



3273 - Trabalho Completo - 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd (2018)
GT 05/GT 11 - Estado e Política Educacional e Políticas de Educação Superior

DISCURSIVIDADES DA LEI DO NOVO ENSINO MÉDIO (13.415/2017) E A REEDIÇÃO DO BINARISMO FORMAÇÃO GERAL VS FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Kátia de Nazaré Santos Fonsêca - UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
Darllen Almeida da Silva - UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
Norma Iracema de Barros Ferreira - UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

Resumo

O tema versa sobre o binarismo formação geral *versus* formação profissional que caracteriza a atual política do Ensino Médio (EM), pela Lei 13.415/2017. O problema indaga: quais os corolários que o novo currículo estabelecido para o EM prediz aos filhos da classe trabalhadora que são alunos da escola pública? Os *loci* são Escolas Estaduais do Amapá em que foi implantado o Ensino Médio em Tempo Integral. Os objetivos tratam de analisar as linhas-mestra da Reforma do EM, sob o prisma do currículo (im)posto pela citada Lei, desnudando sua discursividade, além de apontar seu caráter excludente, pragmático e imediatista. A base teórica consta de Saviani (2008; 2013); Moll (2017); Freitag (1980); Mendes e Seemann (2016); Ramos e Frigotto (2016); Souza (2017). A metodologia inclui análise de documentos legislativos da área educacional, à luz do método descritivo. Os resultados preliminares apontam que a política educacional traçada para o novo EM e o *modus operandi* do Estado brasileiro retomam aspectos excludentes e binaristas reforçadores da dualidade entre formação geral e formação profissional, que caracterizaram a então Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus/1971, na ditadura militar.

Palavras-chave: Política e Gestão Educacional. Lei 13.415/2017. Ensino Médio em Tempo Integral.

DISCURSIVIDADES DA LEI DO NOVO ENSINO MÉDIO (13.415/2017) E A REEDIÇÃO DO BINARISMO FORMAÇÃO GERAL VS FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Resumo

O tema versa sobre o binarismo formação geral *versus* formação profissional que caracteriza a atual política do Ensino Médio (EM), a partir da Lei 13.415/2017. O problema indaga: quais os corolários que o novo currículo estabelecido para o EM prediz aos filhos da classe trabalhadora que são alunos da escola pública? Os *loci* são Escolas Estaduais do Amapá em que foi implantado o Ensino Médio em Tempo Integral. Os objetivos tratam de analisar as linhas-mestra da Reforma do EM, sob o prisma do currículo (im)posto pela citada Lei, desnudando sua discursividade, além de apontar seu caráter excludente, pragmático e imediatista. A base teórica consta de Saviani (2008; 2013); Moll (2017); Freitag (1980); Mendes e Seemann (2016); Ramos e Frigotto (2016); Souza (2017). A metodologia inclui análise de documentos legislativos da área educacional, à luz do método descritivo. Os resultados preliminares apontam que a política educacional traçada para o novo EM e o *modus operandi* do Estado brasileiro retomam aspectos excludentes e binaristas reforçadores da dualidade entre formação geral e formação profissional, que caracterizaram a então Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus/1971, na ditadura militar.

Palavras-chave: Política e Gestão Educacional. Lei 13.415/2017. Ensino Médio em Tempo Integral.

Introdução

A preocupação deste estudo cinge-se ao Ensino Médio, etapa estratégica no itinerário formativo dos jovens brasileiros, tanto no que concerne à perspectiva ao ingresso no mundo do trabalho quanto à continuidade de estudos em nível superior. Não obstante tamanha importância, a História registra um ciclo vicioso na oferta e manutenção desse segmento de ensino, herança de decisões açodadas, superficiais e descontínuas tomadas pelo Estado, que vêm moldando não só a legislação educacional, como também as políticas públicas delas decorrentes. Os hiatos da educação brasileira, aprofundados no século XX e reconfigurados nas primeiras décadas do XXI, constituem o cenário no qual se coloca o tema deste artigo, tratando do binarismo formação geral vs formação profissional gerado pela atual política pública traçada para o EM.

O descortinar do assunto traz, então, ao debate a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), conhecida como Lei do novo Ensino Médio, a qual estabelece ampla reforma nesse segmento de escolarização, mediante robusta alteração operada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96. A referida Reforma, na metodologia, no conteúdo e no tempo em que foi produzida, representa decisão governamental de acentuado impacto no currículo e no funcionamento da última etapa da Educação Básica e expressa vários binarismos. Tal circunstância recoloca, nos sistemas de ensino, aspectos nevrálgicos da educação brasileira que já estavam superados, e produz outros que inusitadamente passam a ocupar lugar nas bases da política educacional, configurando assim flagrante retrocesso.

