



*Desafios de uma sociedade
digital nos Sistemas Produtivos e
na Educação*



A Reforma do Ensino Médio e os desafios que ela impõe

André Luís Pinto de Oliveira¹, Rosália Maria Netto Prados²

Resumo – Neste artigo se encontram reflexões sobre os discursos educacionais presentes na Reforma do Ensino Médio, apresentada na Lei nº 13.415/2017, e os seus possíveis reflexos no campo da práxis. O método utilizado para este estudo foi o qualitativo-descritivo por meio de análise bibliográfica e documental. Como resultado da análise se apresenta que a Reforma do Ensino Médio surge como uma proposta de inovar a educação nacional, integrando-a aos modelos internacionais, considerados de qualidade. Entretanto, sua construção discursiva demonstra que suas influências reais são severamente marcadas de elementos presentes em discursos de décadas passadas, os mesmos que os objetivos da Reforma tentam refutar.

Palavras-chave: Discursos Educacionais. Reforma do Ensino Médio. Formação Profissional.

Abstract – This article contains reflections on the educational discourses present in the Secondary Education Reform, presented in Law nº 13.415 / 2017, and its possible reflexes in the field of praxis. The method used for this study was qualitative-descriptive through bibliographic and documentary analysis. As a result of the analysis, it appears that the Secondary Education Reform appears as a proposal to innovate national education, integrating it with international models, considered of quality. However, its discursive construction demonstrates that its real influences are severely marked by elements present in speeches of past decades, the same ones that the objectives of the Reformation try to refute.

Keywords: Educational Discourses. Secondary Education Reform. Professional Formation.

¹ Mestrando no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) – andre.oliveira01@cpspos.sp.gov.br

² Doutora em Semiótica e Linguística Geral (USP) e Professora no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) – rosalia.prados@gmail.com

1. Introdução

No atual contexto sociocultural onde o avanço da tecnologia e da globalização se apresentam como valores indispensáveis e a formação cada vez mais impregnada de assuntos relacionados à produtividade e competências para o mundo do trabalho, os discursos educacionais têm incorporado signos particulares, formulados ou encampados para os objetivos dos enunciadores. Assim, todos os discursos são produzidos por um destinador e são sempre endereçados a um destinatário, mesmo que nem sempre claros e expressos, mas sempre com uma intencionalidade subjacente.

Desde as primeiras tramitações da Medida Provisória nº 746/2016 já se discutia seu caráter reformador impregnado de discursos semelhantes aos já anteriormente praticados no cenário nacional. Assim, este estudo parte da questão: que elementos constituem o discurso da Reforma do Ensino Médio e os seus possíveis reflexos no campo da práxis. Para tanto, parte-se do objetivo geral “refletir sobre a Reforma do Ensino Médio e a dicotomia entre a formação propedêutica e profissional” e dos objetivos específicos: i. Analisar publicações sobre a MP 746/2016 e a Lei nº 13.415/2017; ii. Refletir sobre elementos discursivos presentes nestes discursos e iii. Refletir sobre a dicotomia na educação básica de nível médio brasileira.

2. Referencial Teórico

Os discursos não podem ser vistos como simples objeto verbal, uma vez que sempre há neles uma intenção situada, uma prática social, ou seja, há nos discursos educacionais uma situação social, cultural, histórica ou política. Dessa forma, os discursos educacionais sempre refletem sistema de valores de uma sociedade. De certa forma, todos os discursos sociais apresentam caracterizações particulares, padrões de um destinador a um destinatário com a finalidade de manutenção ou imposição de poder e, sugere Dijk, “é um mal-entendido comum dizer que o poder é inerentemente ‘ruim’ e que a análise de discurso de poder é, por definição, uma análise ‘crítica’” (DIJK, 2018, p. 27).

