dos estudantes. Conforme atestam docentes e gestores:

[...] O único direito de escolha que os alunos possuem, são com relação às eletivas, eles escolhem de acordo com as eletivas que estão sendo disponibilizadas. Fazemos uma sondagem, para saber o que estão querendo e vemos se há condições do professor oferecer. Porque precisaria de um corpo técnico para atender as disciplinas que eles querem, mas não temos. Então vamos tentando atender da melhor forma. Então, nós não podemos dizer qual eletiva você quer, não. Qual eletiva você quer dentro daquilo que nós ofertamos (GESTOR ESCOLAR 3).

Dentro do limite. A demanda varia, a autonomia é bastante limitada. E a escolha do aluno se faz dentro daquilo que é ofertado (GESTOR ESCOLAR 4).

Os alunos têm a obrigatoriedade de escolher uma disciplina. Colocam a primeira e segunda opção e explicam o porquê das escolhas, a partir daí, fazemos a triagem. É uma escolha pré-determinada (PROFESSOR 12).

O direcionamento que tivemos é que haveria duas disciplinas e que os alunos teriam que cursar as duas. Então não foi dado o direito de escolha. Pois teriam que ter uma

complementação da carga horária e os alunos foram direcionados a estas duas disciplinas (PROFESSOR 5).

Neste caso a escolha dos estudantes está predeterminada tanto pelas condições de oferta das escolas, como também pela triagem realizada nas instituições cujo objetivo é selecionar as disciplinas que mais interessam aos estudantes, bem como as que se enquadram nas condições das unidades escolares. A experiência do projeto piloto neste caso confirma que a liberdade de escolha dos estudantes se apresenta de forma limitada. O governo, ao afirmar que com a reforma os jovens terão o direito de escolher uma formação segundo suas expectativas, parece não ter levado em consideração as condições objetivas para viabilizar esse processo, as quais envolvem a construção de laboratórios, compra de materiais pedagógicos, formação continuada dos docentes e contratação de novos professores.

Freitas (2016) destaca que o direito de escolha dos estudantes em nossa sociedade destina-se a classe economicamente mais favorecida. Aos estudantes da classe trabalhadora a liberdade de escolher seu percurso formativo esbarra nas condições objetivas de suas vidas. A estes estudantes restará uma formação aligeirada, fragmentada e esvaziada de conhecimento, que quando muito conduzirá os estudantes a postos de trabalhos precarizados.

O terceiro eixo de análise se refere ao *financiamento das ações em implementação*. De acordo com o artigo 13 da Lei 13.415/2017 “[...] fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2017, p. 6).

A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes (BRASIL, 2017, p. 6).

Com isso, a lei prevê o repasse de verbas para as escolas que aderirem a política de implementação de escolas em tempo integral. Todavia, nem todas as escolas que participam do projeto piloto de ampliação da carga horária recebem o fomento, conforme destaca o Gestor SEDUC-PE quando questionado sobre o assunto: “[...] temos a limitação destas escolas pelo governo federal” (GESTOR SEDUC-PE, 2019).

Em relação às escolas que iniciaram o projeto piloto, apenas 03 instituições receberam um valor equivalente a 20% do total da verba, 01 escola não recebeu absolutamente nada para implementação e desenvolvimento das ações do projeto piloto. Conforme pode ser constatado nas falas dos gestores escolares.

Em minha opinião isto é uma lenda. Pois, até agora não chegou nenhuma remuneração do projeto na nossa escola. Eu até pensei que este ano chegaria, mas até agora nada (GESTOR ESCOLAR 1).

Foi repassado para nós que viria uma verba, que seria dividida em três parcelas, uma menor e duas maiores. Esta verba serviria para ajudar nos custos, principalmente das eletivas. A parcela menor já recebemos (GESTOR ESCOLAR 2).

Recebemos uma parte desta verba, e são a salvação das redes públicas as verbas quem vem do governo federal. Pois as verbas vindas do estado, ao invés de aumentar diminuíram (GESTOR ESCOLAR 3).

Só recebemos 20%. No início quando acertamos tudo vinha um valor por “cabeça”, não sei informar ao certo quanto. O valor total que receberíamos em um ano, seria 106 mil. No primeiro semestre veio 20 mil, dividido em: 80% consumo e 20% capital. E o restante viria em duas parcelas, de acordo com os relatórios que nós fôssemos enviando. A previsão era que em agosto chegaria 40% e depois mais 40%. Mas até agora não chegou nada. O PDDE tem uma planilha que preenchemos com planos de ação para o novo ensino médio, como as eletivas e as palestras. O plano de ação que nós construímos é baseado no plano de ação que vem. Como o dinheiro não chegou nós executamos com o que tem. Sem os recursos fica bem complicado. Estes também prevê manutenção predial, e nós estamos precisando trocar lâmpadas, ventiladores e equipamentos (GESTOR ESCOLAR 4).

De acordo com os gestores entrevistados, no que se refere às questões de infraestrutura para o desenvolvimento inicial do projeto, ficaram a cargo das escolas, visto que o aporte de verbas não foi disponibilizado inicialmente, como pode ser constatado nas falas dos gestores escolares 1, 3, 4 quando indagados se houve a disponibilidade de recursos suficientes para realização do projeto piloto: “Houve, mas não o suficiente. Muitas vezes a escola cede parte de sua própria verba” (GESTOR ESCOLAR 1). “A secretária de educação, não. A escola sim, dentro do possível. Mas não houve esta preocupação por parte da secretaria, porque começamos o projeto sem dinheiro, o mesmo só chegou no decorrer” (GESTOR ESCOLAR 3). “Aqui na escola nós nos esforçamos bastante, equipamos duas salas para poder oferecer o projeto” (GESTOR ESCOLAR 4).

Já entre os professores, grande parte do corpo docente afirmou que quase não houve a disponibilização de materiais para a realização do projeto piloto e que tais aspectos ficaram muito mais sob a responsabilidade das escolas do que da Secretaria de Educação, apesar de a lei determinar que as escolas que aderirem ao novo ensino médio devem receber o incentivo financeiro, na realidade isso não aconteceu.

Não. Apenas este ano eles disponibilizaram material para a disciplina de robótica, no primeiro ano os professores trabalharam “às cegas” (PROFESSOR 1).

Não houve aporte de verbas adequado (PROFESSOR 3).

Espaços nós temos, faltam alguns materiais (PROFESSOR 6).

Com relação a empreendedorismo, disponibilizaram apostilas para os professores se basearem. Mas com relação às outras disciplinas, não. [...] esse diálogo com a secretaria de educação até para garantir material pedagógico ou guia de fundamentação teórica ficou só para projeto de vida e empreendedorismo (PROFESSOR 7).

Espaço pedagógico, nós temos, porém os materiais específicos não temos só sala de aula e visitas esporádicas a lugares como a Coca-Cola (PROFESSOR 8).

Não (PROFESSOR 9).

Espaço sim. Materiais pedagógicos eu já não sei (PROFESSOR 10).

A escola tenta, mas não consegue suprir toda demanda de materiais (PROFESSOR 11).

A lei 13.415/2017 normatiza a possibilidade de se estabelecer parcerias público-privadas para ofertar prioritariamente o itinerário formativo de educação técnica profissional, porém não exclusivamente. Com isso, o nosso quarto eixo de estudo se refere às *parcerias*. A estrutura proposta pela normativa parte da separação entre formação básica e formação técnica. Neste caso, a formação básica comum seria realizada por uma instituição e o itinerário de educação técnica profissional por outra que pode ser pública ou não:

§ 8 A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, p. 3).

Ao indagar o Gestor SEDUC-PE sobre este ponto da normativa, o mesmo se colocou da seguinte forma:

Algumas instituições já procuraram as Secretaria Executiva do Desenvolvimento da Educação, não só para pensar na possibilidade de como seria ofertar, como por exemplo, o sistema S, como SENAC, mas também para ofertar momentos de estudos sobre a reforma do ensino médio, sobre a base nacional comum curricular e sobre os itinerários formativos. Então algumas instituições se apresentam como abertas para esse momento de estudo e viabilidade de implementação. Não tem nenhuma estrutura sólida com relação a isto, não vejo também como uma dificuldade. Mas acredito que isto só seria possível depois do processo de ampliação que no caso ainda não está instituído, mas acredito ser uma possibilidade de todos os estados (GESTOR SEDUC-PE, 2019).

Os interesses das instituições privadas sobre o novo ensino médio estavam presentes desde o processo de construção e tramitação da reforma. Com a aprovação da lei as organizações empresariais iniciaram uma nova etapa, a partir de estratégias para promover a implantação das mudanças segundo seus objetivos. De acordo com Moura (2017), as parcerias entre o estado e as instituições privadas:

[...] Funcionam como meio de transferir recursos públicos, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e outras fontes, para a iniciativa privada. Não é sem razão que figuram entre os principais apoiadores da reforma a Confederação Nacional da Indústria, o Sistema S e fundações de bancos e empresas privadas (MOURA, 2017, p.125 - 126).

A utilização do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) para financiar as parcerias com empresas privadas aponta para um cenário de regressão na ampliação da oferta de um ensino médio público de qualidade (SILVA, 2017). Estas parcerias com instituições privadas buscam reorganizar toda a escola a partir de uma nova dinâmica que engloba desde a gestão escolar até o controle do processo de ensino aprendizagem, determinando o que deve ser ensinado e a forma como deve ser ensinado. Nesse processo, é possível estabelecer novos parâmetros dentro do ambiente escolar, muitos semelhantes ao desenvolvidos nas empresas.

Entre os gestores escolares apenas um demonstrou conhecimento sobre o assunto, uma vez que a escola tem parceria com uma ONG, os demais afirmaram não ter conhecimento. “Nós temos a instituição Fé e Alegria, é uma ONG, que já trabalha conosco. Eles já vislumbram oferecer alguma coisa aqui na escola para os nossos alunos. Eles já oferecem o jovem aprendiz” (GESTOR ESCOLAR 4).

As falas do Gestor SEDUC-PE e do Gestor Escolar indicam que mesmo antes da reforma as parcerias com instituições privadas e outras organizações já existiam em Pernambuco. Neste sentido, com a lei 13.415/2017 possivelmente ocorrerá o aprofundamento desse mecanismo no ensino médio contribuindo progressivamente para a privatização dessa etapa da educação básica.

O desconhecimento da maioria dos gestores e professores aponta para um cenário preocupante, uma vez que a lei 13.415/2017 coloca para os sistemas de ensino que não dispõe de condições para promover os itinerários formativos (como laboratórios, professores e materiais pedagógicos) a possibilidade de esses componentes serem ofertados por outras instituições, viabilizando e justificando ações privatistas nas escolas, principalmente nas que apresentam maiores dificuldades estruturais e pedagógicas. Ou seja, a ideologia de que a privatização das escolas públicas é a única solução para resolver os problemas históricos da educação básica, neste sentido, ganha força de lei.

Com esta lei abrem-se diversas possibilidades para garantir a oferta dos itinerários formativos, inclusive a flexibilização na contratação de professores para ministrarem aulas diferentes de suas áreas de formação, desde que comprovadas por meio do notório saber.

Assim sendo, partimos para a análise do quinto eixo, ou seja, *as repercussões da reforma junto ao corpo gestor e docente*.

De acordo com o Gestor SEDUC-PE o notório saber:

[...] Na medida provisória 746, [...] era ampliado para as demais, isto causou uma provocação muito grande, levantando discussões. Pelas pressões sociais, nós tivemos uma volta ao que dizia as leis anteriores sobre o que falava deste notório saber para a questão técnica profissional, ela ficou muito limitada exclusivamente à questão técnica profissional. Nesta área eu acho que é viável e atende as especificidades do técnico profissional, mas para o propedêutico, acredito que seria um absurdo (GESTOR SEDUC-PE, 2019).

No que se refere às opiniões dos gestores e professores observou-se uma divergência em relação ao notório saber, com alguns se mostrando abertos e outros totalmente contra. Dois gestores afirmaram que não viam o notório saber como algo negativo para a carreira docente. “Eu acredito que se o mesmo possuir uma boa bagagem, não irá influenciar de forma negativa o fato de o mesmo não ser formado na área” (GESTOR ESCOLAR 1); “Se vier para somar eu concordo e abraço com prazer” (GESTOR ESCOLAR 2). No entanto, dois gestores defenderam veementemente que não concordavam com esta possibilidade, pois para estes gestores não basta ter um conhecimento técnico sobre determinada disciplina, é preciso ter formação pedagógica adequada. Um dos gestores afirmou que compete ao governo proporcionar formação específica para cada área.

Eu discordo. Acredito que com isto estamos abrindo brechas. Para ser professor apenas a preparação técnica não é suficiente. Cada dia mais é necessário a preparação dos professores, pois temos problemas hoje no âmbito pedagógico que não tínhamos há anos atrás. Diante disso nós temos que começar a preparar ainda mais o profissional, principalmente quando pegamos um profissional da parte técnica e colocamos para lidar com a parte pedagógica, isso é complicado. Eu acredito que deveria ter pessoas da área de licenciatura para trabalhar com essa parte (GESTOR ESCOLAR 3).

Eu não concordo. Pois, pode-se ter o conhecimento, mas para ser um professor isto não basta. Além disso, é necessário conhecimentos que lhe habilitem, a trabalhar com os alunos das várias classes sociais, com vários níveis de conhecimento. A formação do professor tem que ser fortalecida, se há deficiências, compete ao governo propiciar condições para que as pessoas possam fazer as licenciaturas, pois hoje em dia se você perguntar a um jovem o que ele quer ser, ele quer ser qualquer coisa, menos professor (GESTOR ESCOLAR 4).

Com relação aos docentes, observamos que 05 professores se mostraram favoráveis ao notório saber em casos específicos, 02 são completamente favoráveis, enquanto 05 foram totalmente contra a ideia. Conforme pode ser averiguado nas falas dos doze docentes entrevistados.

Acredito que se for só área da Educação Técnica profissional, o notório saber é válido. Pois um profissional da área de robótica tem muito mais conhecimento do assunto, do que um professor de matemática. Só não acredito ser interessante, ao contrário, um profissional de robótica ministrar aulas de matemática (PROFESSOR 1).

[...] Eu acredito ser interessante na questão do monitoramento, ou seja, você ser um monitor dentro da escola e não um professor. Pois isto se torna injusto com quem passa muito tempo estudando e se especializando para entrar em uma sala de aula. Porém, em um caso de necessidade, como por exemplo: há necessidade de um professor de Matemática e tem alguém formado em Engenharia Civil, que é correlacionado, neste caso eu acho interessante (PROFESSOR 2).

O ideal seria que o professor fosse da área, mas acredito que isto não seja possível (PROFESSOR 3).

Eu acredito que seja positivo, pois quanto mais pessoas ajudarem é melhor. Não tenho nada contra (PROFESSOR 4).

Eu acho um absurdo a ideia do notório saber. Acredito que o professor tem que lecionar na área que estudou. Ninguém coloca um engenheiro para fazer uma cirurgia, simplesmente porque ele não estudou pra isso, então porque qualquer um vai poder lecionar. Eu sou completamente contra. E com relação à educação técnica profissional, vai depender da área (PROFESSOR 5).

Seria melhor que um profissional da área ministrasse a disciplina, contudo se há a disciplina e não há o profissional, alguém tem que assumir para que os alunos não fiquem sem aula (PROFESSOR 6).

É um assunto complicado. Até por mim mesma, pois, meu notório saber acerca da disciplina gestão ambiental era muito pouco. Eu me senti diminuindo o profissional da área. Então essa lógica do notório saber eu acho muito complicada, porque é como se nós subutilizássemos estas licenciaturas específicas. É complicado pegar um engenheiro para dar aula que não teve nenhum tipo de fundamentação teórica e prática disso para dar aula, ele tem um notório saber excelente, mas há o impacto, pois não são professores (PROFESSOR 7).

