

O “NOVO” ENSINO MÉDIO: APONTAMENTOS SOBRE A RETÓRICA DA REFORMA, JUVENTUDES E O REFORÇO DA DUALIDADE ESTRUTURAL

THE “NEW” HIGH SCHOOL: REFLECTIONS ON THE RHETORIC REFORM, YOUTH AND THE STRENGTHENING OF STRUCTURAL DUALITY

LA “NUEVA” ENSEÑANZA MEDIA: APUNTES SOBRE LA RETÓRICA DE LA REFORMA, JUVENTUD Y EL REFORZO DE LA DUALIDAD ESTRUCTURAL

Éder da Silva Silveira*
eders@unisc.br

Nara Vieira Ramos**
naravr@terra.com.br

Rafael de Brito Vianna Vianna***
rafaelbritov@mx2.unisc.br

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: SILVEIRA, É. S.; RAMOS, N. V.; VIANNA, R. B. V. O “novo” ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 20, n. 43, p. 101-118, jan./abr.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v20i43.3992>

RESUMO: Neste artigo apresentam-se algumas considerações críticas a respeito da reforma do Ensino Médio anunciada pelo governo Temer, expressa na Lei nº 13.415/2017. Metodologicamente, o texto resulta de uma abordagem de cunho qualitativo, bibliográfico e reflexivo. Enfatizamos algumas características, conteúdos e contradições dessa reforma a partir da tessitura de apontamentos sobre juventudes e Ensino Médio no Brasil, em particular sobre as propagandas do atual governo veiculadas na grande mídia. O texto denuncia a falácia do discurso da escolha dos jovens em relação aos itinerários formativos e o reforço da dualidade estrutural como efeito objetivo da reforma do Ensino Médio. Sobre esse último aspecto, considerando elementos da história da educação brasileira e das políticas educacionais, percebemos que o “novo” Ensino Médio não apresenta novidades capazes de transformar ou solucionar os problemas historicamente acumulados.

Palavras-chave: Ensino Médio – juventudes – Reforma Curricular – Políticas Educacionais.

ABSTRACT: The paper aims to present some critical considerations regarding the reform of the High School announced by the Temer government, expressed in Law nº 13.415/2017. Methodologically, the text results from a qualitative, bibliographical and reflective approaches. We emphasize some of the characteristics, contents and contradictions of this reform, based on the tessitura of notes about youth and high school education in Brazil, in particular on the advertisements of the current government broadcast in the mainstream media. The text denounces the fallacy of the speech of the young about choice in relation to training itineraries and the

strengthening of structural duality the objective effect of high school reform. On this last aspect, considering elements of the history of Brazilian education and educational policies, we realize that the “new” High School does not present novelties capable of transforming or solving the problems historically accumulated.

Keywords: High School. Youth. Curricular Reform. Educational Policies.

RESUMEN: En este artículo se presentan algunas consideraciones críticas acerca de la reforma de la Enseñanza Media anunciada por el gobierno Temer, expresada en la Ley 13.415/2017. Metodológicamente, el texto resulta de un abordaje de cunho qualitativo, bibliográfico y reflexivo. Enfatizamos algunas características, contenidos y contradicciones de esa reforma a partir de la tessitura de apuntes sobre juventudes y Enseñanza Media en Brasil, en particular sobre las propagandas del actual gobierno vehiculadas en los grandes medios de comunicación. El texto denuncia la falacia del discurso de la elección de los jóvenes en relación a los itinerarios formativos y el refuerzo de la dualidad estructural como efecto objetivo de la reforma de la Enseñanza Media. En este último aspecto, considerando elementos de la historia de la educación brasileña y de las políticas educativas, percibimos que la “nueva” Enseñanza Media no presenta novedades capaces de transformar o solucionar los problemas históricamente acumulados.

Palabras clave: Enseñanza Media - juventudes - Reforma Curricular - Políticas Educativas.

* Professor pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação e do Departamento de História e Geografia da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Linha de pesquisa: Educação, Trabalho e Emancipação. Doutor em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos; Mestre e Pós-doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).

** Professora pesquisadora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com Pós-Doutorado em Metodologias Participativas na Universidade Complutense de Madri - Espanha (2012-2013).

*** Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Emancipação. Bolsista CAPES/PROSUC.

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

As concepções de *jovem e de juventude* são construções determinadas social e historicamente. Elas foram e são ressignificadas com a própria reorganização histórica das sociedades ocidentais. O Estado tem encontrado formas de controle e evocação desse segmento social para a constituição de retóricas que visam, dentre outros motivos, dar legitimidade a determinadas reformas que consideram os jovens o principal alvo para a implantação de suas políticas educacionais.