Para Fiorin (2005, p. 75) “a finalidade última de todo ato de comunicação não é informar, mas persuadir o outro a aceitar o que está sendo comunicado”. Assim, ressalta-se o conceito de “poder” sustentado por Dijk, segundo o qual

deve-se ressaltar que o poder não apenas aparece “nos” ou “por meio dos” discursos, mas também que é relevante como força societal “por detrás” dos discursos. (...) Eventos comunicativos consistem não somente de escrita e fala “verbais”, mas também de um contexto que influencia o discurso, então o primeiro passo para o controle do discurso é controlar seus contextos (DIJK, 2018, p. 44).

Para Gramsci (1978) as relações internas de um Estado se tornam maciças, de forma que tal amálgama se elabora e se supera na ciência política através da fórmula da “hegemonia civil”. A partir desta análise, Gramsci sintetiza a teoria do Estado ampliado, uma superestrutura constituída pela sociedade política e pela sociedade civil. Como produto desta relação, a sociedade civil se organiza politicamente de forma que a classe dominante na sociedade consiga exercer hegemonia sobre o conjunto restante da sociedade por meio de aparatos diversos

de organizações, como escolas, igrejas e partidos políticos. Essa contextualização hegemônica promove, elabora e divulga seus valores, aspirações, suas moralidades e hábitos, aliada às classes dominantes em uma configuração política-ideológica. Este movimento permite que a classe dominante também assuma a condição de classe dirigente. Dessa maneira, fica à sociedade política o comando por meio do governo, manifestado pelo monopólio legal que se apresenta em forma de hegemonia discursiva, jurídica e coercitiva (FERRETI & SILVA, 2017).

Esta visão gramsciana assemelha-se à noção de poder defendida por Dijk (2008), de poder social, que se define como uma relação comum entre grupos, classe e outras maneiras de organização social, instituição ou grupo. Para Dijk, as leis funcionam como um aparato coercitivo do discurso, um aparato possível de ser utilizado por uma classe dominante e que prescreve diretamente o que deve ser feito, institui o controle, de forma a limitar o acesso à informação para aqueles que são dominados (DIJK, 2008).

No atual cenário sociocultural onde há acelerado avanço de novas tecnologias, aumentam-se também as exigências práticas para o mundo do trabalho e, por este motivo, os discursos educacionais tendem a definir práticas pedagógicas e formativas envolvendo a educação profissional nas políticas educacionais nacionais. Ressaltam Prados e Fernandez (2018) que

Em determinados momentos históricos do país, compreendeu-se a necessidade de habilitar técnica, social e ideologicamente diferentes grupos sociais para o trabalho, com a finalidade de responder às necessidades do bem econômico aplicável à produção. Ressalta-se, assim, a ideia de que o desenvolvimento da educação profissional está diretamente ligado à formação educacional de um povo (PRADOS & FERNANDEZ, 2018, p. 99).

3. Método

Trata-se de uma pesquisa qualitativo-descritiva, realizada a partir de levantamento bibliográfico e documental com o intuito de apresentar e gerar análise e reflexões acerca dos desafios educacionais acendidos dos discursos presentes na Reforma do Ensino Médio, apresentado na Lei nº 13.415/2017 provinda da Medida Provisória nº 746/2016.

4. Resultados e Discussão

A seguir se apresentam discussões sobre os discursos presentes na Medida Provisória nº 746/2016 e na Lei nº 13.415/2017, popularizada como a Reforma do Ensino Médio.

4.2. A Reforma do Ensino Médio e o seu engendramento

A Medida Provisória (MP) 746/2016 foi publicada sendo um dos primeiros atos diretos do governo de Michel Temer no campo educacional, após o processo de impeachment de Dilma Rousseff. Esta medida tinha como finalidade a reforma