Com relação a isto, eu não tenho nenhum tipo de preconceito. Pois acredito que se o profissional souber o que está fazendo e souber ensinar, como também ter alguma especialização que pague a cadeira de didática, psicologia eu não vejo problemas algum. Mas há professores que não acham legal, por se sentirem ameaçados (PROFESSOR 8).

Eu acredito que há profissionais na sua área que estão aptos a lecionarem a disciplina. É o que mais tem professores que não são da sua disciplina lecionando em outra área. Isso vai desestimulando os outros professores que fazem faculdade (PROFESSOR 9).

Eu não abraçaria a causa de ministrar um curso que por mais que eu tenha certa habilidade ou aptidão eu teria o espaço, mas não há recurso. Aos que gostam, acredito ser interessante. Porque quer queiram quer não, não existe nenhuma formação. Então particularmente para mim não é interessante (PROFESSOR 10).

Eu acredito ser totalmente inadequado uma vez que existem profissionais capacitados. Não se pode escolher quem vai dar aula, baseado apenas em um simples curso, mas que sejam licenciados na área de educação (PROFESSOR 11).

Eu não sabia que a lei prevê isso. Acredito que poderia sim acontecer, mas que eles precisam de formação igual nós professores (PROFESSOR 12).

Apesar de o notório saber se restringir a apenas ao itinerário de formação técnica profissional, este ponto acentua o esvaziamento do debate sobre a importância do fortalecimento da formação em todas as licenciaturas. A permissão conferida pela lei consente uma brecha considerável para que mais tarde possa ser utilizada como exemplo para a extensão desta possibilidade às demais áreas do conhecimento, tendo em vista principalmente que inicialmente este ponto na MP 746 não era especificado.

Entre os docentes que se mostraram abertos à ideia do notório saber em casos específicos as principais justificativas giraram em torno de dois pontos, a falta de professor para ministrar determinada disciplina e na área de educação técnica profissional a valorização de profissionais com conhecimento técnico. Contudo essas questões expressam uma visão limitada sobre o assunto.

A normatização do notório saber objetiva findar os problemas da escassez de professores formados de forma rápida e barata para os sistemas de ensino, tendo em vista que na falta de professores licenciados, principalmente nas áreas que apresentam dificuldades históricas, o notório saber se apresenta como a principal estratégia para resolver o problema. Como afirma Beltrão (2019):

Por trás da defesa do professor com notório saber está a concepção que para ser professor basta ser um bom prático, alinhando-se com as críticas que afirmam que os currículos de formação de professores são demasiadamente teóricos e pouco práticos (BELTRÃO, 2019, p. 175).

Por tabela, as pressões por concurso público são freadas, pois a demanda por professores em determinadas áreas pode ser suprida com a reorganização dos professores de áreas afins nas próprias redes de ensino. A desobrigação do estado em promover condições para a formação em licenciatura, por consequência, é diminuída drasticamente, sucateando e precarizando cada vez mais as carreiras docentes as quais já são vistas historicamente como inferiores e desnecessárias.

Quando questionamos os entrevistados sobre as implicações da reforma para a escolarização dos jovens, percebemos que entre os gestores as opiniões destoam, pois alguns tinham boas expectativas sobre as mudanças, como é o caso do Gestor Escolar 1: “Acredito que se realmente acontecer será excelente. Pois, se o aluno sair da escola já com um curso técnico, será ótimo para ele”. Já o Gestor Escolar 4 afirmou não ser possível uma análise tendo em vista o pouco tempo de implantação das reformas e do projeto piloto. “Eu ainda acredito ser muito cedo para termos uma resposta acerca deste assunto. Só temos um ano de

projeto, acredito que só teremos uma resposta mais clara depois dos três anos” (GESTOR ESCOLAR 4).

Quanto ao posicionamento do Gestor SEDUC-PE foi relatado que de início se tinha um grande receio em relação à perda de carga horária dos professores, mas que esta preocupação foi descartada, pois a BNCC contempla todas as áreas.

Nossa preocupação inicial foi a questão de os professores perderem carga horária, e particularmente não vejo possibilidade de isto ocorrer. O impacto é de reorganização nas escolas terem determinados itinerários que não contemplem algumas áreas de conhecimento, mas o professor vai ter que estar na escola, pois todas elas possuem a formação geral básica. Se existir a necessidade de uma carga horária maior em determinada área de conhecimento, pode ser que algum professor necessite ir para outra escola, ou contratarmos mais professores para esta escola (GESTOR SEDUC-PE, 2019).

O Gestor SEDUC-PE afirmou que os maiores impactos serão na reorganização das instituições para o desenvolvimento dos itinerários formativos. Sua fala, apesar de minimizar os impactos da lei, principalmente em relação aos docentes, evidencia outros pontos como a possível necessidade de docentes terem que mudar de instituições para completar suas cargas horárias ou ainda a contratação de novos professores que, como vimos, podem ou não ser licenciados.

Assim, as incertezas sobre como a reforma será organizada nas escolas tem impactado de forma negativa a comunidade escolar. A respeito, o Gestor Escolar 3 destacou que:

[...] A principal implicação que eu percebo, em relação a minha equipe, é a angústia de não ter informações suficientes para sanar suas dúvidas. Ou seja, não sabemos como tudo vai acontecer. Deveria haver um projeto piloto da BNCC em uma escola e não ser implantado na rede toda, depois que for avaliado todo o processo, então se passaria para todas as outras escolas. Há reuniões, mas é tudo muito vago, não há estímulo. E como fica a parte operacional, como vai acontecer? Se o aluno escolher, como vai ficar a distribuição de carga horária, e se depois o aluno mudar de ideia? (GESTOR ESCOLAR 3).

No que se refere aos docentes, constatamos uma maior preocupação em relação às implicações da reforma do ensino médio. De acordo com os professores, há muitas incertezas sobre como as transformações irão acontecer nas escolas.

Enquanto professor de Português haverá uma cobrança maior por resultados. Irão avaliar os alunos por uma nota, e caso este tire uma nota baixa, quem será cobrado é o professor. [...] Haverá de certa forma uma desigualdade entre os alunos, pois uns terão mais conhecimento do que outros, uma vez que nem todas as escolas poderão ofertar cursos técnicos aos alunos. Com as mudanças escolas menores serão mais afetadas (PROFESSOR 1).

No meu ponto de vista, até então, não estamos tendo muitos resultados. Ou seja, as mudanças não estão sendo tão significativas, uma vez que os alunos ainda não se conscientizaram, até os professores estão um pouco perdidos. As mudanças ainda

estão muito no papel, mas todos estão tentando. No meu ver, até o pessoal da secretaria estão “engatinhando” com relação ao assunto, logo estão todos se adaptando a situação (PROFESSOR 3).

É muito desafiador, falando por experiência própria. [...] Essas mudanças deixaram os professores apreensivos e angustiados em alguns momentos, porque as disciplinas não dialogavam com a nossa realidade (PROFESSOR 7).

Eu acredito que as implicações maiores estão sendo com relação à preparação. [...] Deveria haver um foco maior em como preparar os professores para trabalhar, e não jogar de forma aleatória (PROFESSOR 8).

Acredito que irá influenciar a questão do trabalho. Pois muitos estudantes necessitam trabalhar. E terá que haver uma maior disponibilização de tempo por parte deles, a geografia vai ser diferente dependendo de qual curso o aluno escolher. Serão muitas implicações e até mesmo eles não estão sendo informados de forma clara (PROFESSOR 10).

Nas escolas regulares haverá impacto na formação, competição para o mercado e competição de provas nacionais nós sabemos que esse também é um processo político. A mudança vai ser nesse processo de adaptação que muitas vezes não condiz com a realidade da sociedade, onde se instala um jogo de classes sociais entre quem manda e quem obedece (PROFESSOR 11).

Não temos um caminho desenhado, então eu não consigo nem vislumbrar isto. O tempo foi curto, as formações são poucas, acredito que as mesmas existem só para dizer que acontecem. Tivemos apenas uma semana para discutir a BNCC, e isto não é suficiente (PROFESSOR 12).

As falas dos Professores 1 e 11 destacam que a reforma possivelmente vai intensificar as cobranças por melhores resultados, principalmente em relação às disciplinas obrigatórias (português e matemática). Assim como para o aumento das desigualdades das ofertas educacionais, uma vez que a organização curricular proposta pela lei desconsidera as especificidades dos sistemas educacionais.

De modo geral, os docentes entrevistados destacaram as contradições que circundam a implementação da reforma as quais foram ignoradas desde a aprovação da lei 13.415/2017, tais quais: a situação dos estudantes trabalhadores, a falta de formação e preparo para os professores desempenharem um bom trabalho e as alterações que não dialogam com a realidade, foram alguns dos vários problemas apontados pelos docentes.

Diante das análises inferidas no decorrer dessa seção foi possível perceber que desde o processo de aprovação da reforma até a implantação do projeto piloto em desenvolvimento em Pernambuco, o ponto que prevaleceu foi a forma como esta nova política foi posta para a sociedade de maneira autoritária, aligeirada e sem um amplo debate. A fala dos entrevistados na maioria das vezes evidenciou a falta de informação e diálogo sobre as principais mudanças preconizadas pela lei, assim como as diversas dúvidas acerca de como a nova organização curricular será desenvolvida na prática.

As alterações curriculares promovidas pela a reforma na opinião de parte dos entrevistados apontam para o enfraquecimento do currículo ao passo que privilegia as disciplinas obrigatórias em detrimento das demais. Neste caso, as consequências da reforma para o meio pedagógico se reverberam no esvaziamento do currículo e na formação dos jovens de forma precoce e especializada visando atender às novas demandas do mercado de trabalho.

Com as entrevistas foi possível perceber também o movimento de adequação que Pernambuco vem realizando para atender as alterações preconizadas pela lei 13.415/2017, bem como o posicionamento favorável do governo do estado acerca das alterações. Além disso, constatou-se o interesse dos setores privados sobre o processo de implantação do novo ensino médio, tendo em vista que algumas instituições já procuraram a Secretaria de Educação para promover estudos sobre a base e os itinerários formativos.

Assim sendo, a reforma do ensino médio promove mudanças que visam intensificar no âmbito escolar tendências globalizantes, as quais trazem consigo implicações negativas no campo educacional, pois está alicerçada na flexibilização, padronização e no desenvolvimento de processos privatizantes. Estes aspectos aprofundam as desigualdades educacionais e sociais, favorecendo o distanciamento dos jovens do direito incontestável à educação pública de qualidade.

5.2 O projeto piloto da contrarreforma do ensino médio em Pernambuco e suas implicações

Esta seção reúne as análises sobre como Pernambuco vem se mobilizando para atender as mudanças que a Lei 13.415/2017 estabelece para o ensino médio. Sendo assim, centramos nossa apreciação na implantação do *Projeto de ampliação de jornada escolar em escolas de ensino médio em tempo regular*, assim como nas principais mudanças que o mesmo estabelece nas instituições de ensino. Buscamos também examinar como os gestores e professores estão percebendo as alterações em curso.

Antes de adentrarmos na análise propriamente dita, reservamos um parêntese para destacar a rapidez com que Pernambuco iniciou as ações para se adequar as medidas preconizadas pela contrarreforma. A lei 13. 415 foi aprovada em 2017, no início de 2018 o projeto piloto foi lançado para as escolas, trazendo mudanças significativas para a organização escolar, quando sequer tínhamos a BNCC aprovada, ou ao menos um direcionamento de como seria a conformação dos itinerários formativos. As discussões sobre

as mudanças preconizadas pela lei ainda estavam iniciando no meio acadêmico e nenhum outro estado federativo tinha começado a implantação da normativa.

Esses fatores indicam a intenção do governo do Estado em promover a adequação da educação básica às políticas educacionais ancoradas no processo de reestruturação da educação que vem se desenvolvendo mundialmente, a partir das políticas neoliberais. Feita esta consideração, passamos para a análise do projeto piloto.

O projeto de ampliação de jornada escolar em escolas de ensino médio em tempo regular iniciou-se em 2018, com a participação de 20 escolas regulares distribuídas nas quatro Gerências Regionais do Recife, conforme exposto anteriormente. Em 2019 o projeto foi ampliado para 423 unidades escolares divididas em: regulares, integrais e semi-integrais. O quadro a seguir apresenta o quantitativo de escolas que aderiram ao projeto piloto de acordo com cada GRE.

Quadro 5 - Escolas que aderiram ao projeto piloto

Nº	Gerências Regionais	Escolas Regulares	Escolas Integrais/ Semi-Integrais	Total de Escolas
01	<i>Recife Norte</i>	05	24	
02	<i>Recife Sul</i>	15	20	
03	<i>Metropolitana Norte</i>	29	22	
04	<i>Metropolitana Sul</i>	12	34	
05	Mata Norte - Nazaré da Mata	02	23	
06	Mata Sul – Palmares	01	21	
07	Mata Centro – Vitória	01	20	
08	Vale do Capibaribe – Limoeiro	03	19	
09	Agreste Centro Norte – Caruaru	02	23	
10	Agreste Meridional – Garanhuns	01	28	
11	Sertão do Alto Pajeú – Afogados	13	21	
12	Sertão do Araripe – Araripina	04	13	
13	Sertão do Moxotó Ipanema – Arcoverde	04	21	
14	Sertão Central – Salgueiro	03	11	
15	Sertão do Submédio São Francisco – Floresta	05	07	
16	Sertão do Médio São Francisco – Petrolina	05	11	
Total		105	318	423

Fonte: A autora (2019)

O critério de escolha das escolas que iniciaram o projeto, segundo o Gestor SEDUC-PE, se resumiu a disponibilidade de transporte para os estudantes sem que tivesse sido levado em consideração, ao que parece, outros fatores de especial importância, como: a estrutura das

escolas; a disponibilidade de materiais pedagógicos; a formação para os professores e as consequências da ampliação da jornada escolar para os estudantes que trabalham.

A escolha em 2018 deu-se a partir da conversa com as gerentes regionais da região metropolitana do Recife, pois sabíamos que o grande desafio seria a questão do transporte. Então o primeiro ponto foi às escolas que não tivessem dependência de transporte escolar. O transporte não depende só do estado e muito mais dos municípios e quase nunca leva os estudantes apenas de uma escola, das outras escolas que não tem esse processo de ampliação de carga horária, estudantes de escolas do município, inclusive de educação infantil e séries iniciais e escolas particulares. Então, não há como pensar em transporte apenas para esse grupo, pensamos em transporte de uma região e todas as escolas (GESTOR SEDUC-PE).

De acordo com o Gestor SEDUC-PE, o objetivo do projeto piloto seria proporcionar uma avaliação de impacto acerca das mudanças que a lei (13.415/2017) normatiza, tanto em relação à logística que a ampliação da carga horária impõe para os professores e estudantes, como os desafios de estabelecer uma nova matriz curricular mais flexível. Ou seja, segundo o Gestor SEDUC-PE é uma forma de diagnosticar os possíveis problemas e buscar as soluções adequadas para cada realidade.