A título de exemplo dos binarismos promovidos pela Lei em questão, destacam-se: formação propedêutica vs formação profissional; continuidade vs terminalidade; trabalho intelectual vs trabalho manual; professor licenciado vs notório saber etc. Note-se que, não obstante a necessidade de estudos para cada um dos elementos ora expostos, ganha relevo neste trabalho a concepção de currículo prevista para a modelagem do novo Ensino Médio, a qual promoveu a reedição da dicotomia formação geral vs formação profissional, marca indelével do sistema educacional brasileiro.

Nesse contexto situa-se a problemática indutora do estudo, nos seguintes termos: quais os corolários que o novo currículo estabelecido para o Ensino Médio prediz aos filhos da classe trabalhadora que são alunos da escola pública? Em correspondência a essa indagação, seguem os objetivos: analisar criticamente as linhas-mestra da Reforma do EM, sob o prisma do currículo (im)posto pela Lei 13.415/2017, desnudando sua discursividade; apontar o caráter excludente, pragmático e imediatista do referido ordenamento jurídico, balizador atual do Ensino Médio brasileiro. Ressalta-se que os *loci* da pesquisa estão circunscritos às Escolas Estaduais do Amapá nas quais em 2016 foi implantado o Ensino Médio em Tempo Integral.

Para tanto, a tessitura deste texto considera movimentos, tensões e embates produzidos desde a configuração da célula matricial da política em comento, até a promulgação do *corpus juris* que lhe conferiu legalidade. Assim, esta investigação tomou a matriz educacional dirigida ao Ensino Médio em sua múltipla causalidade, ultrapassando esquemas abstratos de explicações e as simples e evidentes representações do senso comum relativo ao tema, para filtrar o caráter e a tendência da ação estatal que a impregnam. Desse modo, é importante identificar os interesses subjacentes

que se beneficiam com a mudança curricular estabelecida para o EM e os impactos gerados sobre a formação do destinatário da aludida Reforma, qual seja, o aluno.

Registre-se, ainda, que este texto expressa um consórcio entre pesquisa teórica e informações provenientes de “documentos oficiais e oficiosos, publicados em suporte de papel ou eletrônico [...] destinados à difusão de diretrizes políticas para a educação.” (EVANGELISTA, 2012, p. 55). O referido material tornou-se chave à análise das diretrizes indutoras do novo Ensino Médio, considerando os interesses que articulam, as políticas que proclamam e as intervenções sociais que produzem.

Os documentos consultados receberam tratamento calçado na Análise do Conteúdo que carregam e do discurso que projetam, uma vez que nas fontes documentais há mais do que o dito textualmente, ou seja, nas entrelinhas, ou nas letras ocultas do texto-Lei em estudo, residem intenções não proclamadas que carecem de ser desveladas por meio de elocução contrahegemônica. Assim, Eneida Shiroma e Olinda Evangelista, na Apresentação da obra *O que revelam os slogans na política educacional* (2014), defendem que é preciso “incurSIONAR pelo terreno movediço [das] ‘palavras com aura,’ para tirar-lhe o manto autorreferente, [...] dar voz ao silêncio [...], e por essa via entender o discurso, [trazendo] à luz o deslocamento ideológico operado pela perspectiva hegemônica.” Com esse *modus operandi*, é possível amplificar o debate acerca das mudanças curriculares que vêm sendo propostas para o Ensino Médio e suas graves implicações à juventude estudantil.

Por fim, o debate ora travado toma como referência concepções contrahegemônicas formuladas por professores e pesquisadores da área da educação que têm o Ensino Médio como pauta de preocupação permanente, com destaque para: Saviani (2008; 2013); Moll (2017); Freitag (1980); Mendes e Seemann (2016); Ramos e Frigotto (2016); Souza (2017). Estes, associados a outros estudiosos, fortaleceram a tessitura deste trabalho, pavimentando a vereda do diálogo que passa a ser detalhado nas seções subsequentes.

1 O marco regulatório indutor do novo Ensino Médio e sua fonte originária: o fio da meada

Pautar a Lei do novo Ensino Médio procurando identificar e decodificar a discursividade que seu texto carrega, exige o resgate da fonte procedente de tal marco regulatório. Tecida nos bastidores do Ministério da Educação (MEC), a proposta de recomposição do EM originou-se da Medida Provisória (MP) 746/2016,^[i] exarada pelo Presidente da República exatos sete dias após o recebimento da mensagem ministerial n. 00084/2016/MEC, na qual o titular do MEC, José Mendonça Bezerra Filho, assim se pronunciou na abertura do documento em epígrafe:

Excelentíssimo Senhor Presidente da República, cumprimentando-o cordialmente, submetemos à apreciação de Vossa Excelência proposta de alteração da Lei n. 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, para dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (BRASIL/MEC, 2016).