do ensino médio e era apresentada com o pretexto da correção do número excessivo de disciplinas existentes no Ensino Médio e que não são adequadas para o mundo do trabalho. Com o argumento de que várias das disciplinas então existentes no Ensino Médio não atraíam o interesse dos estudantes, surgiu a proposta de aglutinar as disciplinas em cursos diferentes, dessa forma, os estudantes poderiam optar pelas áreas de maior interesse. Estes “cursos” foram chamados de itinerários formativos, que a rigor seriam: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Na realidade, cita Cunha (2017), a MP 746/2016 incorporou quase tudo o que já era apresentado no Projeto de Lei nº 6.840/2013, apresentado pelo então deputado Reginaldo Lopes, do Partido dos Trabalhadores de Minas Gerais, com a única diferença de que no Projeto de Lei as opções formativas (itinerários formativos na MP) não eram obrigatórias, de forma que os alunos poderiam completar todos o currículo propedêutico do Ensino Médio e, mesmo assim, em jornada estendida, cursar as opções formativas de seu interesse e disponibilidade.

A somar aos argumentos das excessivas disciplinas presentes no currículo do Ensino Médio, durante as audiências públicas, que ocorreram entre outubro de 2016 e fevereiro de 2017, integrantes do governo apresentavam como argumento:

O baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e que seria a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional como justificativa para a introdução do itinerário “formação técnica e profissional” (SILVA & FERRETI, 2017, pp. 393 - 394).

De acordo com as propostas para a MP 746/2016 estava a intencional de aproximação da educação brasileira à realidade internacional, já que a reforma incorporaria e articularia os “quatro pilares de Jacques Delors” apresentados no relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, encomendado pela UNESCO e alinhado com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) (GONÇALVES & KOEPEL, 2018). Para Delors o ensino secundário se apresenta como um momento importante na vida do aluno, já que durante esta fase o futuro do aluno ganha forma. O autor também reforça que “os sistemas educativos deveriam ser suficientemente flexíveis e respeitar as diferenças individuais” (DELORS, 2006, p. 139). Entre as interpretações para o termo “diferenças individuais”, segundo Gonçalves & Koepsel (2018), o relatório sugere que o aluno é o responsável pelo seu percurso, com base na afirmação de que o ensino secundário deve permitir que “cada aluno corrija o seu percurso em função da sua evolução cultural e escolar” (DELORS, 2006, p. 139). Assim, a “evolução cultural” descrita no documento ficaria limitada à perspectiva de potencialidades individuais, de forma a responsabilizar o próprio jovem pelas suas adaptações necessárias para o mercado de trabalho ou o seu próprio fracasso (GONÇALVES & KOEPEL, 2018).

Segundo a doutora em Educação Monica Ribeiro da Silva “desde as justificativas iniciais é possível identificar um discurso que retroage a meados da década de 1990 e que compuseram as normativas curriculares daquele período” (SILVA, 2018, p. 2). Para autora, a reforma aparentada como algo novo acoberta intencionalidades e discursos retrógrados. Esta mesma visão é defendida por Cunha (2017). Segundo o autor, a MP 746/2016 trata-se de um atropelo para se reeditar as políticas educacionais do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Cita o autor que a concepção da Medida Provisória 746/2016 é de autoria de Maria Helena Guimarães Castro, então secretária geral na pasta do Ministério da Educação durante o governo Temer, e também personalidade bastante presente nas gestões tucanas, estando à frente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais durante toda a gestão presidencial FHC e em secretarias paulistas nas gestões de José Serra e Geraldo Alckmin. Sua influência é acentuada na separação entre Ensino Técnico e o Ensino Médio, conforme apresentado nos itinerários formativos (SILVA, 2018).

Dessarte, tal concepção sugere uma antiga dualidade nos objetivos da formação secundária: a preparação para a continuidade da formação, através do Ensino Superior, para uma parcela da população e a formação para o trabalho para outra parcela menos privilegiada (CUNHA, 2017). Sobre este ponto, Ciavatta (2018, p. 2018) defende que a proposta base da reforma “teve sua gênese no contexto das reformas neoliberais e [...] da deterioração da educação básica pública, na ampliação do espaço à privatização a partir dos anos 1990”. Para ela, a forma como a educação profissional é abordada na nova Reforma remete à uma formação destinada para as populações de classes de mais baixa renda, uma formação voltada para as necessidades do mercado e que não contempla a prerrogativa principal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: a universalização do ensino médio de qualidade para todos (CIAVATTA, 2018).