Desde 2018, tem sido avaliar o impacto. Sabemos que haverá muitas dificuldades no processo, e temos que ver como a secretaria vai corrigir. É um estudo que serve para ver quais são os desafios e como vamos nos articular. Como já falei a questão do transporte. Quando ampliamos para o interior, mesmo que a escola não dependesse do transporte, sempre há alunos que dependem de transporte, isso nos permitiu calcular qual seria o impacto do transporte, podemos responder a gerência de articulação municipal e já passamos a lista, eles apresentam ao tribunal de contas, para justificar porque ampliou tanto, o gasto com transporte. Em muitos casos o impacto foi grande com relação a mudança de carga horária. Tem também a questão da carga horária para o professor, não existe a possibilidade de aumento de carga horária para o professor, o aumento é para o aluno. O professor continua com suas 150h ou 200h mensais, mas ele ajusta dependendo da carga horária da escola, contudo há a necessidade de contratar novos professores. Logo, o projeto piloto serve para que se tenha um estudo de viabilidade, para ver quantos professores a mais precisamos. Outra questão é o funcionamento das eletivas, como elas são instituídas, qual o tipo de diálogo que o professor e a escola têm com o estudante, embora tenhamos a orientação para conversar com os estudantes e fazer levantamento, depende muito da comunidade e de como a escola se organiza. Então esse levantamento que a escola faz, traz pra nós elementos que podemos repassar para outras escolas. É uma experiência bem viva, quando os gestores trazem as dificuldades que têm, conseguimos ter mais tranquilidade e mais segurança para ampliar para o próximo ano. A ampliação é legal, mas como podemos fazer é através da experiência na escola, onde temos mais segurança para dar um passo à frente (GESTOR SEDUC-PE).

No que se refere à estrutura do projeto piloto, podemos classificá-la a partir de dois pontos: aumento na carga horária e organização curricular. Sendo assim, as mudanças mais significativas ocorreram nas escolas regulares, visto que as integrais e semi-integrais já funcionam em tempo ampliado. Segundo a secretaria de educação o projeto consiste em:

[...] **Aumentar 01(uma) hora aula (de 50 minutos) por dia da semana em turmas de 1º ano das escolas selecionadas, nos turnos diurnos e vespertino**, o que elevaria a carga horária semanal dessas turmas de 25 para 30 horas-aula, o que por sua vez aumenta a carga horária da série de 1.000 horas-aula/ano para 1.200 horas-aula/ ano, que equivale a 1.000 horas anuais, conforme prevê a Lei 13.415/2017 (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2018, p. 1).

Para viabilizar o aumento de 5 horas/aulas semanalmente com 50 min, a secretaria de educação propôs uma mudança nos horários de entrada e saída dos alunos e professores. Assim, as escolas que aderiram ao projeto piloto tanto no turno da manhã quanto no turno da tarde passaram a funcionar com o acréscimo da sexta aula diariamente.

Figura 4 - Novos horários de entrada e saída dos estudantes

AULA	MANHÃ	TARDE
AULA 1	7h10min às 8h	13h às 13h50min
AULA 2	8h às 8h50min	13h50min às 14h40min
AULA 3	8h50min às 9h40min	14h40min às 15h30min
INTERVALO	9h40min às 10h	15h30min às 15h50min
AULA 4	10h às 10h50min	15h50min às 16h40min
AULA 5	10h50min às 11h40min	16h40min às 17h30min
AULA 6	11h40min às 12h30	17h30min às 18h20min

Obs.: O turno noturno é previsto para iniciar às 18h40min.

Fonte: Secretaria de educação de Pernambuco (2018)

Com o aumento de uma aula a mais por dia, a secretaria estabeleceu uma nova organização curricular tendo como norte o atendimento de algumas mudanças advindas da reforma do ensino médio, quais sejam: a oferta de componentes diversificados atendendo ao projeto de vida dos estudantes, o aumento de uma aula de português e matemática, bem como a garantia do direito de escolha dos educandos.

Sendo assim, a nova matriz curricular está alicerçada a partir da ampliação de componentes curriculares que já existem tradicionalmente e uma parte destinada para criação de novas disciplinas, desta forma o currículo passa a ser composto por “uma aula a mais de língua portuguesa, uma de matemática, [...] duas aulas de projeto de vida e empreendedorismo (componente obrigatório) e uma aula para eletiva” (GESTOR SEDUC-PE). Conforme pode ser evidenciado na figura 4.

Figura 5 - Distribuição e criação dos novos componentes curriculares

	Componente Curricular	ATUAL	PROPOSTA
		1º Ano EM* (CH)	Projeto (CH)
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	05	06
	Educação Física	01	01
	Arte	01	01
	Língua Estrangeira	02	02
	Matemática	04	05
	Química	02	02
	Física	02	02
	Biologia	02	02
	História	02	02
	Geografia	02	02
	Filosofia	01	01
	Sociologia	01	01
PARTE DIVERSIFICADA	Protagonismo e Projeto de vida	-	02
	Componente Eletivo	-	01
TOTAL		25	30

Fonte: Secretaria de educação de Pernambuco (2018)

Esta estrutura se assemelha às escolas integrais, criadas em 2008 através do Programa de Educação Integral (PEI). No entanto, é preciso destacar que as políticas de ampliação da jornada escolar vêm apresentando contradições em âmbito estrutural e pedagógico. O estudo de Silva (2018) destaca que a filosofia do Programa de Educação Integral está alicerçada na lógica produtivista e empresarial, centrada na intensificação do trabalho docente, nas avaliações em larga escala e na gestão por resultado.

Há um processo, em curso, de implementação de políticas de ampliação da jornada escolar e/ou de realização de uma educação integral/integrada, centrado em uma lógica neoliberal que intensifica e torna precário o trabalho docente, ao trazer para o cenário escolar novas atribuições: proteção e guarda de adolescentes e jovens; expectativas em torno da garantia da empregabilidade em um cenário de desemprego estrutural; melhoria dos indicadores sociais do país através de resultados em avaliações *standards* e da melhoria do fluxo escolar e da certificação (SILVA e SILVA, 2017, p. 245).

Nesta direção, as mudanças promovidas por Pernambuco por meio do projeto piloto indicam o movimento do estado para se adequar às alterações da contrarreforma. Do mesmo modo que busca alinhar as escolas ao modelo de educação integral desenvolvido no estado desde 2008, sinalizando para o avanço não apenas dessa política, mas também de todas as contradições e problemas que a envolve desde sua criação.

Ainda em relação à nova matriz curricular proposta pelo projeto piloto, o estado promoveu a reorganização das disciplinas por área do conhecimento, atendendo as exigências da BNCC e destinou a outra parte à diversificação dos componentes curriculares. Sendo assim, a figura a seguir apresenta a organização do novo ensino médio no estado.

Figura 6 - Estrutura e organização do novo ensino médio em Pernambuco

BASE LEGAL		ÁREAS DE CONHECIMENTOS	COMPONENTES CURRICULARES	CH			
				1º			
LEI FEDERAL Nº 9394/96; PARECER CNE /CEB Nº 52011; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2012; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 04/2010	BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	LINGUA PORTUGUESA	6*	240		
			ARTE	1	40		
			EDUCAÇÃO FÍSICA	1	40		
			LÍNGUA ESTRANGEIRA	2	80		
		MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	5*	200		
		CIENCIAS DA NATUREZA	QUIMICA	2	80		
			FISICA	2	80		
			BIOLOGIA	2	80		
		CIENCIAS HUMANAS	HISTORIA	2	80		
			GEOGRAFIA	2	80		
			FILOSOFIA	1	40		
			SOCIOLOGIA	1	40		
		TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM				27	1080
		PARTE DIVERSIFICADA	PROTAGONISMO E PROJETO DE VIDA		2*	80	
			COMPONENTES ELETIVOS		1*	40	
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA				3	120		
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA				30	1.200		

Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco (2018)

Dois pontos principais se destacam nessa nova estrutura organizacional do projeto piloto. O primeiro ponto diz respeito ao fato de que o projeto toma a BNCC como norte sem que esta tivesse sido aprovada naquele momento. O segundo se refere aos componentes diversificados do currículo, quais sejam: protagonismo juvenil e projeto de vida, o qual passou a ser desenvolvido nas escolas com projeto de vida e empreendedorismo e as disciplinas eletivas compondo a parte flexível do currículo e de escolha dos estudantes, sendo postas tanto para as escolas regulares quanto para as integrais e semi-integrais. Vale lembrar que a liberdade de escolha dos estudantes é pré-determinada pelas condições de oferta das unidades escolares, conforme foi abordado na seção anterior. Segundo documento oficial da SEDUC-PE:

Considera-se componentes eletivos aqueles presentes na matriz curricular, de livre escolha do estudante, para fins de enriquecimento cultural, de aprofundamento e/ou atualização de conhecimentos específicos que complementem a formação escolar, contribuindo assim para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da iniciativa dos estudantes. É parte integrante da matriz curricular, portanto necessária para conclusão do 1º ano do ensino médio (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2018, p. 7).

Na proposta da SEDUC-PE, as disciplinas eletivas podem ser cursadas por alunos de diferentes turmas em um mesmo espaço. Sobre este aspecto algumas questões merecem atenção, pois é preciso pensar de que forma isso vem se materializando no chão da escola, uma vez que os níveis de ensino são diferentes entre as turmas, portanto os objetivos de ensino também deveriam variar de acordo com as etapas de ensino. Esses fatores influenciam consideravelmente na organização e dinâmica do professor que precisará atender estudantes de diferentes níveis de escolarização ao mesmo tempo, sem que eles tenham tido formação adequada.

Outro ponto importante é a variedade das disciplinas eletivas, visto que, segundo o Gestor SEDUC-PE, “[...] as eletivas são muito abertas, por exemplo: nas 20 escolas já citadas, tivemos aproximadamente 60 disciplinas eletivas” (GESTOR SEDUC-PE, 2019). No entanto, é preciso levar em consideração até que ponto essa quantidade de disciplinas disponíveis para os estudantes se configura como essencial para uma aprendizagem significativa e que de fato possa contribuir para o processo formativo dos alunos. Tivemos acesso ao levantamento realizado inicialmente pela GEPEM das disciplinas eletivas, que totaliza 47 eletivas.

Quadro 6 - Disciplinas eletivas

Nº	ELETIVAS 2018
1	A História e a Cultura Pernambucana
2	A literatura e a produção teatral
3	Arte por toda parte
4	Arte-Educação com ênfase em teatro
5	Audiovisual e Direitos Humanos
6	Como vencer desafio
7	Cultura Corporal
8	Cultura de Paz dos Círculos Restaurativos
9	Cultura e Patrimônio
10	Cultura Pernambucana
11	Dança
12	Dança contemporânea e Cultura Popular
13	Direito e Cidadania
14	Diversidade Étnica e Cultural

15	Educação Ambiental e Sustentabilidade
16	Educação Financeira
17	Espanhol Básico
18	Esportes
19	Francês Instrumental
20	Fundamentos da Matemática
21	Fundamentos da Robótica
22	Geo Game (jogos geográficos)
23	Gestão Ambiental
24	Iniciação Esportiva
25	Jogos e Física
26	Libras
27	Mapeamento participativo e trilha ecológica
28	Matemática e Poliedro
29	Matemática e Reciclagem
30	Matemática Financeira
31	Meio ambiente
32	Microscopia
33	Mídia e Tecnologia
34	Oficina de Perfume
35	Oratória e Métodos de Aprendizagem
36	Programa de Saúde
37	Projeto Familiar
38	Raciocínio Lógico
39	Raízes da Cultura Brasileira
40	Reduzir o consumo, Reutilizar materiais e Reciclar sempre (Horta, Compostagem e educação ambiental).
41	Robótica
42	Saúde e Meio Ambiente
43	Saúde na escola
44	Some saberes, multiplique seu dinheiro (Matemática Financeira)
45	Teatro
46	Tecnologias
47	Vídeos

Fonte: Gerência de políticas educacionais do ensino médio- GEPEM (2018)

Segundo o projeto piloto, essas disciplinas podem ser ofertadas nos seguintes modelos: projetos interventivos; projetos interdisciplinares; projetos culturais e esportivos; oficinas e componentes avançados (aprofundamento).

Em relação à disciplina projeto de vida e empreendedorismo (PVE), apesar de ela também compor a parte diversificada do projeto piloto, diferentemente das demais eletivas, ela é obrigatória para todos os estudantes nos três anos do ensino médio. De acordo com o Gestor SEDUC-PE, a disciplina PVE busca extrapolar a ideia que se tem de

empreendedorismo. Trata-se de proporcionar uma visão mais ampla do projeto de vida dos estudantes, onde privilegia-se o entendimento pessoal dos estudantes em relação a eles mesmos, bem como a sociedade a partir de uma visão histórica. Conforme o entrevistado:

Trata-se de um foco em projeto de vida. Nós temos uma abordagem um pouco mais complexa, tentando fugir da questão empresarial, existe um senso comum, onde logo no primeiro ano o aluno vai desenvolver um produto, a ideia não é essa. Nosso objetivo é que haja uma discussão, sobre o sujeito, sua relação com o outro, com a sociedade, compreendendo como sujeito histórico, o projeto de vida das juventudes. Há uma questão primeiro de conhecimento para depois empreender no sentido mais amplo, em diversas formas da sua vida, não só no âmbito profissional. É uma proposta que passa do primeiro ao terceiro ano, sendo o primeiro e segundo ano, voltado para as questões pessoais e relacionais. No terceiro ano entra na perspectiva do empreendedorismo (GESTOR SEDUC-PE, 2019).

Contudo, a fala dos professores que lecionam a disciplina contradiz a versão acima:

Pelo que venho observando, trata-se de uma filosofia mais básica. Ela ensina como o aluno deve se relacionar com a sociedade na qual está inserido, mostrando os caminhos de como se dar bem na vida dentro daquela sociedade, é basicamente isto. A disciplina também trata muito sobre respeito e igualdade. A única coisa de que eu discordo é o fato de podermos realizar a avaliação dos alunos, mas não poder registrá-la (PROFESSOR 12).

Como sou novata na área, tomei a decisão de lecionar durante seis meses projeto de vida e nos outros seis meses empreendedorismo. Sei que deve haver articulação entre esses dois temas, mas como ainda estou “engatinhando” nesse assunto, achei melhor trabalhar assim, para então ano que vem tentar juntar os dois. [...] Nos últimos semestres, eu trabalhei projeto de vida, com perspectiva de crescimento pessoal e profissional. Exemplo: como se comportar numa entrevista de emprego. Fui orientada que com os primeiros anos eu tenho que trabalhar mais o lado pessoal, enquanto no segundo o lado mais social. E no terceiro é que devemos trabalhar o empreendedorismo em si (PROFESSOR 5).

A disciplina tem por objetivo fazer com que o aluno tenha uma noção de como é o mercado de trabalho, o que ele pensa para o futuro dele como projeto de vida, o que ele está fazendo para alcançar aquele objetivo, se ele já fez. O que fez? O foco é esse, levando em consideração o mercado de trabalho atual (PROFESSOR 8).

O projeto de vida e empreendedorismo possui para cada ano três propostas distintas. No primeiro trabalhamos mais a pauta da pessoa, local que ocupa e quem sou eu. No segundo, trabalha-se o processo de tomadas de decisões, cargos de liderança, quem sou eu e responsabilidades das minhas ações. E no terceiro, há um acompanhamento do primeiro e do segundo, dando mais orientações profissionais, ajustando o projeto. E dentro de tudo isto, nós trabalhamos, autoestima, tomada de decisão, responsabilidade, focando no processo de autoconhecimento. Mas os alunos chegam com a visão de empresa dentro da escola, mas não é (PROFESSOR 11).

Parece-nos que a visão de empreendedorismo que já vem sendo desenvolvida nas escolas integrais, a qual é voltada para que os estudantes aprendam a projetar seu futuro por meio da cultura da empregabilidade e do desenvolvimento do espírito empreendedor, o que supostamente lhe facilitaria a inserção no “novo” mundo do trabalho, vem ganhando espaço nas instituições que participam do projeto piloto. A perspectiva de projeto de vida e

empreendedorismo, que pode ser observada nas falas dos professores, relaciona-se principalmente ao autoconhecimento de si e dos outros, sobre como o indivíduo deve se portar frente aos desafios da sociedade capitalista. Entende-se que o projeto de futuro dos estudantes deve estar articulado ao mercado de trabalho.

Nesta direção, a ideia do empreendedorismo assenta-se no desenvolvimento de princípios individuais em detrimento da coletividade, buscando-se promover a concepção de que o desemprego só pode ser superado mediante um novo padrão comportamental em que os indivíduos precisam desenvolver novas habilidades (SANTIAGO, 2014). Segundo Freitas (2020, s/p.), “[...] trata-se da construção de um padrão sócio-político centrado no individualismo”.