Ao empreender análise dessa situação, registra-se que a célebre dinâmica observada entre o recebimento da proposta advinda do Ministro da Educação e a assinatura da Medida Provisória pelo Presidente da República, representou-se também em relação à conversão da MP na Lei 13.415/2017,^[ii] configurando-se assim em uma medida política traçada nos moldes *page down*, que contou com o consentimento ativo do Poder Legislativo, que se associou ao Executivo, em favor da nova ordem que passou a ser impressa nos documentos legais balizadores da política educacional contemporânea voltada ao Ensino Médio. Contudo, em que pese a força jurídica que os *corpus* normativos imprimem no imaginário social, não se pode deixar de considerar os inúmeros “protestos e ocupações protagonizados por parte de estudantes em mais de mil escolas em todo o país, apoiados por trabalhadores/as da educação e pela sociedade em geral.” (ANDES/SN, 2017, p. 8). Esse excerto ilustra a posição crítica de vários segmentos da população brasileira que se levantaram contra a referida medida, numa aberta demonstração de repúdio, tanto em relação ao processo quanto ao produto.

Depreende-se desse cenário o primeiro elemento potencializador da dilapidação pela qual passa atualmente o EM e que os arautos da Reforma insistem em negar. Trata-se da total ausência de diálogo verificada entre os gestores públicos federais e os sujeitos da escola (professores, técnicos e alunos), no contexto da reconfiguração desse segmento de ensino.

Outro aspecto a destacar, e que complementa o primeiro, é que, por ser fruto de uma MP, o marco legislativo em comento expressa, na origem, o *modus operandi* antidemocrático que o atual governo imprime à gestão pública, especialmente na área da educação. Para Ramos e Frigotto (2016), isto revela a forma autoritária como o Brasil vem sendo conduzido nestes últimos tempos, recorrendo ao uso descabido de Medida Provisória para deflagrar nova modelagem para o Ensino Médio, incorrendo em rito legislativo açodado, haja vista que:

[...] o dispositivo Medida Provisória se aplica a situações de emergência, nas quais o executivo tem a prerrogativa de tomar uma decisão sob a condição de que esta seja afirmada ou rejeitada, no todo ou em parte, mediante a sua conversão em Projeto de Lei. (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 36, grifo nosso).

Efetivamente, ao atentar para as balizas normativas que norteavam o Ensino Médio, não se registrava situação emergencial que justificasse a decisão unilateral do Governo Federal em promover mudança tão radical e açodada, tal como se fez. Pelo contrário, ao invés de lacunas ou imprecisões, é de fácil comprovação que esta etapa de ensino dispunha de farta malha normativa que, associada a outros elementos reguladores da educação formal, embasavam planos e práticas educacionais vigentes e dirigidos a esse segmento de ensino. Sustenta essa análise o movimento realizado por Ramos e Frigotto (2016, p. 36), que efetuam interpretação cuidadosa sobre o teor da MP editada, cotejando-a aos marcos regulatórios aplicados até então ao Ensino Médio. Nesse sentido, os autores identificam princípios e fundamentos de acentuado tom progressista, nos quais se encontrava assentada a legislação educacional brasileira, conforme os seguinte termos:

O Ensino Médio dispõe de uma legislação completa e atual. Citamos pelo menos duas, a saber: a) a LDB, em seu conteúdo original aprovado em 1996 e com as revisões posteriores, dentre as quais a que incorpora a integração da educação profissional ao ensino médio, inicialmente instituída pelo Decreto n. 5.154/2004 que revogou o 2.208/97 da era FHC e levada à LDB pela Lei 11.741/2008; b) as atuais DCNEM (Parecer n. 05/2011 e Resolução n. 2/2012, do CNE), um dos textos mais avançados que regulamenta o ensino médio, no qual estão presentes os princípios educativos do trabalho e pedagógico da pesquisa, a valorização do protagonismo juvenil, a importância da interdisciplinaridade e da integração entre trabalho, ciência e cultura no currículo do ensino médio.

Neste ponto da análise é importante registrar a motivação para os atos praticados pelo governo de Michel Temer, no plano jurídico-normativo, em desfavor desse segmento de ensino. Como destaca o ANDES/SN (2017), as mudanças educacionais ora em curso têm raízes profundas e guardam conexão direta e orgânica com demandas e determinações originárias na esfera econômica, de modo que implicam na promoção de um modelo educacional que discrimina e alija parte da população jovem do acesso a um EM universal e de qualidade.