Para atenuar as discussões que rondavam sobre a MP 746/2016, o então ministro Mendonça Filho prometeu que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Estados determinariam as disciplinas obrigatórias em cada um dos itinerários. Naquele momento, a nova BNCC para o Ensino Médio aguardava a aprovação da MP 746/2016, que por sua vez aguardava aprovação da BNCC, o que, segundo Cunha (2017, p. 379) “revela a falta de coerência na política educacional para o Ensino Médio”. Marcada por audiências públicas conturbadas e por várias polêmicas, manifestos de críticas, além de reivindicações através de ocupações de escolas e universidades, a MP 746/2016 foi convertida em Lei nº 13.415/2017, com pequenas alterações, como a carga horária, que antes era estabelecida em 1.200 horas e que na Lei foi redigida como “até” 1.800 horas e a nomenclatura dos itinerários formativos, que foi acrescido pela expressão “e suas tecnologias”, retomando a mesma denominação da década de 1990 nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares do Ensino Médio.

4.3. Reflexões sobre a dicotomia entre a formação propedêutica e profissional

Desde as primeiras concepções do que culminou a ser a Reforma do Ensino Médio, ela já era responsável por diversas críticas, principalmente no que tange a relação da educação profissional e a antiga dualidade entre a formação propedêutica e a formação técnica (OLIVEIRA & PRADOS, 2019). A última já foi

submetida a outros dois marcos decisórios desde sua abordagem mais marcante, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996, quando o Decreto nº 2.208 estabeleceu que a educação profissional de nível técnico seria submetida à organização curricular própria, de maneira a ficar independente do Ensino Médio, e em 2004, quando no Decreto nº 5.154 ela foi integrada ao Ensino Médio (OLIVEIRA & COSTA, 2017). Entretanto, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), mesmo após um ano de vigência do Decreto nº 5.154/2004 que pareceria dirimir as diferenças de concepção entre as formas de ensino, a mobilização que se aguardava não ocorreu. Reforçam os autores que

O que se viu, logo a seguir, foi o inverso. De uma política consistente de integração entre educação básica e profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais, passou-se à fragmentação iniciada internamente, no próprio Ministério da Educação (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 1091).

Dessa maneira, quando o Parecer nº 39/2004 reconhece a forma integrada da Educação Profissional ao Ensino Médio como um curso único no que diz respeito à matrícula e conclusão, mas considera que os conteúdos da dita parte propedêutica e profissionalizantes são de natureza distinta, ainda se mantém uma dicotomia entre a formação para a cidadania e uma outra formação que prioriza o mundo do trabalho e a formação de mão de obra (OLIVEIRA & COSTA, 2017).

Para Ciavatta (2018) uma proposta de integração capaz de reduzir a atual diferenciação entre os produtos dos dois métodos de ensino deveria considerar a educação geral como parte inseparável da educação profissional, de forma a se abranger nesta mesma formação todas os campos onde se dá a preparação para o trabalho, para a cidadania, para os processos produtivos e para a continuidade dos estudos. Entretanto, esta proposta de integração fica menos possível quando no parágrafo 1º, artigo 35-A da Lei nº 13.415/2017 se diz que

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar **harmonizada** à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural (BRASIL, 2017, grifo nosso).

A palavra “harmonizada” é utilizada em substituição à palavra “integrada” na redação final da Lei. Sobre este ponto questiona Ciavatta (2018) a intencionalidade de tal alteração. A autora sugere que a troca dos termos, na realidade, abre caminho para que os sistemas de ensino possam ofertar seus itinerários formativos de forma desvinculada da parte propedêutica. Ou seja, os discursos da nova Reforma amplificam a possibilidade da dicotomia entre a formação para o trabalho e a formação para o ensino superior (CIAVATTA, 2018).