Nas palavras de Santiago (2014):

O discurso do empreendedorismo assevera, com tonicidade, o consenso em torno do capitalismo na medida em que enseja nas pessoas a possibilidade de se tornarem patrões ao invés de empregados ou desempregados. Neste sentido, não seria necessária uma transformação radical da sociedade, pois ser empreendedor seria a saída para resolver individualmente os problemas econômicos e sociais que, em nossa visão, são postos pelo próprio capitalismo. Camufla-se desta forma, que ser empreendedor, ao contrário, insere-se na precarização das condições de trabalho e existência na qual o indivíduo não possui qualquer segurança ou perspectiva futura (SANTIAGO, 2014, p. 49).

Cunha (2020, sem p.) ao analisar a ideia de empreendedorismo afirma que a valorização dessa lógica na sociedade atual tem por finalidade ensinar a ideia de que o indivíduo está a frente das contradições de classe. Para o autor este “[...] é um discurso perigoso, que se apoia no caráter funcional que esse tipo de exaltação tem para a manutenção da sociedade capitalista e de suas contradições estruturais e irreparáveis”.

Para os adeptos da solução através do “empreendedorismo”, não importa que se trate de um trabalhador assalariado ou de um capitalista, todos têm que ser educados para exercer a função empreendedora. Para isso, basta ter “força de vontade”, “determinação”, “flexibilidade”, “resiliência”, “proatividade”, “persistência”, “iniciativa” etc. Pois é o sujeito em sua singularidade o único responsável pelo seu sucesso ou o seu fracasso econômico. A ideologia de mercado, como sinônimo de eficiência em contrapartida à ineficiência da intervenção estatal, é vista como a “formadora” do sujeito econômico e empreendedor e, por isso, é a melhor forma de sociabilidade educadora e disciplinadora das ações individuais (CUNHA, 2020, sem, p.).

Portanto, a concepção de empreendedorismo e projeto de vida preconizada no projeto piloto, apesar de propor um “olhar diferenciado”, baliza-se pelos mesmos princípios norteadores das políticas educacionais propostas pelos defensores da ideologia da empregabilidade.

Outra questão que merece destaque se refere ao professor que teve sua rotina mudada para atender ao projeto piloto. A reorganização dos professores, segundo o Gestor SEDUC-PE e os Gestores Escolares, ocorreu de forma tranquila, mas encontraram desafios em relação à ampliação da carga horária, mesmo estas sendo apenas para os estudantes. Sendo assim, o maior impasse foi na organização do corpo docente para atender a ampliação de uma aula a mais todos os dias.

A reorganização ocorreu dentro dessas seis aulas, e nossa preocupação era que o professor que pegasse a sexta aula da manhã não pegasse a primeira aula da tarde, pois se não ele teria apenas 30 minutos para fazer o deslocamento e almoço, seria um tempo muito pequeno para o descanso dele. Isto foi também organizado pelas escolas (GESTOR SEDUC-PE, 2019).

Tudo ocorreu de forma tranquila. Pois, os professores puderam adequar suas cargas horárias e isto foi positivo para eles, visto que quem tem duzentas horas tem que cumprir dois turnos, com o aumento da carga horária para seis aulas é possível agrupar em um único turno (GESTOR ESCOLAR 2).

De acordo com os gestores entrevistados, a ampliação da carga horária foi um ponto positivo para os docentes uma vez que os mesmos puderam agrupar suas aulas em um único turno. O Gestor SEDUC-PE também destacou que houve a necessidade de contratação de novos docentes como pode ser observado na fala a seguir:

Para o professor teve também, uma questão que alguns professores colocaram para nós, que foi poder atribuir mais aulas em determinado turno e assim podendo ter tempo mais livre. Então houve a necessidade em algumas escolas de contratar mais professores, por conta da ampliação de carga horária (GESTOR SEDUC-PE, 2019).

Já os docentes destacaram que a reorganização foi realizada a partir de conversas com a gestão para identificar quais profissionais teriam disponibilidade para ficar uma aula a mais diariamente. Entre os professores não houve menção sobre o agrupamento de carga horária em um único turno.

Houve uma reunião, onde se decidiu quem queria participar, no caso da minha disciplina houve apenas o aumento de carga horária. Mas aos que iriam lecionar a eletiva realizou-se uma adequação de carga horária. E aí, estes professores das eletivas tiveram a carga horária de sua disciplina reduzida para que eles pudessem ministrar a eletiva (PROFESSOR 1).

Participaria quem quisesse, apenas fomos orientados para dar preferência aos professores da área de humanas para trabalhar com as disciplinas eletivas. Mas nem todos queriam. (PROFESSOR 2).

Em primeiro lugar, nossa gestora verificou quais professores tinham disponibilidade de ficar com a sexta aula. E quais poderiam ficar com as eletivas. Há muitas conversas entre os professores (PROFESSOR 5).

No começo do ano, quando realizamos as reuniões, ocorreu a diminuição de carga horária de alguns professores para a implementação de outras disciplinas. Então, a gestão viu quais professores se identificavam mais com cada disciplina para poder assumi-la (PROFESSOR 6).

A direção escolheu os profissionais que mais se adequavam às disciplinas, levando em consideração as áreas dos professores (PROFESSOR 8).

A gestão selecionou o professor que ficaria com determinada disciplina. E também pela identificação do professor pela disciplina (PROFESSOR 9).

Pela aptidão do professor, onde além de ministrar sua disciplina querer abraçar o projeto. E levou-se em consideração a carga horária de cada um, conversando para ver quem poderia (PROFESSOR 10).

Através de um diálogo e a identificação do professor com habilidade para determinada área (PROFESSOR 11).

Os critérios de escolha para ministrar as eletivas, de acordo com os entrevistados, foram por meio da identificação dos professores pelo componente e pela sua respectiva área de atuação. Além disso, o projeto exige um perfil específico de professor para ministrar esses componentes curriculares, a saber:

a) Seja um/a orientador/a de estudo, de caminhos e possibilidades; b) Que colabore e se encante com a aprendizagem dos estudantes; c) Que crie situações teórico-práticas para a materialização dos objetivos; d) Que utilize diferentes recursos didático-pedagógico-tecnológicos; e) Que tenha a flexibilidade como seu aliado no planejamento e replanejamento de suas aulas; f) Que valorize as potencialidades dos estudantes (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2018, p. 9).

De modo geral, as falas dos docentes expõem as contradições que circulam a contrarreforma, principalmente acerca da parte diversificada do currículo. O projeto piloto demonstra que as instituições de ensino tiveram problemas para se adequar a reorganização curricular.

Segundo os professores, para implantar as eletivas, alguns docentes tiveram uma redução de carga horária em suas disciplinas de base. Este aspecto demonstra o caráter de improvisação do projeto piloto. Além disso, corrobora para precarização e intensificação do trabalho docente, tendo em vista que os professores são redirecionados para ministrar disciplinas diferentes de sua área de formação.

Outra questão importante consiste na viabilização do projeto piloto como parâmetros para implementação da reforma propriamente dita. Pois, a partir das análises e entrevistas percebe-se que a estrutura do projeto se diferencia da organização proposta pela lei 13.415/2017.

O projeto piloto parece não fornecer parâmetros consistentes para orientar a implantação da reforma, uma vez que a parte diversificada do projeto não corresponde aos

itinerários formativos. Além disso, as disciplinas eletivas e projeto de vida e empreendedorismo irão permanecer mesmo após a implantação dos itinerários formativos.

O projeto piloto é um processo de adequação, a ideia da implementação juntando com o currículo, é que no currículo, talvez exista uma possibilidade de flexibilização e nesta possibilidade, as eletivas permaneçam. As eletivas dentro da carga horária das eletivas. Então, temos a base, a formação geral básica, junto com os componentes fixos, mas todo o processo de flexibilização, colocado junto com itinerários. Dentro dos itinerários, temos aqueles de aprofundamento específico da área, mas também tem PVE, eletivas e outras ações como nas EREMs, que a própria escola desenvolve. Nas EREMs, temos tempo para base e tempo para os itinerários, sendo 1800h e 1200h, e estas escolas têm uma carga horária maior ainda, nesse tempo a mais o que eles podem vivenciar? Logo existem várias possibilidades de flexibilização para a rotina da escola (GESTOR SEDUC-PE, 2019).

Os impactos da reorganização não só atingiram os docentes como também os estudantes. Os entrevistados afirmaram que a participação dos alunos na adesão ao projeto piloto apresentou dificuldades principalmente relacionadas à ampliação da carga horária, a falta de informações precisas sobre como seria a nova dinâmica escolar gerou incertezas. Entre os alunos pode-se notar uma forte resistência à ampliação da carga horária, uma vez que eles não foram consultados a respeito do assunto.

De certa forma não houve uma preparação prévia dos alunos, o projeto foi implantado e eles foram informados das mudanças que ocorreriam, como por exemplo: a implantação da sexta aula (GESTOR ESCOLAR 3).

Como os alunos da nossa escola, advém de várias comunidades circunvizinhas, eles reagiram de forma negativa a ampliação do horário, mesmo diante de todo discurso por parte da escola (GESTOR ESCOLAR 4).

Os alunos ainda se encontram no processo de adaptação, principalmente no que diz respeito à disciplina Projeto de Vida e Empreendedorismo (PVE). (PROFESSOR 2).

A nossa maior dificuldade foi com relação à sexta aula, pois até hoje os alunos não aceitam, ou não entendem que precisam ficar até 12h20min. Pela manhã é até mais fácil, no entanto a tarde se torna mais difícil eles não querem ficar até as 18:00h (PROFESSOR 3).

[...] Os alunos foram comunicados, eles não têm como dizer que não querem. A realidade é essa o aluno cai de paraquedas. Os alunos não gostam da ampliação da carga horária. Os alunos reclamam por estarem com fome e também tem a questão dos que trabalham, pois com o aumento da carga horária ficou inviável para eles (PROFESSOR 4).

Foi bem cansativo, principalmente para os alunos, pois como eles estavam acostumados com certa carga horária e houve a extensão e eles passaram a ir mais tarde para casa, e levando em consideração a logística, tem a questão dos assaltos, por isso o impacto foi maior para os alunos (PROFESSOR 8).

Os docentes relataram que os estudantes não gostam da ampliação da carga horária, fato este que parece estar atrelado principalmente às condições estruturais das escolas, uma

vez que as mesmas não foram preparadas para este processo. As falas dos docentes confirmam o caráter aligeirado e improvisado com que o projeto piloto foi posto em prática em Pernambuco.

Com a ampliação da carga horária, os estudantes foram afetados diretamente, pois estes tiveram que se adaptar às mudanças de forma verticalizada, sem as condições mínimas necessárias para permanecer nas escolas. Ademais, a nova organização curricular estabelecida pelo projeto piloto em conformidade com a reforma não levou em conta as condições objetivas dos estudantes trabalhadores.

Para além da reorganização de carga horária há outros fatores que precisam ser levados em consideração. No que se refere às disciplinas eletivas, os professores tiveram que ministrar aulas totalmente diferentes da sua área de atuação, sem ter acesso a nenhum tipo de formação continuada específica para estas disciplinas. Os gestores e docentes relataram que as formações que tiveram foram destinadas apenas a dois componentes curriculares, a saber: PVE e robótica.

Já ocorreram algumas reuniões com relação à robótica, quem ministra a mesma é o professor de matemática. E a disciplina PVE, pode ser ministrada, tanto pelo professor de português, geografia ou outro, ou seja, não fica muito distante do que eles vivem no cotidiano (GESTOR ESCOLAR 1).

Houve algumas formações com relação ao empreendedorismo, onde deram alguns materiais (GESTOR ESCOLAR 3).

Houve no caso três meses de formação em robótica e acredito que os outros professores também tiveram. Há formações, mensal e bimestralmente (PROFESSOR 3).

Eu participei de capacitações, tanto de empreendedorismo como de projeto de vida. Para outras disciplinas eu não sei se houve também (PROFESSOR 5).

Existe uma formação para projeto de vida e empreendedorismo (PROFESSOR 11).

Não tive nenhuma formação acerca da eletiva, eu acho um absurdo ser proposto uma aula de eletiva para nós e não ter nenhum tipo de formação (PROFESSOR 12).

Todas as formações, segundo o Gestor SEDUC-PE, são destinadas aos componentes que a Secretaria de Educação determina. “Existe uma formação nas questões que a secretaria de educação determina, por exemplo, se implementamos PVE, temos que dar material e formação para isso” (GESTOR SEDUC-PE, 2019). Entretanto, as eletivas também são componentes determinados pela secretaria, porém não recebe formação continuada específica, pois cada escola escolhe a temática da disciplina.

A importância da formação continuada para o aprimoramento das ações docentes é um ponto de extrema relevância que vem sendo alvo de intensas discussões. Todavia, os

professores reclamam da falta de formação específica. É bem verdade que a dinâmica das eletivas dificulta a realização de formações especializadas para cada eletiva. Contudo este fator pode ser evidenciado também em relação aos componentes propostos pelo projeto piloto, como é o caso da disciplina de PVE. [...] “Só vim ter capacitação depois que se deu início ao projeto, no final do ano passado, inclusive já havia terminado a terceira unidade”. (PROFESSOR 2).

Outro ponto importante consiste no processo avaliativo o qual espera-se que seja realizado quando se implanta uma nova proposta. Pois, é através da avaliação sistemática que se pode analisar os impactos negativos e positivos da implementação de uma nova política educacional. O Gestor SEDUC-PE afirmou que existe um comitê específico para a realização da avaliação de impacto do projeto, este processo é realizado a partir de visitas às escolas participantes, bem como através de um questionário destinado a gestão, professores e estudantes.

Temos um comitê instituído na secretaria de educação. Fazemos a avaliação do impacto, através de conversa com a gestão, professores e alunos. O questionário é voltado para ver qual a percepção que cada segmento tem, sobre o projeto, como eles enxergam a vivência na escola. No caso do gestor tem a questão administrativa, a do professor tem a questão pedagógica, mas também como ele vê o desempenho dos estudantes, o interesse destes nas atividades, e em relação aos estudantes como eles veem a proposta de escolha das vivências na escola, a ampliação de carga horária, uma vez que passam mais tempo na escola, até mais que os professores. Então, a avaliação foca na questão operacional da ampliação e na percepção dos estudantes, procurando saber se a escola está mais atrativa e no caso do professor se ele percebe o desempenho melhor dos estudantes e como ele se enxerga dentro deste processo. Muitas questões são subjetivas, não tenho como dizer que determinada escola possui um desempenho maior que outra. É mais saber como o estudante vê, se está achando interessante. Esta questão está sendo sistematizada e colocada em discussão. Quais as dificuldades dos professores e estudantes no processo, levamos isto para estudo e melhoramos no próximo ano (GESTOR SEDUC-PE, 2019).

O processo descrito pelo Gestor SEDUC-PE indica que os principais pontos avaliados incidem sobre a ampliação da carga horária, sobre as opiniões dos estudantes acerca da nova dinâmica se a escola está mais atrativa ou não, assim como a melhoria dos desempenhos dos estudantes. No entanto, não ficou claro como este processo é desenvolvido nas escolas, tendo em vista que segundo o Gestor SEDUC-PE muitas questões são subjetivas.

Quando questionamos os gestores escolares acerca desse assunto, dois deles afirmaram não ter conhecimento dos critérios para avaliar o projeto e dois destacaram que houve visitas às escolas e um questionário para acompanhar o desenvolvimento das atividades. Já entre os professores, pouco mais da metade não tem conhecimento sobre o processo avaliativo do projeto piloto.