Para melhor entendimento desse processo, é imprescindível situar a discussão no contexto macroeconômico mundial, atentando aos comandos que emanaram do epicentro do poder capitalista para os países dependentes. Isso implica considerar, como demonstram Behring e Boschetti (2011, p. 124), a intricada crise do capitalismo contemporâneo, atestada pela perda da taxa de lucros e, conseqüentemente, da mais-valia, fenômeno constituído na transição dos anos 1960/1970 e que não foi estancado, de modo que produziu dois períodos de grande recessão: de 1980-1982 e na primeira metade dos anos 1990. A reação burguesa aos referidos *gaps* econômicos revelou a pior faceta do capitalismo – o neoliberalismo –, o qual impôs “um novo perfil às políticas econômicas desenvolvidas pelos Estados nacionais, bem como um novo padrão na relação Estado/sociedade civil, com fortes implicações para o desenvolvimento de políticas públicas e sociais,” concluem as autoras.

Devidamente ancorada no panorama ora em discussão, Behring (2008, p. 22) defende a ideia de que o Brasil, “em nome de uma modernidade falaciosa foi-se inserindo passivamente na nova dinâmica do capitalismo contemporâneo,” tendo como orientação político-econômica o receituário delineado no ano de 1989, no momento da realização do Consenso de Washington.^[iii] Dessa feita, entrou num curso *de marcha a ré* que colidiu com os avanços políticos e sociais que haviam sido conquistados na arena de disputas constituídas ao longo na faixa da transição democrática, após os 21 longos anos de Ditadura Militar vividos no País, entre 1964-1985. Em linha complementar à crítica que Behring traça, Nogueira (1998, p. 176) registra que, de forma gradativa, foi-se delineando:

a cristalização de um poderoso projeto de dominação [...] capitaneado pelo grande capital financeiro internacional [...]. Nesse projeto há uma ideologia que não consegue se conter. Ela se dedica a superpor o mercado ao Estado, o econômico ao político, o especulativo ao produtivo, o particular ao geral.

A materialização do referido projeto faz parte de uma ampla e gradual Reforma do Estado^[iv] operada marcadamente a partir de 1995 e que de acordo com o entendimento de Behring (2008, p. 167), trata-se da “estratégia mais importante do ajuste estrutural brasileiro no contexto da reestruturação produtiva e da mundialização [do capital].” Ademais, por sua natureza destrutiva e regressiva, a autora a define como uma “verdadeira

contrarreforma,” à medida que promoveu a retração das políticas sociais outrora implementadas pelo Estado benfeitor, bem como avança dilapidando um conjunto de direitos conquistados e consignados em marcos regulatórios de caráter nacional e/ou universal.

Esse é, pois, o formato do Estado brasileiro configurado nos anos de 1990, transmutado de Estado provedor para Estado gerencial, calcado em reformas liberais orientadas para o mercado. Registre-se que a tendência reformista, característica da recomposição do capital, constitui resposta às pressões do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI), adaptando-se aos novos delineamentos da economia internacional e correspondendo às exigências do neoliberalismo e da classe burguesa conservadora e monetarista, que nele se alimenta e produz implicações severas à educação contemporânea dos países de capitalismo periférico, como é o caso do Brasil, notadamente.

Acerta dessa situação, Melo (2005, p. 69) ressalta que o BM e o FMI, na condição de agências reguladoras/financiadoras das relações capitalistas, “desde o fim da Segunda Guerra Mundial [vêm operando] no aprofundamento e consolidação do processo de mundialização do capital, e mais especificamente de um projeto de construção de um novo homem coletivo.” É a busca estratégica, do sistema capitalista, por uma nova sociabilidade global, que responde positivamente ao plano de autorreconfiguração que esse aparelho econômico forjou, especialmente a partir de meados da década de 70.

Com base no tempo presente, é possível afirmar que está em curso um novo *velho* Brasil, marcado por complexas transformações impingidas do centro para a periferia do capital, guiado por padrões hegemônicos que procuram meios de acomodação e perpetuação nos diferentes campos do tecido societário. Nessa engendragem do poder, a instituição Escola tornou-se a grande agência propagadora da ideologia neoliberal e o ensino foi-se convertendo em instrumento de controle social, mediante o estabelecimento de:

políticas educacionais definidas e aprovadas por governos conservadores e retrógrados, interessados na manutenção da ordem burguesa, na qual a educação deve ter o papel de disciplinamento e apassivamento das pessoas, visando facilitar a exploração desenfreada da classe trabalhadora. (ANDES/SN, 2017, p. 5).