Os autores Motta e Frigotto (2017) retomam críticas às justificativas para a nova Reforma. Na seara de que a reformulação do currículo era necessária para que o país atingisse maiores notas nas avaliações de desempenho, como o IDEB e o PISA, por exemplo, os autores criticam a concepção de qualidade adotada neste discurso. Segundo os autores, o país atravessa um momento de agravada crise que afeta especialmente os jovens da classe trabalhadora e menos favorecida que, segundo Dijk (2017) figuram-se apenas como receptores das novas medidas. Para Motta e Frigotto (2017) o atual cenário da educação nacional sugere que se irrompeu a luta de classes e que as classes dominantes estejam favorecidas do

aparelho do Estado para a manutenção da hegemonia necessária para que sua ideologia e poder sejam salvaguardados.

5. Considerações finais

Os discursos educacionais além de um objeto linguístico devem ser vistos como um objeto histórico, de construção gerada por um sistema de políticas, ideologias e práticas sociais e, portanto, sempre trazem consigo um discurso subjacente. A Reforma do Ensino Médio surge como uma proposta de inovar a educação nacional, integrando-a aos modelos internacionais, considerados de qualidade. Entretanto, sua construção discursiva demonstra que suas influências reais são severamente marcadas de elementos presentes em discursos de décadas passadas, os mesmos que objetivos da Reforma tentam refutar. Assim, não é evidente na redação da Lei nº 13.415/2017 objetos suficientes para se dirimir a dicotomia ente a formação propedêutica e profissional. Dessa forma, engendra-se dúvidas sobre os desafios que os estudantes submetidos às reformas da Lei enfrentarão, já que as análises ainda sugerem forte expressão hegemônica de uma classe social predominante frente à práxis que a nova Lei trará, de forma a favorecer alguns e manter o caráter utilitário da educação para outros.

Referências

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 01 de agosto de 2020.

CIAVATTA, Maria. A Reforma do Ensino Médio: uma leitura crítica da Lei nº 13.415/2017 – Adaptação ou resistência. **Holos**, Ano 34, vol. 04, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.7152>. Acesso em: 01 de agosto de 2020.

CUNHA, L. A. Ensino médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, nº 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: 25 de agosto de 2020.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. 10. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

DIJK, T. A. V. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

GONÇAVES, A. M.; KOEPSEL, E. C. N. Reforma do Ensino Médio Lei nº 13.415/2017: mudar é conservar. **REVISTA COMMUNITAS**, 2(Esp), 64-87, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/1878>. Acesso em: 25 de agosto de 2020.

SILVA M. R.; FERRETI, C. J. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176607>. Acesso em: 15 de agosto de 2020.

FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho necessário**. Ano 3 nº3, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p4578>. Acesso em 15 de agosto de 2020.

FRIGOTTO, G. CIAVATETA, M. RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**. Campinas. vol.26 no.92 Campinas, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300017>. Acesso em: 15 de agosto de 2020.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**. Campinas. vol.38, n.139, 2017 pp.355-372. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176606>. Acesso em: 15 de agosto de 2020.

OLIVEIRA, A.L.P.; PRADOS, R. M. N. Reflexões sobre os impactos da lei nº 13.415/2017 nas publicações de artigos científicos. In: XIV Workshop de Pós-Graduação e Pesquisa do Centro Paula Souza. **Anais...** São Paulo: Centro Paula Souza, 2019. p. 124-132.

OLIVEIRA, M. S.; COSTA, M. A. **A Educação Profissional e a Lei nº 13.415-2017 – uma ponte para o passado**. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo1/E1A4.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2020.

PRADOS, R. M. N.; FERNANDEZ, S. A. F. Educação profissional no Brasil: reflexões sobre discurso político-educacional, currículo e formação técnica. **Revista Devir Educação**, Lavras, vol.2, n.2, p.90-100jul./dez., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.30905/ded.v2i2.104>. Acesso em: 01 de agosto de 2020.

SILVA, M. R. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **EDUR**. 2018; 34:e214130. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 10 de agosto de 2020.

SILVA M. R.; FERRETI, C. J. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200385&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 27 de agosto de 2020.