Nos foi repassado um questionário online, onde respondemos quais atividades seriam realizadas, o prazo e quais coordenadores ajudariam. Preenchemos e reenviamos. Representantes da GRE e Secretaria de Educação também vêm aqui para ver se tudo está sendo cumprido, chamam os alunos para conversar e avaliam se o que está no questionário está de fato acontecendo (GESTOR ESCOLAR 1).

Ainda não nos deram essa informação (GESTOR ESCOLAR 2).

Não, [...] Ainda não consegui perceber nenhuma avaliação sistemática, sempre vem alguém, pergunta como estão as eletivas, mas há esta preocupação de avaliar o andamento do projeto e acredito que com o tempo vai melhorar (GESTOR ESCOLAR 3).

Pois é, não sabemos como iremos ser avaliados, a secretaria não estabeleceu estes critérios avaliativos para prosseguimento deste projeto ou para o cancelamento (GESTOR ESCOLAR 4).

Com relação ao impacto do projeto como um todo, não tenho conhecimento de quais critérios a Secretaria de Educação usa para avaliá-lo (PROFESSOR 1).

Não sei. (PROFESSOR 2).

Por enquanto não temos nenhuma avaliação específica. Tanto é que as eletivas não estão no SIEPE. Essa avaliação é por nossa conta (PROFESSOR 3).

Não tenho conhecimento acerca deste assunto (PROFESSOR 4).

Por enquanto eu não sei como o projeto está sendo avaliado (PROFESSOR 5).

Não sei (PROFESSOR 10).

Não sei (PROFESSOR 11).

Face ao exposto, a implantação do projeto piloto de tamanha proporção evidencia os interesses de Pernambuco em adequar o ensino médio a nova política educacional. A rápida ampliação do projeto piloto para mais de 400 escolas, mesmo apresentando problemas significativos de ordem estrutural e pedagógica, indica que este perdeu o caráter experimental. Configura que as mudanças promovidas pela reforma realizadas nas escolas mediante o projeto piloto serão mantidas e intensificadas. Ao mesmo tempo reforça o argumento de que o projeto foi posto para as escolas de forma aligeirada e improvisada sem levar em consideração as implicações para as instituições de ensino, gestores, professores e estudantes.

A organização curricular do projeto piloto segue a mesma lógica de valorização de algumas disciplinas em detrimento de outras. Nesta dinâmica, percebe-se que português e matemática receberam uma maior ênfase, pois foram as únicas que tiveram aumento no número de aulas. Já a parte diversificada dois pontos podem ser observados. O primeiro consiste na valorização da disciplina projeto de vida e empreendedorismo, pois esta, mesmo compondo a parte diversificada, é obrigatória nos 03 anos do ensino médio e conta com 02 aulas semanalmente. E o segundo diz respeito à variedade de disciplinas eletivas e a permanência deste componente após a implantação propriamente dita das alterações promovidas pela Lei 13.415/2017.

Estes fatores apontam que Pernambuco não só está comprometido com a implantação da nova política educacional como pretende intensificar a flexibilização curricular proposta pela contrarreforma. De acordo Kuenzer (2017), a flexibilização do percurso formativo que rege a lei está alicerçada em princípios mais amplos, pois se situa no campo da aprendizagem flexível a qual é fruto de uma metodologia inovadora, que promove uma articulação sutil entre o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas, a qual se justifica pela urgência de desenvolver o ensino com o objetivo de atender às demandas de uma sociedade pautada pela competitividade própria do atual modo de produção.

Nesta perspectiva, tanto o projeto piloto quanto a reforma do ensino médio faz parte de um conjunto de medidas que são frutos de um projeto hegemônico, onde sob o princípio da flexibilização e formação técnica para o mercado, preconiza-se apenas a adaptação dos estudantes à nova ordem social, assim como estabelece uma escola para elite e outra para as camadas populares culminando no aumento das desigualdades sociais.

O rompimento com a ideia de uma educação básica de qualidade e a negação dos conhecimentos historicamente acumulados à classe trabalhadora expressam as consequências desta reforma educacional, sinalizando para um processo de exclusão de grande parte da sociedade que pode passar a não ter acesso a essa etapa da educação básica, pois vivemos em uma sociedade extremamente desigual onde nossos jovens ainda têm que escolher entre estudar ou trabalhar.

Ademais, cabe à sociedade o enfrentamento de políticas educacionais que objetivam a transformação das escolas em celeiros de formação de jovens para atender única e exclusivamente as necessidades do mercado de trabalho. Sendo, com isso, imprescindível que a classe trabalhadora promova ações articuladoras para a construção de estratégias que visem barrar os retrocessos que esta normativa estabelece.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reforma do ensino médio promovida pela Lei 13.415/2017 foi apresentada à sociedade como a solução para resolver os problemas históricos desta etapa da educação básica. O governo Temer e o bloco de poder que conduziu todo o processo de elaboração, tramitação e aprovação, em sua maioria empresários e organizações multilaterais, centraram seus argumentos nos ínfimos resultados que o ensino médio vem apresentado nos últimos anos e na premissa que esta etapa não dialoga com os interesses dos estudantes. Sob estes argumentos, a nova política educacional determina a implantação de um novo currículo mais flexível e que possibilite a escolha dos estudantes.

O problema que norteou esta investigação consistiu em elucidar os desdobramentos da contrarreforma do ensino médio Lei 13.415/2017 no âmbito da Rede Estadual de Pernambuco e suas implicações no processo de escolarização. Considera-se, de antemão, que este novo marco legal faz parte de um conjunto mais vasto de políticas que tem por finalidade alinhar a educação brasileira aos direcionamentos da nova agenda global para a educação voltada para atender as demandas do sistema capitalista.

Para isso, conduzimos a investigação no sentido de analisar o processo de implantação da Lei 13.415/2017 na rede estadual de educação de Pernambuco. A partir das análises desenvolvidas, mediante levantamento documental e entrevistas semiestruturadas, constatou-se que Pernambuco, em consonância com as determinações da lei 13.415/2017, iniciou em 2018 o processo de adequação da rede estadual a partir da implantação de um projeto piloto de ampliação da jornada escolar e de uma nova matriz curricular.

Percebeu-se, no entanto, que a iniciativa do estado tem apresentado contradições que foram elencadas pelos estudos que vêm sendo desenvolvidos desde o anúncio desta nova política em 2016. Nesta direção, a nova organização do ensino médio, com a implantação do projeto piloto, tem ampliado e aprofundado para as escolas regulares a flexibilização curricular já em curso na rede de ensino de Pernambuco, assim como, promoveu a supervalorização dos componentes curriculares: português e matemática, tendo em vista que estes são os únicos que tiveram aumento de carga horária. A valorização e hierarquização desses componentes são aspectos constitutivos da nova política educacional prevista na lei e fortemente criticada pelos pesquisadores do campo da educação, pois secundariza-se os saberes relacionados especialmente às áreas às quais historicamente possibilitam uma visão crítica da realidade. Caminha-se cada vez mais para uma formação a-histórica e pragmática.

A ênfase dada à disciplina “projeto de vida e empreendedorismo” na experiência piloto a qual passa a ser obrigatória nos três anos do ensino médio, cujo objetivo é desenvolver competências e habilidades que permitam ao estudante projetar seu futuro com base nas exigências do mercado de trabalho, indica o aprofundamento da ideia de formação por competência, uma vez que esta confere aos estudantes as competências comportamentais e socioafetivas que lhes permitem, supostamente, enfrentar os desafios do mercado de trabalho, ou seja, trata-se de uma formação voltada para o mito da empregabilidade.

A centralidade da noção de competência como premissa para a reorganização do ensino médio, conforme apontado no decorrer deste trabalho, do ponto de vista pedagógico, pressupõe uma formação voltada para atender as necessidades do mercado de trabalho que na atualidade requer trabalhadores flexíveis e preparados para lidar com qualquer tipo de situação. Nesta conjuntura, a formação por competências negligencia os conhecimentos consolidados historicamente.

As contradições expressas no projeto piloto também incidem sobre os componentes eletivos os quais teoricamente deveriam ser de escolha dos estudantes. Todavia, a liberdade de escolha limita-se a uma disciplina por semestre e às condições de oferta de cada instituição, ou seja, a escolha dos estudantes é predeterminada em pelo menos dois aspectos, quais sejam: primeiro pelas condições objetivas de vida dos estudantes influenciadas por suas experiências as quais estão ligadas ao lugar que estes ocupam nas classes sociais e segundo pelas condições de oferta dos sistemas.

Assim, o direito de escolhas dos estudantes, carro-chefe para a criação do consenso em torno da aprovação da reforma do ensino médio, já no projeto piloto não se configura como uma possibilidade concreta. Neste caso, a reforma do ensino médio foi construída e pautada em falsos argumentos que na realidade mascaram os interesses por trás do discurso da flexibilização curricular como forma de possibilitar a escolha dos estudantes de acordo com seus projetos de vida.

Outro aspecto importante se refere aos professores que tiveram redução da carga horária de suas disciplinas de base para ministrar os componentes eletivos. A análise evidenciou que os critérios para escolher os docentes que iriam ministrar estes componentes variaram bastante entre as escolas. Em algumas instituições a escolha ocorreu por meio da afinidade. Em outras, priorizou-se os docentes da área de humanas. Entretanto, o aspecto que prevaleceu em todas foi a falta de formação específica destes docentes para ministrar estes componentes. Verifica-se, com isso, o aprofundamento e a intensificação da utilização de docentes com “notório saber” para suprir as necessidades de professores já no projeto piloto.

Na reforma do ensino médio, a utilização do notório saber para educação técnica profissional ganha força de lei. Desconsidera-se com isso a importância dos fundamentos pedagógicos, didáticos, epistemológicos e éticos que conferem aos professores os necessários conhecimentos para lidar com as mais diversas situações do cotidiano escolar. Essa possibilidade configura-se como uma verdadeira agressão à carreira docente e corrobora para a desqualificação e precarização do trabalho docente. Para o governo, o notório saber é uma opção viável para resolver de forma simples e com pouco investimento os problemas referentes à falta de professores.

Em relação à ampliação da jornada escolar observou-se que esta tem apresentado implicações que afetaram diretamente o cotidiano escolar. Para os professores, a ampliação da carga horária provocou a intensificação do trabalho docente. Para os estudantes significou a permanência por mais tempo em escolas que não estavam preparadas para garantir as condições necessárias à ampliação da jornada escolar, tendo em vista que o financiamento para o desenvolvimento do projeto foi insuficiente ou inexistente.

Os problemas relacionados ao financiamento expressos no projeto piloto (infraestrutura, materiais pedagógicos, formação continuada, contratação de novos servidores) indicam que os sistemas de ensino possivelmente irão enfrentar os mesmos desafios para a implantação da BNCC e dos itinerários formativos, pois estamos sobre a vivência da EC de nº 95 que congela os gastos do governo federal por 20 anos.

Este aspecto cria o ambiente favorável para o desenvolvimento de estratégias privatizantes, asseguradas na reforma por meio do estabelecimento de parcerias com instituições privadas para ofertar os componentes curriculares. Sobre este ponto, constatamos que as parcerias público-privadas em Pernambuco se apresentam como uma possibilidade concreta, visto que o estado já foi procurado por instituições, a exemplo: o Sistema S. Verifica-se, com isso, o avanço das políticas privatizantes no âmbito educacional.

Com as parcerias público-privadas é possível transformar a educação pública em um mercado educacional por meio de diferentes estratégias, a saber: vendas de materiais didáticos, implantação de serviços terceirizados, substituição da gestão pública das escolas por uma gestão privada, proposição de projetos e pela criação de programas de formação docentes. Estes mecanismos retiram a autonomia das instituições e dos professores, ao passo que submetem a educação a novos padrões de desenvolvimento baseados na responsabilização e na meritocracia. Neste sentido, as contradições que circulam o novo ensino médio extrapolam a dimensão curricular criando um ambiente condizente com os interesses mercadológicos em torno desse vantajoso mercado.

Sendo assim, podemos afirmar que Pernambuco vem realizando um movimento de adequação às medidas estabelecidas pela Lei 13.415/2017 quase que de forma orgânica, fato este que pode ser observado na rápida ampliação do projeto piloto para 423 instituições em apenas um ano e sem um processo avaliativo consistente, o que indica que este perdeu o seu caráter experimental.

A nova estrutura do ensino médio proposta pela reforma, resgata antigas políticas educacionais, alicerçadas na dualidade entre formação propedêutica e formação para o trabalho, na flexibilização curricular e na formação por competência. Sob estas circunstâncias, a reforma promove à destruição dos poucos avanços que foram conquistados ao longo dos últimos anos na direção de uma formação integral e integrada tendo como fundamento a ciência, a cultura e o trabalho como princípio educativo. Acaba-se com as possibilidades de uma formação politécnica omnilateral negando aos jovens da classe trabalhadora o acesso aos conhecimentos mais elaborados desenvolvidos pela humanidade.

As mudanças promovidas pela reforma, além de não levar em consideração os problemas desta etapa, aprofundam ainda mais as desigualdades educacionais, pois os sistemas de ensino que depuserem de melhores condições financeiras possivelmente oferecerão uma formação mais completa. Esta será destinada aos jovens mais favorecidos financeiramente. Já para os sistemas mais fragilizados caberá a oferta de um currículo reduzido à formação profissional, a qual poderá ser ministrada por profissionais não licenciados. Cria-se, assim, uma escola para os filhos das elites brasileiras e outra para os filhos da classe trabalhadora.

Diante do exposto, as implicações da reforma do ensino médio no processo de escolarização dos estudantes brasileiros são desastrosas apontando para o aprofundamento das contradições que circulam esta etapa da educação básica, ao passo que materializa uma nova forma de dualidade a qual centra-se nas diversas possibilidades de percursos formativos e no potencial que esta normativa tem para controlar a ascensão dos estudantes à educação superior.

Ao longo dos capítulos que compõem este estudo, realizamos um esforço teórico para demonstrar que os interesses por trás da reforma do ensino médio articulam-se diretamente às necessidades de ampliação da hegemonia capitalista por meio de um conteúdo ideológico expresso na reforma e no projeto piloto de Pernambuco mediante a valorização de componentes curriculares como: projeto de vida e empreendedorismo, os quais visam possibilitar a construção de uma nova sociabilidade voltada para atender às novas exigências do mercado de trabalho.

Assim sendo, constatamos que o novo ensino médio atende aos interesses dos reformadores empresariais e de uma agenda mais ampla de reformas que está em curso mundialmente, mediada por organizações internacionais, como: o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

Ademais, destacamos que esta normativa é uma política em fase de implantação, portanto as análises aqui realizadas expressam o momento histórico desse processo. Dito isto, não temos a pretensão de finalizar as discussões, pois em Pernambuco a implantação da BNCC e dos itinerários formativos ocorrerá nos próximos anos. Assim, enfatizamos a importância da pesquisa científica como ferramenta para compreender as determinações e as implicações desta normativa em longo prazo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. **Relato da resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de votos**. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 02 set. 2020.

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes. 2011.

ALVES, G. **Dimensões da Reestruturação Produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. 2. ed. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P., BORON, A. A. **Pós-neoliberalismo: As políticas Sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1995.

ANPED. Nota ANPED. A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate. **ANPED**, Rio de Janeiro, 14 mai. 2018. Disponível em: <https://anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>. Acesso em: 26 jan. 2020.

ANPED. Nota pública da ANPED sobre a Medida Provisória do Ensino médio MP do Ensino Médio – Autoritária na forma e equivocada no conteúdo. **ANPED**, Rio de Janeiro, 23 set. 2016. Rio de Janeiro, 23 de setembro de 2016. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/anped_nota_publica_mp_ensinomedio.pdf. Acesso em: 26 jan. 2020.

ANTUNES, R. **Os sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Boitempo. 2009.

ARAÚJO, R. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 497-524, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9664>. Acesso em: 07 set. 2020.