Como afirma Souza (2017, p. 93), esses fatos ocorrem sob o comando dos “alquimistas pós-modernos” que nos anos 1990 chegaram para ficar, se instalaram nas salas próximas do poder, ou diretamente nas salas do poder – e lá estão até hoje, de forma direta ou indireta.” Tais agentes dilapidam direitos e causam a derrocada da escola pública brasileira, sendo o exemplo mais atual e emblemático a avassaladora contrarreforma do Ensino Médio, posto que se coloca na contramão do acesso ao saber formal.

A exemplo, define-se um currículo para o Ensino Médio assentado numa Base Nacional Comum minimalista, centralizada no ensino de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática, distanciada de abordagem universal e humanista imprescindível a esse segmento de ensino. Essas medidas abrem fendas no itinerário formativo dos jovens brasileiros, comprometendo a continuidade de estudos, especialmente para as camadas pobres da sociedade. Assim, afasta-se cada vez mais o filho da classe trabalhadora da perspectiva de acesso à Educação Superior, legando aos herdeiros das classes dirigentes os dividendos de um sistema educacional meritocrático, onde berço e sobrenome passam a ser os passaportes aos saberes acadêmicos.

Assenta-se, portanto, a Reforma do EM num complexo arranjo político-legislativo, de alto impacto pedagógico. Segundo Moll (2017), ao abandonar a perspectiva de formação humana integral, claramente explicitada na flexibilização curricular, a Lei 13.415/2017 retira áreas importantes do currículo; desqualifica a cultura, as artes e a cidadania; reafirma a hegemonia estadunidense na dinâmica dos sistemas de ensino nacionais, por meio da obrigatoriedade do ensino de Língua Inglesa; e não obstante a previsão legal da ampliação da jornada escolar, o “novo” formato do Ensino Médio não garante a permanência na Escola e a conclusão dos estudos de expressiva parcela da população brasileira. Pelo contrário, abre novas fendas no território escolar, cujos desdobramentos este estudo propõe-se a problematizar.

Dessa abordagem crítico-analítica efetuada quanto ao processo concernente à trama constitutiva e originária da contrarreforma do Ensino Médio, volta-se à análise do *produto*. Para tanto, considera-se o *corpus* da Lei em pauta e os discursos que carrega, especificamente no que se refere à formação binária que emerge do currículo proposto e seus corolários, abordados a seguir.

2 Entre o texto e o intertexto da lei 13.415/2017: decodificando o binarismo formação geral vs formação profissional

A discussão doravante construída percorre o arguto mundo das palavras materializadas na legislação do ensino, considerando seus múltiplos significados forjados no arenoso terreno da política. Nessa análise, torna-se imperioso considerar o contexto da *produção do texto* e o da *prática* propriamente dita, ou seja, o da *aplicação da Lei*. Sobre o primeiro contexto, Lopes e Macedo (2011 *apud* MENDES; SEEMANN, 2016, p. 522) destacam que “os textos políticos são resultantes de lutas, negociações e alianças entre diferentes esferas,” e conforme Ball (1994 *apud* MENDES; SEEMANN, 2016, p. 522), derivam de uma “*bricolagem*” que é fruto de contradições e antagonismos, culminando em incoerências e contradições, que devem ser compreendidas como resultado das ‘hibridizações’ típicas do jogo político [...]” Daí a necessidade de uma análise metódica que vá além da letra da lei, alcance o intertexto, capture sentidos e significados, estejam eles expressos ou tácitos nos documentos oficiais e oficiosos que embasam a política aplicada ao novo Ensino Médio. A propósito disso, recorre-se à concepção de que:

Textos devem ser lidos com e contra outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos. Tal movimento, que fecunda o campo da educação com discursos produzidos em outros campos discursivos, demarca um novo terreno de análise – a intertextualidade como uma dimensão constituinte dos textos de Reforma. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 432, grifos das autoras).

Essa recomendação exige, segundo Mendes e Seemann (2016, p. 523-524), uma leitura crítico-interpretativa do documento estudado, na qual se deve considerar os meandros do “jogo político em que foi construído e em articulação com outros textos políticos que circulam.” Isso alcança o contexto da *prática*, considerado pelos autores, como “o território ou a arena para a qual a política está endereçada e onde são experienciadas suas consequências e seus efeitos reais.” Questão prévia e fundamental que deve ser considerada nesta pauta é que a Lei em discussão tem um alvo e um sujeito específicos: a escola pública e seu principal frequentador – o jovem oriundo da classe trabalhadora. Isso não está apartado de um projeto global que emana do centro para a periferia do capital, constituindo assim um mecanismo de dominação dos países hegemônicos em relação aos emergentes.