BARBOSA, J. M. O “flexível” ensino médio do governo Temer (lei n.º 13.415/2017): hegemonia financeira e a inflexível formação da/para espoliação. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 41, n. 79, mai./ago. 2019. Disponível em: <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/879>. Acesso em: 09 set. 2020.

BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BELTRÃO, J. A. **Novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física**. 2019. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/28890?mode=full>. Acesso em: 03 fev. 2020.

BEZERRA, V.; ARAÚJO, C. M. de. A reforma do ensino médio. Privatização da política educacional. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 2017, p. 603-618. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/779/pdf>. Acesso: 31 ago. 2020.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. Uma visão crítica sobre a implantação da base nacional comum curricular em consonância com a reforma do ensino médio. **Debates em Educação**, v. 10, n. 21, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087>. Acesso em: 04 set. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 6840/2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em: 20/07/2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7760, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 21, 23 jul. 2004a. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/decretos/Decreto_5154-2004.pdf. Acesso em: 13 mai. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, 26 set. 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 04 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014**. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8268.htm. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942.** Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Rio de Janeiro: Presidência da República, 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4048.htm. Acesso em: 04 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 04 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>. Acesso em: 04 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943.** Lei Orgânica do Ensino Comercial. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1943. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 04 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Primário. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-norma-pe.html>. Acesso em: 08 mai. 2020.

BRASIL. **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/L Lei/L13415.htm. Acesso em: 28 mai. 2017.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm#:~:text=L11892&text=LEI%20N%C2%BA%2011.892%2C%20DE%2029%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202008.&text=Institui%20a%20Rede%20Federal%20de,Tecnologia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A1ncias. Acesso em: 13 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394/96. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm#:~:text=Altera%20dispositivos%20da%20Lei%20n,da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20e%20tecnol%C3%B3gica. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 08 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: Presidência da República, 1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-norma-pl.html>. Acesso em: 10 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é Base – Ensino Médio. MEC: Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os Referenciais para elaboração dos itinerários formativos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília DF, ed. 65, p. 94, 05 abr. 2019. Disponível em: <https://www.blogdovestibular.com/wp-content/uploads/2019/04/Portaria-com-referenciais-para-o-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Exposição de Motivos. **EM nº 00084/2016/MEC**: Medida Provisória Nº 746, De 22 De Setembro De 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso: 14 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 120-122, 18 dez. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 03 set. 2020.

BRASIL. Presidente da república. **Medida Provisória Nº 746, de set. 2016**. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleggetter/documento?dm=2517992&disposition=inline>. Acesso em: 25 mai. 2018.

CABRAL, A.; SILVA, C. L. M.; SILVA, L. F. L. Teoria do capital humano, educação, desenvolvimento econômico e suas implicações na formação de professores. **Revista Principia, Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB**, João Pessoa, edição especial, n. 32, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/viewFile/1070/575>. Acesso em: 03 set. 2020.

CAETANO, M. R. O Ensino Médio no Brasil e o Instituto UNIBANCO: um caso de privatização da educação pública e as implicações para o trabalho docente. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 1, p. 122-139, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/4982/3062>. Acesso em: 03 set. 2020.

COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623676506>. Acesso em: 03 set. 2020.

CUNHA, L. Ensino médio: atalho para o passado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00373.pdf>. Acesso em: 28 set. 2019.

CUNHA, O. A. Crítica do Empreendedorismo. **A terra é redonda**, [s. l.], 26 set. 2016. Disponível em: https://aterraeredonda.com.br/critica-do-empreendedorismo/?utm_source=rss&utm_medium=rss&utm_campaign=critica-do-empreendedorismo&utm_term=2020-09-27. Acesso em: 28 set. 2020.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Base nacional comum curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e Perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 02 set. 2020.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória no 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>. Acesso em: 02 set. 2019.

FERRETTI, C. J. A reforma do ensino médio: desafios à educação profissional. **Holos**, São Paulo, ano 34, v. 4, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/U%C3%A9rica/Downloads/573-Texto%20do%20artigo-1103-1-10-20171110%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/U%C3%A9rica/Downloads/573-Texto%20do%20artigo-1103-1-10-20171110%20(1).pdf). Acesso em: 03 jul. 2020.

FOSTER, J. B. Educação e a crise estrutural do capital: o caso dos Estados Unidos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, 85-136, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175795X.2013v31n1p85/25651>. Acesso em: 10 abr. 2019.

FREITAS, L. C. “Novo ensino médio”, nova exclusão. **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**, [s. l.], 10 set. 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/09/10/novo-medio-nova-exclusao/>. Acesso em: 31 ago. 2020.

FREITAS, L. C. BNCC: sob nova direção. **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**, [s. l.], 31 mai. 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/05/31/bncc-sob-nova-direcao/>. Acesso em: 03 set. 2020.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302014000401085&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 03 abr. 2020.

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

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Rev. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2019.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M; RAMOS, M. **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez. 2005.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HARVEY, D. **O neoliberalismo história e implicações**. São Paulo: Ed. Loyola, 2008.

HARVEY, D. **O novo imperialismo**. São Paulo: Ed. Loyola, 2005.

KLEES S.; EDWARDS, B. Privatização da educação experiências dos Estados Unidos e outros países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 60 jan./mar. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206002>. Acesso em: 15 ago. 2020.

KOEPSEL, E. C. N.; GARCIA, S. R; O.; CZERNISZ, E. C. S. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36, n. 2, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100250&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 set. 2020.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acesso em: 01 set. 2020.

KUENZER, A. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez. 2009.

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

2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200331&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 09 mai. 2018.

LIMA, M.; MACIEL S. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782018000100245&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 27 set. 2019.

MARX, K. **O capital, livro 1: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo. 2011.

MORAIS, E. **Utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo governo do estado de Pernambuco: uma análise do programa de educação integral**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de pós-graduação em educação contemporânea, Caruaru, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11223>. Acesso em: 08 jul. 2019.

MOREIRA, Á. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MOTTA, V. **Da ideologia do capital humano à ideologia do capital social: as políticas de desenvolvimento do milênio e os novos mecanismos hegemônicos de educar para o conformismo**. 2007. 394f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp040798.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2018.

MOTTA, V.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2019.

MOURA, D. H.; FILHO, D. L. L. A reforma do ensino médio Regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760>. Acesso em: 12 ago. 2020.

MOURA, D. H.; FILHO, D. L. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 63, out./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>. Acesso em: 20 ago. 2019.

NOSELLA, P. Ensino médio unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 60, jan./mar. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000100121&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 dez. 2018.

NOSELLA, P. **Ensino médio: à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016.

OLIVEIRA, J. B. A. e. Empresário, Sistema S e mudanças no Ensino Médio. **Alfaabeto**, [s. l.], 06 out. 2016. Disponível em: <https://www.alfaabeto.org.br/2016/10/06/empresarios-sistema-s-e-mudancas-no-ensino-medio/>. Acesso em: 31 ago. 2020.

OLIVEIRA, R. A Reforma do Ensino Médio como Expressão da Nova Hegemonia Neoliberal. **Educação Unisinos**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, 2020. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.05>. Acesso em: 07 ago. 2020.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **A Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 1, p. 35-56, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/93094/52791>. Acesso em: 04 set. 2020.

PINTO, G. A. **A organização do trabalho no século XX**: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

RAMOS, M. N. A Pedagogia das Competências e a Psicologização das Questões Sociais. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 01-64, 2001.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: A contra-Reforma do Ensino Médio do Golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, [s. l.], v. 16, n. 70, p. 30-48, mai. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207/15754>. Acesso em: 03 mai. 2018.

SANTIAGO, F. M. L. **Educação e desenvolvimento em Pernambuco entre 2004 e 2014**: Desvelando os nexos do Programa de Educação Integral com o rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano. 2014. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/15100/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20final%20PDF%203.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, A. **A relação entre o docente do ensino médio (em tempo) integral e seu trabalho, no contexto da gestão por resultados**. 2018. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de pós-graduação em educação contemporânea, Caruaru, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_8a1769a01f78551729177a5fe4a757da. Acesso em: 30 jul. 2019.

SILVA, K.; SILVA, J. Trabalho docente e educação integrada nas escolas técnicas estaduais de Pernambuco. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 237-247, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-00237.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019.

SILVA, M. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34, n. 2, out. 2018. Disponível em :

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 ago. 2020.

SILVA, M.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769>. Acesso em: 30 ago. 2020.

SOARES, L. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo, Cortez, 2009.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário brasileiro da educação básica 2018**. São Paulo: Moderna, 2018. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite. Acesso em: 20 mai. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação em debate**: por um salto de qualidade na Educação Básica. São Paulo: Editora Moderna, 2013. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudos>. Acesso: 20 ago. 2020.

APÊNDICE A – Estudo exploratório – Entrevista 1 e 2

Universidade Federal de Pernambuco
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

Pesquisa: A contrarreforma do ensino médio em tempos de refuncionalização do estado brasileiro (lei 13.415/2017): desdobramentos na rede estadual de Pernambuco e suas implicações ao processo de escolarização

Caríssimo (a) gerente (a) da Gerência de Políticas de Ensino Médio, é com muita satisfação que contamos com sua contribuição na pesquisa. As respostas serão utilizadas mantendo o anonimato, ou seja, não será divulgada a identidade do entrevistado.

Se for possível informe seu e-mail: _____ /fone: _____

GERENTE DE POLÍTICA DO ENSINO MÉDIO

Identificação do sujeito (o entrevistado)

Nome _____ (pode ser fictício)
Idade _____ Sexo _____
Formação _____
Atuação profissional _____
Tempo de serviço na gerência _____

Perguntas norteadoras

Nº	PERGUNTAS
1	Considerando a nova Reforma do Ensino Médio Lei 13. 415 de 16 de fevereiro de 2017, quais são as medidas que a Secretaria de Educação de Pernambuco vem adotando para a implementação da referida Lei?
2	Existe alguma proposta em andamento referente à implementação da ampliação da carga horária? Se sim, quantas e quais são as escolas que estão envolvidas nesse processo?
3	Com relação às mudanças no currículo, como a Secretaria de Educação pretende organizar a nova matriz curricular principalmente no que se refere aos itinerários formativos? Existe um plano em relação a quais escolas irão oferecer determinado itinerário?
4	A Lei enfatiza o direito de escolha dos escolares em relação ao que eles querem estudar, assim sendo, como a secretarias de educação pretende organizar a nova matriz curricular de forma a atender as especificidades de cada região,

principalmente no que se refere às cidades que contam apenas com 01 única escola estadual de Ensino Médio?

5 A lei prevê um incentivo financeiro para a escola que implantar o novo ensino médio. Sendo assim, as escolas já receberam tal recurso?

6 Na sua opinião, como você avalia a proposta do Novo Ensino Médio?

7 Você deseja acrescentar alguma informação a mais?

Observação: Se possível anexar documentos, portarias, resoluções ou decretos que estabelecem em Pernambuco as mudanças suscitadas pela Lei.

Universidade Federal de Pernambuco
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

Pesquisa: A contrarreforma do ensino médio em tempos de refuncionalização do estado brasileiro (lei 13.415/2017): desdobramentos na rede estadual de Pernambuco e suas implicações ao processo de escolarização

Caríssimo (a) gerente (a) da Gerência de Políticas de Ensino Médio, é com muita satisfação que contamos com sua contribuição na pesquisa. As respostas serão utilizadas mantendo o anonimato. Ou seja, não será divulgada a identidade do entrevistado.

Se for possível informe seu e-mail: _____ /fone: _____

GERENTE DE POLÍTICA DO ENSINO MÉDIO

Identificação do sujeito (o entrevistado)

Nome _____ (pode ser fictício)
Idade _____ Sexo _____
Formação _____
Atuação profissional _____
Tempo de serviço na gerência _____

Perguntas norteadoras

Nº	PERGUNTAS
1	Considerando a nova Reforma do Ensino Médio Lei 13. 415 de 16 de fevereiro de 2017, quais são as medidas que a Secretaria de Educação de Pernambuco vem adotando para a implementação da referida Lei?
2	Existe alguma proposta em andamento referente à implementação da ampliação da carga horária? Se sim, quantas e quais são as escolas que estão envolvidas nesse processo?
3	Com relação às mudanças no currículo, como a Secretaria de Educação pretende organizar a nova matriz curricular?
4	O que é o projeto de vida?
5	A reforma já está sendo implantada nas Escolas de Referência do Estado? Se sim? Quais são as mudanças que estão sendo realizadas na organização curricular?
6	Como a Secretaria de Educação pretende organizar a nova matriz curricular

	principalmente no que se refere aos itinerários formativos? Existe um plano em relação a quais escolas irão oferecer determinado itinerário?
7	Quais foram os principais critérios para escolher as escolas participantes do projeto piloto?
8	A lei prevê um incentivo financeiro para a escola que implantar o novo ensino médio. Neste sentido, como este processo vem sendo desenvolvido?
9	Como ficará a carga horária dos professores que irão ministrar as aulas no tempo ampliado, principalmente no que se refere à remuneração. Os professores serão remunerados?
10	Sabe-se que a lei normatiza a institucionalização de profissionais com notório saber para ministrar as aulas no itinerário formativo de educação técnica profissional, qual o posicionamento da secretaria de educação sobre o assunto?
11	Em sua opinião, como você avalia a proposta do Novo Ensino Médio?

Observação: Se possível anexar documentos, portarias, resoluções ou decretos que estabelecem em Pernambuco as mudanças suscitadas pela Lei.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista da GEPEM

Universidade Federal de Pernambuco
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

Pesquisa: A contrarreforma do ensino médio em tempos de refuncionalização do estado brasileiro (lei 13.415/2017): desdobramentos na rede estadual de Pernambuco e suas implicações ao processo de escolarização

Caríssimo (a) gerente (a) da Gerência de Políticas de Ensino Médio, é com muita satisfação que contamos com sua contribuição na pesquisa. As respostas serão utilizadas mantendo o anonimato. Ou seja, não será divulgada a identidade do entrevistado.

Se for possível informe seu e-mail: _____ /fone: _____

GERENTE DE POLÍTICA DO ENSINO MÉDIO

Identificação do sujeito (o entrevistado)

Nome _____ (pode ser fictício)
Idade _____ Sexo _____
Formação _____
Atuação profissional _____
Tempo de serviço na gerência _____

Perguntas norteadoras

PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO (projeto piloto)

- 1) Considerando a nova Reforma do Ensino Médio Lei 13. 415 de 16 de fevereiro de 2017, quais são as medidas que a Secretaria de Educação de Pernambuco vem adotando para a implementação da referida Lei?
- 2) Sabe-se que foram realizados seminários por área de conhecimento. Como isso aconteceu, quem participou e o que foi decidido?
- 3) Quando teve início o projeto piloto? E quanto tempo de duração ele tem?
- 4) Como foi a participação dos professores e alunos no processo de adesão do projeto piloto?
- 5) Quais são os objetivos do projeto piloto?
- 6) Quais foram os critérios utilizados para escolha das escolas?

- 7) A reforma já está sendo implantada nas Escolas de Referência e nas ETEs? Se sim? Quais são as mudanças que estão sendo realizadas na organização curricular?
- 8) Quais são os critérios da avaliação de impacto do projeto piloto?

REFORMA CURRICULAR

- 9) Levando em consideração que o processo de escuta com os professores já teve início, quais são as expectativas para implementação da BNCC e dos itinerários formativos?
- 10) Com relação às mudanças no currículo, como a Secretaria de Educação pretende organizar a nova matriz curricular principalmente no que se refere aos itinerários formativos? Existe um plano em relação às quais escolas irão oferecer determinado itinerário? Como foi elaborado?
- 11) Como ocorrerá a reorganização do currículo escolar para ofertar o itinerário formativo de educação técnica profissional dentro da carga horária do ensino médio?
- 12) Quais as implicações dessas mudanças para professores e estudantes das escolas regulares, de referência e (ETEs)?
- 13) Quais são as disciplinas ofertadas no tempo ampliado? E como ocorreu a definição destas disciplinas?
- 14) O projeto piloto estabelece a disciplina projeto de vida e empreendedorismo como componente obrigatório, neste sentido do que se trata a disciplina?
- 15) A reforma enfatiza o direito de escolha dos escolares em relação ao que eles querem estudar, assim sendo, de que forma a secretaria e as escolas garantem esta possibilidade?
- 16) Quantas disciplinas os estudantes podem escolher cursar durante o ano letivo?