Para um observador ou leitor arguto é possível depreender, da estratégica composição do texto da Reforma do Ensino Médio, qual o escopo real da Lei. Certamente, a centralidade do projeto do Governo Federal para o Ensino Médio brasileiro dialoga e responde aos interesses diretos do capital. A metodologia adotada para deflagrar o processo de reconfiguração do EM – desde a formulação da Medida Provisória 746/2016 até a conversão na Lei 13.415/2017, explorados na seção anterior –, denuncia o grave fato. Outro aspecto, desta feita de ordem prática, mas também eivado de conteúdo político, diz respeito ao currículo a ser aplicado ao EM. Eis a *pedra de toque* da política traçada para esse segmento de ensino. Afirma-se isso considerando múltiplos fatores, sendo que o primeiro deles está consignado na exposição de motivos encaminhada pelo Ministro da Educação à Presidência da República, quando a proposta de mudança do EM veio à lume, em 15/09/2016, conforme excerto a seguir:

A LDB, criada em 1996, incluiu o ensino médio como parte da educação básica. Ao longo destes 20 anos, uma série de medidas foi adotada para esta etapa de ensino, no entanto a sua função social prevista no art. 35 não atingiu os resultados previstos. O referido artigo prevê que o ensino médio deverá consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, bem como formar indivíduos autônomos, capazes de intervir e transformar a realidade. Todavia, nota-se um descompasso entre os objetivos propostos por esta etapa e o jovem que ela efetivamente forma. As Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, criadas em 1998 e alteradas em 2012, permitem a possibilidade de diversificar 20% do currículo, mas os Sistemas Estaduais de Ensino não conseguiram propor alternativa de diversificação, uma vez que a legislação vigente obriga o aluno a cursar treze disciplinas. 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/MEC, 2016, grifos nossos).

Observa-se no conteúdo desse argumento oficial a concepção reducionista, fragmentária e pragmática planejada pelos alquimistas pós-modernos brasileiros para o EM. Proposta que infelizmente grassa no texto da Lei 13.415/2017 e que, de acordo com Ramos e Frigotto (2016, p. 36) “extraí, em quantidade e em qualidade, o conteúdo efetivamente formativo dos estudantes do ensino médio.” Na prática, pode-se afirmar que a organização curricular definida para o EM aponta para perspectivas de formação aligeirada, de caráter pragmático, avesso a abordagens teóricas mais elaboradas e criticamente exploradas.

De acordo com o ANDES/SN (2017, p. 5), a tônica e o conteúdo dessa Lei “são a materialização das estratégias de manutenção da ordem burguesa, na qual a educação deve ter o papel de disciplinamento e apassivamento das pessoas, visando facilitar a exploração desenfreada da classe trabalhadora.” Daí o conjunto de dispositivos do *corpus* da 13.415/2017 que, dentre tantos outros aspectos, volta-se para diminuir a perspectiva de

formação crítica do aluno; estimular uma pseudo-independência (financeira) por meio da perspectiva empreendedora; concentrar obrigatoriedade de estudos somente em três disciplinas e assim descaracterizar a formação para a continuidade de estudos em nível superior. Trata-se da conversão do Ensino Médio em conhecimentos mínimos, abrindo caminho para dois grandes corolários: restringe o acesso à Educação Superior, funcionando como barreira de contenção à ascensão social dos filhos da classe trabalhadora, além de não garantir formação técnica qualificada, condenando assim a maioria dos jovens pobres a exercer atividades laborais de pouco valor econômico.

Pela análise exposta, fruto da leitura e interpretação do intertexto da Lei em comento, a modelagem pedagógica do novo Ensino Médio é, na verdade, a velha fórmula das elites para se manter no poder: produzem aligeiramento do ensino, empobrecem a educação formal dirigida a camadas sociais de baixo poder aquisitivo e privatizam um bem universal – o conhecimento. Tudo isso sob a égide do braço forte da legislação. Configura-se, portanto, a reedição do histórico dualismo educacional brasileiro, em que o binarismo formação geral vs formação profissional determina permanências nocivas à sociedade e aos cidadãos.

Considerações Finais

Ao longo deste texto tomou-se como referência pontos nevrálgicos relacionados à macro política educacional brasileira e à regulação dirigida do novo Ensino Médio. Com efeito, sobre o estudo realizado em torno da Lei 13.415/2017 é possível asseverar que para além dos descritores constitutivos de seu *corpus* gramatical, há intenções – perversas e capciosas – não escritas, as quais atingem frontalmente direitos de cidadania. Isso leva à plena concordância com Moll (2017) acerca da referida Lei, quando ajuíza que o novo arcabouço político-legislativo destinado ao EM revela uma engendragem malévola de restauração conservadora – de pensamento e ação hegemônicas no campo da Educação.

Sem dúvida, hodiernamente a educação brasileira – especialmente o Ensino Médio –, experimenta grande retrocesso, marcado por uma singular contrarreforma que tem como cerne a dissociação entre ensinar e educar, e, por conseguinte, reedita um binômio formativo que se alimenta na fragmentação do conhecimento e no pragmatismo do currículo. Além disso, reitera e incorpora medidas de decisão política que no século XX alicerçaram a dualidade educacional e o acesso desigual ao conhecimento, de acordo com a classe social de cada jovem brasileiro que conseguia lograr êxito em preencher vaga nas escolas públicas deste País.

Com base nessa análise, é possível indicar então que não são alvissareiras as perspectivas à formação dos jovens brasileiros, ancorada nos princípios fundantes da Reforma recentemente anunciada. Lamentavelmente, a política ora preconizada não só deixa de levar em conta a centenária dívida educacional que o Estado brasileiro constituiu frente a seus cidadãos, como se apresenta em um contexto econômico altamente desfavorável à construção de uma nova escola para o Ensino Médio, sob a vertente de Escola e de formação humanística integral.

Ademais, não se pode ignorar que nas bases legais do novo Ensino Médio remanescem sombras do pretérito, ou seja, dos princípios fundantes da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus implantada no Brasil nos anos 1970, a qual deixou sinais indelévels na organização e no funcionamento do ensino. Sobre tais marcas, Saviani (2013a, p. 101) assim se reporta: “se considerarmos a rede escolar de educação básica do Brasil, veremos que sua organização atual ainda se pauta, fundamentalmente, pelas características que assumiu em decorrência da Reforma do ensino estatuída pela Lei 5.692/71 [...], no período do Regime Militar.” No tocante a esse aspecto, é preciso atentar ao ideário que fundamenta a política educacional. Como destaca Freitag (1980, p. 15), “a educação sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente baseia-se em uma filosofia de vida, concepção de homem e sociedade.” No caso da Lei 5.692/71, a memória histórica registra que a corrente de pensamento que lhe deu base foi a Pedagogia Tecniciста, inspirada na concepção produtivista de educação, na qual:

O pano de fundo está constituído pela teoria do capital humano, que a partir da concepção de Theodore Schultz, se difundiu entre técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação. Adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo de resultados com o mínimo de dispêndios” e “não duplicação de meios para fins idênticos.” (SAVIANI, 2013b, p. 365).

Disso decorre o entendimento de que, a política e a legislação educacional traçadas para o novo Ensino Médio, ao fazerem fugas para o passado, prenunciam horizontes turvos. Trata-se, pois, de uma robusta contrarreforma educacional, expressão refinada do pensamento conservador, que se vale de uma lógica economicista e pragmática do capitalismo dependente, em um tempo de hegemonia neoliberal, para entrar e se apropriar da escola e de suas possibilidades de humanização e assim, ao invés de formar para a vida, forma para o mercado. Metaforicamente, Ramos e Frigotto (2017, p. 37) defendem que tais estratégias “lifoilizam a educação básica, retirando-lhe conteúdo de formação científica e ético-política, que se esperaria numa sociedade que tem as pessoas, e não o mercado como a razão da política pública.”

Por fim, convém mencionar que neste exercício de exteriorizar o pensamento relativo às marcas que começam a ser incrustadas em mais um capítulo da História da Educação brasileira, ficam nestas breves notações certezas provisórias. Tais percepções poderão ser (re)elaboradas até a conclusão da pesquisa em andamento, na qual está-se empreendendo um movimento teórico-prático para averiguar até que ponto as proposições da política educacional oficial dirigidas ao Ensino Médio, neste primeiro quartel de século, efetivar-se-ão no sistema estadual de ensino do Amapá e quais os corolários para sua juventude estudantil.

Referências

ANDES/SN. **A contrarreforma do Ensino Médio**: o caráter excludente, pragmático e imediatista da Lei 13.415/2017. Brasília: [Cartilha] ANDES/SN, 2017.

BEHRING, Elaine R. **Brasil em contrarreforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2008.

_____.; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social**: fundamentos e história. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 13.415**, 16 fev. 2017. Altera a LDB 9.394/96; a Lei 11.494/2007; a CLT; revoga a Lei 11.161/2005; institui Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio Tempo Integral. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/L13.415.htm>>.