PARCERIA

- 17) Existem instituições públicas ou privadas que já expressaram interesse em ofertar o itinerário formativo de educação técnica profissional?
- 18) Quais são os critérios que as instituições públicas ou privadas precisam atender para ofertarem o itinerário formativo de educação técnica profissional?
- 19) Como ocorrerá a certificação dos cursos que serão oferecidos pelas instituições e empresas?
- 20) Quais serão os critérios para esta certificação?

FINANCIAMENTO

- 21) A lei prevê um incentivo financeiro para a escola que implantar o novo ensino médio. Neste sentido, como este processo vem sendo desenvolvido no projeto piloto?
- 22) Todas as escolas que participam do projeto recebem o financiamento previsto na lei?
- 23) O incentivo financeiro é repassado mensalmente ou anualmente? Como este deve ser utilizado?
- 24) Quais são os critérios que as escolas precisam atender para receber o financiamento?

CORPO DOCENTE

- 25) De que forma ocorreu a reorganização dos professores para atender as demandas do projeto piloto?
- 26) Quais são os critérios de escolha para a implantação de determinada disciplina?
- 27) Os professores tiveram aumento na carga horária?
- 28) A escola garantiu as condições necessárias para o desenvolvimento do projeto em relação à disponibilidade de materiais e espaços pedagógicos?
- 29) Os professores ministram aulas diferentes da sua área de atuação? Houve algum tipo de formação destinada aos professores que tiveram sua carga horária ampliada?
- 30) Sabe-se que a lei normatiza a institucionalização de profissionais com notório saber para ministrar as aulas no itinerário formativo de educação técnica profissional, qual o posicionamento da secretaria de educação sobre o assunto?
- 31) Como ocorrerá o processo de escolha dos professores que irão ministrar as aulas no itinerário formativo de educação técnica profissional?
- 32) Como ocorrerá a certificação dos professores com notório saber?
- 33) Quem será o responsável por fiscalizar se os estudantes matriculados no ensino médio estão tendo uma assistência adequada por parte das instituições e empresas?
- 34) Quem será o responsável por estabelecer a relação entre os saberes escolares e prática do trabalho?

OPINIÃO GERAL

- 35) Na sua opinião, como você avalia a proposta do Novo Ensino Médio?
- 36) Você deseja acrescentar alguma informação a mais?

Observação: Se possível anexar documentos, portarias, resoluções ou decretos que estabelecem em Pernambuco as mudanças suscitadas pela Lei.

APÊNDICE C– Roteiros de entrevistas dos professores e gestores

Universidade Federal de Pernambuco
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

Pesquisa: A contrarreforma do ensino médio em tempos de refuncionalização do estado brasileiro (lei 13.415/2017): desdobramentos na rede estadual de Pernambuco e suas implicações ao processo de escolarização

Caríssimo (a) gestor (a), é com muita satisfação que contamos com sua contribuição na pesquisa. As respostas serão utilizadas mantendo o anonimato. Ou seja, não será divulgada a identidade do entrevistado.

Se for possível informe seu e-mail: _____ /fone: _____

GESTOR ESCOLAR **Identificação do sujeito (o entrevistado)**

Nome _____ (pode ser fictício)
Idade _____ Sexo _____
Formação _____
Atuação profissional _____
Tempo de serviço na gerência _____

Perguntas norteadoras

PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO (projeto piloto)

- 1) Considerando a nova Reforma do Ensino Médio Lei 13. 415 de 16 de fevereiro de 2017, quais são as medidas que a Secretaria de Educação de Pernambuco vem adotando para a implementação da referida Lei?
- 2) Sabe-se que foram realizados seminários por área de conhecimento. Como isso aconteceu, quem participou e o que foi decidido?
- 3) Quando teve início o projeto piloto? E quanto tempo de duração ele tem?
- 4) Como foi a participação dos professores e alunos no processo de adesão do projeto piloto?
- 5) Quais são os objetivos do projeto piloto?
- 6) Quais foram os critérios utilizados para escolha das escolas?

- 7) A reforma já está sendo implantada nas Escolas de Referência e nas ETEs? Se sim? Quais são as mudanças que estão sendo realizadas na organização curricular?
- 8) Quais são os critérios da avaliação de impacto do projeto piloto?

REFORMA CURRICULAR

- 9) Levando em consideração que o processo de escuta com os professores já teve início, quais são as expectativas para implementação da BNCC e dos itinerários formativos?
- 10) Com relação às mudanças no currículo, como está sendo organizada a nova matriz curricular principalmente no que se refere aos itinerários formativos? Existe um plano em relação às quais escolas irão oferecer determinado itinerário? Como foi elaborado?
- 11) Como ocorrerá a reorganização do currículo escolar para ofertar o itinerário formativo de educação técnica profissional dentro da carga horária do ensino médio?
- 12) Quais as implicações dessas mudanças para professores e estudantes das escolas regulares, de referência e (ETEs)?
- 13) Quais são as disciplinas ofertadas no tempo ampliado? E como ocorreu a definição destas disciplinas?
- 14) O projeto piloto estabelece a disciplina projeto de vida e empreendedorismo como componente obrigatório, neste sentido do que se trata a disciplina?
- 15) A reforma enfatiza o direito de escolha dos escolares em relação ao que eles querem estudar, assim sendo, de que forma a secretaria e as escolas garantem esta possibilidade?
- 16) Quantas disciplinas os estudantes podem escolher cursar durante o ano letivo?

PARCERIA

- 17) Existem instituições públicas ou privadas que já expressaram interesse em ofertar o itinerário formativo de educação técnica profissional?
- 18) Quais são os critérios que as instituições públicas ou privadas precisam atender para ofertarem o itinerário formativo de educação técnica profissional?
- 19) Como ocorrerá a certificação dos cursos que serão oferecidos pelas instituições e empresas?
- 20) Quais serão os critérios para esta certificação?

FINANCIAMENTO

- 21) A lei prevê um incentivo financeiro para a escola que implantar o novo ensino médio. Neste sentido, como este processo vem sendo desenvolvido no projeto piloto?
- 22) Todas as escolas que participam do projeto recebem o financiamento previsto na lei?
- 23) O incentivo financeiro é repassado mensalmente ou anualmente? Como este deve ser utilizado?
- 24) Quais são os critérios que as escolas precisam atender para receber o financiamento?

CORPO DOCENTE

- 25) De que forma ocorreu a reorganização dos professores para atender as demandas do projeto piloto?
- 26) Os professores ministram aulas diferentes da sua área de atuação? Houve algum tipo de formação destinada aos professores que tiveram sua carga horária ampliada?
- 27) Sabe-se que a lei normatiza a institucionalização de profissionais com notório saber para ministrar as aulas no itinerário formativo de educação técnica profissional, qual o seu posicionamento sobre o assunto?
- 28) Quais são os critérios de escolha para a implantação de determinada disciplina?
- 29) Os professores tiveram aumento na carga horária?
- 30) A escola garantiu as condições necessárias para o desenvolvimento do projeto em relação à disponibilidade de materiais e espaços pedagógicos?

OPINIÃO GERAL

- 31) Na sua opinião, como você avalia a proposta do Novo Ensino Médio?
- 32) Você deseja acrescentar alguma informação a mais?

Observação: Se possível anexar documentos, portarias, resoluções ou decretos que estabelecem em Pernambuco as mudanças suscitadas pela Lei.

Universidade Federal de Pernambuco
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

Pesquisa: **A contrarreforma do ensino médio em tempos de refuncionalização do estado brasileiro (lei 13.415/2017): desdobramentos na rede estadual de Pernambuco e suas implicações ao processo de escolarização**

Caríssimo (a) professor (a) é com muita satisfação que contamos com sua contribuição na pesquisa. As respostas serão utilizadas mantendo o anonimato. Ou seja, não será divulgada a identidade do entrevistado.

Se for possível informe seu e-mail: _____ /fone: _____

PROFESSORES

Identificação do sujeito (o entrevistado)

Nome _____ (pode ser fictício)
Idade _____ Sexo _____
Formação _____
Atuação profissional _____
Tempo de serviço na gerência _____

Perguntas norteadoras

PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO (projeto piloto)

- 1) Considerando a nova Reforma do Ensino Médio Lei 13. 415 de 16 de fevereiro de 2017, quais são as medidas que a Secretaria de Educação de Pernambuco vem adotando para a implementação da referida Lei?
- 2) Sabe-se que foram realizados seminários por área de conhecimento. Como isso aconteceu, quem participou e o que foi decidido?
- 3) Quando teve início o projeto piloto? E quanto tempo de duração ele tem?
- 4) Como foi a participação dos professores e alunos no processo de adesão do projeto piloto?
- 5) Quais são os objetivos do projeto piloto?
- 6) Quais foram os critérios utilizados para escolha das escolas?

- 7) A reforma já está sendo implantada nas Escolas de Referência e nas ETEs? Se sim? Quais são as mudanças que estão sendo realizadas na organização curricular?
- 8) Quais são os critérios da avaliação de impacto do projeto piloto?

REFORMA CURRICULAR

- 9) Levando em consideração que o processo de escuta com os professores já teve início, quais são as expectativas para implementação da BNCC e dos itinerários formativos?
- 10) Com relação às mudanças no currículo, como está sendo organizada a nova matriz curricular principalmente no que se refere aos itinerários formativos? Existe um plano em relação às quais escolas irão oferecer determinado itinerário? Como foi elaborado?
- 11) Como ocorrerá a reorganização do currículo escolar para ofertar o itinerário formativo de educação técnica profissional dentro da carga horária do ensino médio?
- 12) Quais as implicações dessas mudanças para professores e estudantes das escolas regulares, de referência e (ETEs)?
- 13) Quais são as disciplinas ofertadas no tempo ampliado? E como ocorreu a definição destas disciplinas?
- 14) O projeto piloto estabelece a disciplina projeto de vida e empreendedorismo como componente obrigatório, neste sentido do que se trata a disciplina?
- 15) A reforma enfatiza o direito de escolha dos escolares em relação ao que eles querem estudar, assim sendo, de que forma a secretaria e as escolas garantem esta possibilidade?
- 16) Quantas disciplinas os estudantes podem escolher cursar durante o ano letivo?

PARCERIA

- 17) Existem instituições públicas ou privadas que já expressaram interesse em ofertar o itinerário formativo de educação técnica profissional?
- 18) Quais são os critérios que as instituições públicas ou privadas precisam atender para ofertarem o itinerário formativo de educação técnica profissional?
- 19) Como ocorrerá a certificação dos cursos que serão oferecidos pelas instituições e empresas?
- 20) Quais serão os critérios para esta certificação?

FINANCIAMENTO

- 21) A lei prevê um incentivo financeiro para a escola que implantar o novo ensino médio. Neste sentido, como este processo vem sendo desenvolvido no projeto piloto?
- 22) Todas as escolas que participam do projeto recebem o financiamento previsto na lei?
- 23) O incentivo financeiro é repassado mensalmente ou anualmente? Como este deve ser utilizado?
- 24) Quais são os critérios que as escolas precisam atender para receber o financiamento?

CORPO DOCENTE

- 25) De que forma ocorreu a reorganização dos professores para atender as demandas do projeto piloto?
- 26) Qual disciplina você ministra no tempo ampliado?
- 27) Os professores ministram aulas diferentes da sua área de atuação? Houve algum tipo de formação destinada aos professores que tiveram sua carga horária ampliada?
- 28) Sabe-se que a lei normatiza a institucionalização de profissionais com notório saber para ministrar as aulas no itinerário formativo de educação técnica profissional, qual o seu posicionamento sobre o assunto?
- 29) Quais são os critérios de escolha para a implantação de determinada disciplina?
- 30) Os professores tiveram aumento na carga horária?
- 31) A escola garantiu as condições necessárias para o desenvolvimento do projeto em relação à disponibilidade de materiais e espaços pedagógicos?

OPINIÃO GERAL

- 32) Na sua opinião, como você avalia a proposta do Novo Ensino Médio?
- 33) Você deseja acrescentar alguma informação a mais?

Observação: Se possível anexar documentos, portarias, resoluções ou decretos que estabelecem em Pernambuco as mudanças suscitadas pela Lei.

APÊNDICE D – Questionário sobre o espaço escolar

Universidade Federal de Pernambuco
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

Pesquisa: A contrarreforma do ensino médio em tempos de refuncionalização do estado brasileiro (lei 13.415/2017): desdobramentos na rede estadual de Pernambuco e suas implicações ao processo de escolarização

QUESTIONÁRIO SOBRE "O ESPAÇO ESCOLAR"

Identificação da Escola

1. Nome da Instituição:

2. Ano de Criação da Instituição:

Estrutura Física da Escola

a) Sala de Aula	Sim ()	Não()	Quantidade ()
b) Pátio Interno	Sim ()	Não()	Quantidade ()
c) Auditório	Sim ()	Não()	Quantidade ()
d) Biblioteca	Sim ()	Não()	Quantidade ()
e) Sala de Professor	Sim ()	Não()	Quantidade ()
f) Sala de Coordenação	Sim ()	Não()	Quantidade ()
g) Sala da Gestão	Sim ()	Não()	Quantidade ()
h) Secretaria	Sim ()	Não()	Quantidade ()
i) Cantina/Cozinha	Sim ()	Não()	Quantidade ()
j) Área Externa	Sim ()	Não()	Quantidade ()
l) Quadra Esportiva	Sim ()	Não()	Quantidade ()
m) Sala de Dança	Sim ()	Não()	Quantidade ()
n) Sala de Vídeo	Sim ()	Não()	Quantidade ()
o) Sanitário/Aluno	Sim ()	Não()	Quantidade ()
p) Sanitário/Professor	Sim ()	Não()	Quantidade ()

Laboratórios

a) Laboratório de Informática	Sim ()	Não()	Quantidade ()
b) Laboratório de Biologia	Sim ()	Não()	Quantidade ()

c) Laboratório de Química	Sim ()	Não()	Quantidade ()
d) Laboratório de Física	Sim ()	Não()	Quantidade ()
e) Laboratório de Matemática	Sim ()	Não()	Quantidade ()
f) Laboratório de Robótica	Sim ()	Não()	Quantidade ()

Servidores

a) Professores (as) Efetivos	Sim ()	Não()	Quantidade ()
b) Professores (as) Contratados	Sim ()	Não()	Quantidade ()
c) Gestor (a)	Sim ()	Não()	Quantidade ()
d) Vice-gestor (a)	Sim ()	Não()	Quantidade ()
e) Coordenador Pedagógico (a)	Sim ()	Não()	Quantidade ()
f) Coordenador de Apoio (a)	Sim ()	Não()	Quantidade ()
g) Bibliotecário	Sim ()	Não()	Quantidade ()
h) Secretário (a)	Sim ()	Não()	Quantidade ()
i) Porteiro (a)	Sim ()	Não()	Quantidade ()
j) Merendeiro (a)	Sim ()	Não()	Quantidade ()
k) Serviços Gerais	Sim ()	Não()	Quantidade ()

E-mail da pesquisadora: uericaaraujo@hotmail.com

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) participante:_____

Sou estudante do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Cujas pesquisas que estou realizando abordam a seguinte temática: **A contrarreforma do ensino médio em tempos de refuncionalização do estado brasileiro (LEI 13.415/2017): desdobramentos na rede estadual de Pernambuco e suas implicações ao processo de escolarização** sob a supervisão do professor Dr. Jamerson Silva, com o objetivo de **analisar a implementação da Lei 13.415/2017 no âmbito da rede estadual de educação de Pernambuco e suas implicações ao processo de escolarização**. Sua participação envolve o procedimento de uma entrevista que será gravada por nós, se assim você permitir, ou via e-mail, conforme adequação às suas demandas de tempo. A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a). Consideramos sua contribuição valiosíssima para alcançarmos os objetivos propostos para o estudo.