_____. Ministério da Educação. **Mensagem Ministerial n. 00084/2016 – MEC**, 15 set. 2016. Exposição de motivos em favor de Medida Provisória que altere o Ensino Médio brasileiro. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf>.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo M. de L.; RODRIGUES, Doriedson S. **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. p. 55-71.

_____. (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. [Apresentação]. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

MELO, Adriana A. S. de. Os organismos internacionais na construção do novo Bloco Histórico. In: NEVES, Lúcia M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 69-82.

MENDES, Geovana M. L.; SEEMANN, Vânio C. LDB e a ampliação da jornada: uma abordagem do ciclo da política. **Revista Retratos da Escola**, Brasília: CNTE, v. 10, n. 19, p. 519-532, jul./dez. 2016.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**, Brasília: CNTE, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017.

NOGUEIRA, Marco A. **As possibilidades da política**: ideias para a reforma democrática do Estado? São Paulo: Paz e Terra, 1998.

RAMOS, Marise N.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contrarreforma do Ensino Médio, do Golpe de Estado de 31 de agosto de

2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2013a.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013b.

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.*Dossiê*.

SOUZA, Gilberto P. **Inimigos públicos**: ensaio sobre a mercantilização da Educação Básica no Brasil. São Paulo: Usina Editorial, 2017.

[i] A MP 746/2016, que passou a vigorar 24h depois da sanção presidencial, mediante publicação no DOU de 23/09/2016, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e alterou as Leis 9.394/1996 (LDBEN) e 11.494/2007 (FUNDEB).

[ii] A Lei 13.415/2017, sancionada em 16/02/2017 e publicada em 17/02/2017, altera substancialmente a LDB 9.394/96; a Lei 11.494/2007, que regulamenta o FUNDEB; a CLT, aprovada pelo Decreto-Lei 236/1967; revoga a Lei 11.161/2005; e institui a Política de Fomento à Implantação de Escolas de EMTI.

[iii] Consenso de Washington é o nome dado a um encontro ocorrido na capital dos EUA, em 1989. Convocados pelo *Institute for International Economics*, reuniram-se diversos economistas latino-americanos liberais, funcionários do Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento e do governo norte-americano, com o objetivo de avaliar as reformas econômicas na América Latina. As conclusões do Consenso de Washington formam um conjunto de medidas, com dez regras básicas, para promover o ajustamento macroeconômico dos países em desenvolvimento e pautavam-se nas ideias de abertura econômica e comercial, aplicação da economia de mercado e controle fiscal macroeconômico.

[iv] "Em 1995 teve início no Brasil a Reforma da Gestão Pública ou Reforma Gerencial do Estado com a publicação, nesse ano, do Plano Diretor da Reforma do Estado e envio para o Congresso Nacional da emenda da administração pública que se transformaria, em 1998, na Emenda [Constitucional] n. 19. Nos quatro primeiros anos do governo Fernando Henrique [...] a reforma foi executada em nível federal no Ministério da Administração e Reforma do Estado. Com a extinção do MARE, por sugestão do próprio ministro [Bresser Pereira] no final desse período, a gestão passou para o Ministério do Planejamento e Gestão." Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/rqp.asp>>.

[v] Expressão adotada por Gilberto Souza (2017), no cap. II da obra *Inimigos Públicos* [...], para indicar, numa alusão aos alquimistas da Idade Média, a ação empreendida pelos intelectuais tradicionais das denominadas instituições multilaterais, que de forma combinada a Organizações Não-Governamentais vinculadas a grandes empresas e agências financeiras, passaram a formular políticas educacionais ou pressionar as várias esferas do Estado a adotar tais políticas. Assim, via reformas pró-mercado, introduzem o conceito de mercantilização nos sistemas públicos de ensino, levando à privatização da educação, a qual passa a ser tomada como serviço, transformando o ensino em fonte de acúmulo privado de capital e consumando a vocação do capitalismo: converter tudo em mercadoria. Eis a ação consequente dos alquimistas pós-modernos.

[vi] *Bricolage* é termo originado no Francês *bricolage*, cujo significado se refere à execução de **pequenos trabalhos domésticos, manuais, artesanais**. Expressa também a arte de copiar e colar, numa relação com o conhecimento que vem das memórias artificiais dos computadores. Pode ser, ainda, um tipo de criação de texto, composto por composto por diferentes trechos de outros textos, que depois são estrategicamente "colados," por um processo semelhante ao da bricolagem. Disponível em: <www.significados.com.br/>.