Atenciosamente

Josefa Uérica de Araujo Nogueira

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e data

ANEXO A – Cartas de Anuência – Secretaria de educação

Secretaria de
Educação
e Esportes



GOVERNO DO ESTADO
PERNAMBUCO
MAIS TRABALHO, MAIS FUTURO.

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a mestrand **JOSEFA UÉRICA DE ARAÚJO NOGUEIRA** a desenvolver o seu projeto de pesquisa **"A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO EM TEMPOS DE REFUNCIONALIZAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO (LEI 13.415/2017): DESMEMBRAMENTOS NA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO E SUAS IMPLICAÇÕES AO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO"** que está sob a orientação do Professor Dr. Jamerson Antônio de Almeida da Silva, cujo objetivo é analisar a implementação da Lei 13.415/2017 no âmbito da rede estadual de educação de Pernambuco e suas implicações ao processo de escolarização. A pesquisa será desenvolvida na sede da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco através de entrevista qualitativa do tipo semiestruturada com a Gerência de Políticas de Ensino Médio da SEE/PE, com a Gerência de Educação Técnica Profissional da SEE/PE, com gestores de 04 (quatro) escolas e como 12 (doze) professores distribuídos nas 04 (quatro) escolas campo da pesquisa.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução nº 466/2012 CNS/CONEP, comprometendo-se a mesma a utilizar as informações e dados dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

A pesquisa não poderá causar interrupção das atividades discentes e/ou docentes durante o período e horário de aula no recinto escolar. Evitando com isto, prejudicar o Calendário Escolar Letivo bem como não interferir na rotina de atividades planejadas pela escola ao longo do ano. Ficando também a pesquisadora obrigada a fornecer esclarecimentos antes, durante e após o desenvolvimento da referida pesquisa, quando solicitado pela escola e/ou Secretaria de Educação e Esportes.

No caso do não cumprimento dos itens acima, enfatizamos a autonomia de retirada da anuência à pesquisa a qualquer momento e que não haverá nenhum custo/despesa para esta instituição (escola ou Secretaria de Educação e Esportes) que seja decorrente da participação nessa pesquisa. Ressaltamos, entretanto, que esse consentimento não impede que o projeto venha a ser readequado pela equipe gestora escolar de acordo com as necessidades da escola.

Recife, 05 de dezembro de 2019

Durval Paulo Gomes Júnior

Assessoria Pedagógica da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação



Documento assinado eletronicamente por **Durval Paulo Gomes Júnior**, em 05/12/2019, às 15:46, conforme horário oficial de Recife, com fundamento no art. 10º, do [Decreto nº 45.157, de 23 de outubro de 2017](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.pe.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 4396341 e o código CRC 5E55CFBD.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DO ESTADO DE PERNAMBUCO

Av. Afonso Olindense, 1513, - Bairro Várzea, Recife/PE - CEP 50810-900, Telefone: (81) 3183-8200

ANEXO B – Projeto de Ampliação de Jornada Escolar em Escolas de Ensino Médio em Tempo Regular



SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

PROJETO DE AMPLIAÇÃO DE JORNADA ESCOLAR EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO REGULAR

INTRODUÇÃO:

A perspectiva de ampliação do tempo na escola, como estratégia atrelada à melhoria das condições de aprendizagem dos alunos, no que diz respeito ao Ensino Médio, vem sendo reforçada desde 2009, quando o Ministério da Educação instituiu, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador (Portaria nº 971, de 09/10/2009).

Agora, considerando a Lei 13.415, de 17/02/2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio e simultaneamente a Política de Implementação de Fomento de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, imputou a necessidade de ampliar a jornada das escolas de tempo regular, e em consonância com o PEE e o PNE, que também trazem meta de ampliação de jornada das escolas do Ensino Médio.

De modo geral, a proposta de ampliação consiste em **aumentar 01(uma) hora-aula (de 50 minutos) por dia da semana em turmas de 1º ano das escolas selecionadas, nos turnos diurnos e vespertino**, o que elevaria a carga horária semanal dessas turmas de 25 para 30 horas-aula, o que por sua vez aumenta a carga horária da série de 1.000 horas-aula/ano para 1.200 horas-aula/ ano, que equivale a 1.000 horas anuais, conforme prevê a Lei 13.415/2017. Este documento tem o intuito de apresentar um escopo de organização exequível para a implementação desta mudança em termos práticos.



ALTERAÇÕES NOS HORÁRIOS DE FUNCIONAMENTO

Para garantir a inserção de uma hora-aula de 50 minutos a mais por dia nas turmas de 1º ano do Ensino Médio das escolas contempladas, alguns ajustes serão necessários no que se refere tanto aos horários de início e fim do turno quanto ao horário de início e fim de cada uma das 5 aulas do dia.

Assim, quanto ao turno de funcionamento da unidade escolar, propomos o horário de 7h10min às 12h30min para o turno da manhã e de 13h às 18h20min para o turno da tarde. Deste modo, a distribuição dos horários de cada aula deverá considerar a seguinte organização:

AULA	MANHÃ	TARDE
AULA 1	7h10min às 8h	13h às 13h50min
AULA 2	8h às 8h50min	13h50min às 14h40min
AULA 3	8h50min às 9h40min	14h40min às 15h30min
INTERVALO	9h40min às 10h	15h30min às 15h50min
AULA 4	10h às 10h50min	15h50min às 16h40min
AULA 5	10h50min às 11h40min	16h40min às 17h30min
AULA 6	11h40min às 12h30	17h30min às 18h20min

Obs.: O turno noturno é previsto para iniciar às 18h40min.

ALTERAÇÕES NA MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR

Ao acrescentarmos 5 horas aulas semanais na carga horária das turmas, provocamos a necessidade de ajustar a Matriz Curricular para o ano, definindo para que componente curricular irá cada uma dessas aulas.

A nossa proposta é de ampliar a carga horária de Língua Portuguesa e Matemática, criar o componente curricular "Protagonismo e Projeto de Vida" e propor Componentes Eletivos. A proposta está apresentada da seguinte forma:



	Componente Curricular	ATUAL	PROPOSTA
		1º Ano EM* (CH)	Projeto (CH)
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	05	06
	Educação Física	01	01
	Arte	01	01
	Língua Estrangeira	02	02
	Matemática	04	05
	Química	02	02
	Física	02	02
	Biologia	02	02
	História	02	02
	Geografia	02	02
	Filosofia	01	01
	Sociologia	01	01
PARTE DIVERSIFICADA	Protagonismo e Projeto de vida	-	02
	Componente Eletivo	-	01
TOTAL		25	30


MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO 2018¹ – DIURNO

ESCOLA:
ENDEREÇO:
CADASTRO ESCOLAR:

DIAS LETIVOS ANUAIS	200	DURAÇÃO DA HORA AULA	50 MIN
DIAS LETIVOS SEMANAIS	05	ANO DE IMPLANTAÇÃO	2018
MÓDULO	40	TURNOS	DIURNO
CARGA HORÁRIA TOTAL POR ANO	1.200	CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO	3.600

BASE LEGAL		ÁREAS DE CONHECIMENTOS	COMPONENTES CURRICULARES	CH 1º		
LEI FEDERAL Nº 9394/96; PARECER CNE /CEB Nº 52011; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2012; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 04/2010	BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	6*	240	
			ARTE	1	40	
			EDUCAÇÃO FÍSICA	1	40	
			LÍNGUA ESTRANGEIRA	2	80	
		MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	5*	200	
		CIENCIAS DA NATUREZA	QUÍMICA	2	80	
			FÍSICA	2	80	
			BIOLOGIA	2	80	
		CIENCIAS HUMANAS	HISTORIA	2	80	
			GEOGRAFIA	2	80	
			FILOSOFIA	1	40	
			SOCIOLOGIA	1	40	
		TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM				27
	PARTE DIVERSIFICADA	PROTAGONISMO E PROJETO DE VIDA		2*	80	
		COMPONENTES ELETIVOS		1*	40	
	TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA				3	120
	TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA				30	1.200

¹ A Matriz de Referência curricular terá acréscimo de uma aula em Língua Portuguesa e Matemática, duas aulas para o novo componente Protagonismo e Projeto de Vida, e uma aula para os componentes eletivos que serão iniciadas para os primeiros anos das 20 escolas de Ensino Médio do Recife e Região Metropolitana a partir de 2018



AUMENTO DA CARGA HORÁRIA EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA: FINALIDADES

Esta proposta de ampliação de jornada opta por aumentar a quantidade de aulas de língua portuguesa e matemática para que passem de 05 e 04 aulas semanais, respectivamente, para 06 e 05 aulas semanais. O intuito do aumento nesses componentes se dá, em parte, pelos seguintes motivos:

- a) ao enfatizar a obrigatoriedade desses dois componentes nos três anos do Ensino Médio na Lei 13.415, que trata da reforma do EM e do fomento ao EM em tempo integral, o MEC sinaliza a importância deles na composição do currículo;
- b) observamos que em relação a outras redes de ensino, e a modelos presentes na nossa própria rede, nas escolas de ensino médio em tempo regular do estado, esses dois componentes apresentam carga horária menor.

Contudo, definimos que o principal objetivo em aumentar a carga horária nesses componentes seria compensar a principal disparidade entre as nossas escolas e outras redes, que seria:

- a) na Matemática: um momento para tratar especificamente de noções de matemática básica, que não tenham sido bem fundamentadas em séries anteriores e que causem impacto na aprendizagem dos conceitos pertinentes a esta etapa do EM. Como também, um aprofundamento de competências e habilidades necessárias para o desenvolvimento do raciocínio-lógico matemático exigidos para o ensino médio, envolvendo conhecimentos numéricos, geométricos, de estatística e probabilidade, algébricos e algébricos/numéricos.
- b) em Língua Portuguesa: um momento de estudo sobre a organização da composição textual, propondo atividades de produção de escrita e leitura que favoreçam processos comunicativos dos interlocutores ao contexto proposto.



IMPLEMENTAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR
"PROTAGONISMO E PROJETO DE VIDA"

JUSTIFICATIVA:

O componente Curricular **Protagonismo e Projeto de Vida** que integra a parte diversificada do currículo na perspectiva da formação integral do ser humano, se constitui numa oportunidade do estudante de refletir sua escolha e efeito, potencialidade/identidade, autonomia, curiosidade e autogestão num constante diálogo entre a auto identidade e o reconhecimento social. Ou melhor, dizer, a integração entre o "EU" indivíduo que se conhece, sabe o que quer e interage com o outro em contextos diversos dentro e fora do ambiente escolar tornando-se protagonista de sua existência e corresponsável na construção de um mundo mais justo e solidário.

Sob essa ótica, as ações pedagógicas a serem vivenciadas por meio deste componente curricular prima pela metodologia de projetos que desenvolva no processo de formação do ser autônomo práticas que orientem os jovens a constituírem sua identidade na constante relação entre o reconhecimento de si e do outro, possibilitando a reflexão da realidade social e do bem-estar físico, emocional e social do ser humano a partir de temáticas referente ao pertencimento, a responsabilidade, ao respeito, a solidariedade, o compromisso, a felicidade, o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania com protagonismo.

EMENTA: Constituição da identidade de si em interface com o outro. História de vida e Projeção de futuro. Desenvolvimento do projeto de vida. Reconhecimento de potencialidades. Discussão sobre o bem-estar físico, emocional e social em interface com o temático pertencimento, responsabilidade, respeito, solidariedade, compromisso, felicidade. Atuação e organização juvenil nos seus processos de desenvolvimento pessoal e social. Mundo do trabalho e carreira profissional.

METODOLOGIAS: Projetos interdisciplinares; vivências; aula expositiva; pesquisa de campo; estudo dirigido; oficinas; exposição com apoio audiovisual; leituras; rodas de diálogo; realização de exercícios de forma individual e em pequenos grupos e seminários.



ÁREAS DO CONHECIMENTO: Linguagens e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias; Matemática e suas tecnologias.

IMPLEMENTAÇÃO DOS COMPONENTES ELETIVOS

Considera-se **componentes eletivos** aqueles presentes na matriz curricular, de livre escolha do estudante, para fins de enriquecimento cultural, de aprofundamento e/ou atualização de conhecimentos específicos que complementem a formação escolar, contribuindo assim para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da iniciativa dos estudantes. É parte integrante da matriz curricular, portanto necessária para conclusão do 1º ano do ensino médio.

Os componentes podem ser ofertados em formas de:

- Projetos interventivos
- Projetos interdisciplinares
- Projetos culturais e esportivos
- Oficinas
- Componentes avançados (Aprofundamento)

ORGANIZAÇÃO DOS COMPONENTES ELETIVOS NA ESCOLA:

- A escola deverá oferecer o quantitativo de componentes eletivos de acordo com o quantitativo de turmas do primeiro ano do Ensino Médio existente na escola. Ou deverá definir um quantitativo de eletivas, conforme interesse e possibilidades da escola.
- A escola deverá realizar uma pesquisa, com os estudantes do 9º ano ou 1º ano do Ensino Médio (se a escola não oferecer 9º ano), com a proposta de verificar temáticas que sejam consideradas da sua área de interesse.



- A partir das temáticas sugeridas pelos estudantes, os professores juntamente com a equipe gestora e pedagógica definirão quais serão os componentes eletivos.
- A escola organizará um momento para socialização do resultado da pesquisa aos estudantes e apresentação das possibilidades para que eles façam a sua inscrição.
- Os componentes eletivos poderão ser ofertados a cada semestre, ou seja, cada estudante poderá cursar 02 componentes no ano letivo. Dessa forma, acredita-se que essa organização contribui para a mobilização de conhecimentos diversos, com atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes nos tempos, espaços e dos sujeitos envolvidos na ação pedagógica, proporcionando assim uma maior dinamicidade e atratividade na vivência desses componentes.
- A carga horária será organizada de forma que seja ofertada uma aula por semana, onde precedendo cada semestre, os componentes eletivos serão disponibilizados para escolha. O estudante deve cumprir 40h ao longo do 1º ano do ensino médio.

É importante que tanto a avaliação da aprendizagem quanto o acompanhamento da frequência dos estudantes sejam realizados de maneira sistemática, considerando as normatizações vigentes na rede estadual de ensino.

METODOLOGIAS: vivências; aula expositiva; pesquisa de campo; estudo dirigido; exposição com apoio audiovisual; leituras; rodas de diálogo; realização de exercícios de forma individual e em pequenos grupos e seminários.

ÁREAS DO CONHECIMENTO: Linguagens e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias.



PERFIL DO/A PROFESSOR/A DA PARTE DIVERSIFICADA.

- Seja um/a orientador/a de estudo, de caminhos e possibilidades;
- Que colabore e se encante com a aprendizagem dos estudantes;
- Que crie situações teórico-práticas para a materialização dos objetivos;
- Que utilize diferentes recursos didático-pedagógico-tecnológicos.
- Que tenha a flexibilidade como seu aliado no planejamento e replanejamento de suas aulas.
- Que valorize as potencialidades dos estudantes.

FORMAÇÃO CONTINUADA

- A formação continuada dos professores do Ensino Médio será realizada pela Secretaria Executiva de Desenvolvimento da educação /SEDE, através da Gerência de Políticas Educacionais do Ensino Médio/GEPEM em articulação com as Gerências Regionais de Ensino envolvidas no desenvolvimento deste Projeto.