O Ensino Médio no Brasil foi marcado por inúmeros “reformismos” que, entre políticas de Estado e políticas de governo, apresentaram mudanças curriculares que não foram capazes de abrandar ou solucionar os problemas e as necessidades das juventudes nessa etapa final da educação básica, caracterizada por ambíguos movimentos entre uma formação propedêutica, mais geral, e uma formação profissional, mais técnica. Além disso, desafios relativos à universalização da educação com acesso, igualdade e qualidade social, e os referentes à formação de professores, à superação da dualidade estrutural e à diminuição da precarização do trabalho docente, fazem do Ensino Médio uma pauta constantemente atualizada no campo do debate educacional brasileiro.

Michel Foucault, no clássico texto *El coraje de la verdad*, resultante do curso ministrado por ele no Collège de France, entre os anos 1983 e 1984, fez importantes considerações a respeito da Retórica. Para ele, a retórica pode ser considerada

[...] un arte, una técnica, un conjunto de procedimientos que permiten al hablante decir algo que tal vez no sea en absoluto lo que piensa, pero que va a tener por efecto producir sobre aquel [a] quien [se dirige] una serie de convicciones, [que] va a inducir una serie de conductas, que va a establecer una serie de creencias. (FOUCAULT, 2010, p. 33).

A ideia de retórica como um conjunto de procedimentos que permite a quem fala produzir sobre aquele(a) a quem se dirige uma série de convicções, induzindo-o(a) a uma série de condutas, e estabelecendo uma série de crenças, é bastante apropriada para também compreender a retórica que acompanha o “novo” Ensino Médio, especialmente nas propagandas veiculadas na mídia. A questão da retórica diz respeito ao exercício do convencimento (de si e do outro) pelo uso dos construtos da linguagem. No caso da apresentação da reforma do Ensino Médio, trata-se de uma retórica que apela para uma linguagem que produz, nas palavras de Herman e Chomsky (2003), a “fabricação de um consenso”.

A expressão “*manufacture of consent*”, presente em um artigo publicado nos Estados Unidos, no início do

século XX, por Walter Lppmann, inspiraram Noam Chomsky e Edward Herman para criarem o título da obra que assinam juntos sobre o modelo de propaganda utilizado pelos meios de comunicação, particularmente no século XX. Através da retórica da propaganda, fabrica-se não apenas um “novo” Ensino Médio, mas desejos, consentimentos, convencimentos. Em uma das formas de controle de crenças e atitudes utilizadas por diferentes linguagens que se atravessam em uma mesma propaganda, constituindo determinada retórica, a publicidade sobre o “novo” Ensino Médio opera no sentido de fabricação de “consumidores” da “novidade”.

Nesse contexto, em que presenciamos a alteração realizada na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – e a apresentação de um “Novo Ensino Médio” pelo Governo Federal, é importante retomar algumas ponderações já realizadas no campo da Educação. Além disso, problematizar as propagandas veiculadas na mídia atual de modo que seja possível enxergar o engodo do discurso oficial que defende a última reforma, os riscos e os retrocessos que ela pode representar não apenas para as juventudes em geral, mas, de forma mais ampla, para o aumento das desigualdades sociais.

Assim, o objetivo do presente texto é compreender de que modo a proposta de reestruturação curricular articulada via Medida Provisória pelo Governo Federal afeta não apenas as concepções sobre escola e Ensino Médio, mas como tais mudanças incidem diretamente sobre os jovens brasileiros, principalmente no que diz respeito à formação média, ao ingresso no mercado de trabalho e a possibilidades ou não para o ingresso no Ensino Superior. Para tanto, esta análise se divide em dois blocos principais. No primeiro, intitulado “Breves considerações sobre a juventude em tempos incertos”, buscamos conceituar as “juventudes” compreendidas como uma significativa parcela da sociedade brasileira, mostrando como esta vai ser compreendida ao longo da história do Ocidente e, principalmente, problematizar a situação do jovem na sociedade do conhecimento e de incertezas neste início de século. No segundo bloco, denominado “Apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural”, analisamos o modo com que o Governo Federal estabeleceu uma comunicação com a sociedade brasileira sobre a reforma pretendida; a utilização de mídias; a criação de um discurso oficial vinculado aos meios de comunicação, na tentativa de formar um consenso e de naturalização dessas transformações; e quais seus impactos e contradições para a realidade das juventudes brasileiras. Buscamos, com isso, problematizar a recente proposta curricular apresentada pelo Ministério de Educação (MEC) e tencionar as limitações e os desafios de implementação do “novo” Ensino Médio condizentes com a realidade educacional brasileira.

2 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A JUVENTUDE EM TEMPOS INCERTOS

A juventude deve ser compreendida dentro do âmbito dos dinâmicos processos sociais das diferentes sociedades, pois seu condicionamento é fruto de relações de poder que, através de determinados discursos, usam, enquadram e silenciam aspectos das lutas e dos interesses das juventudes na sociedade contemporânea. Como nos afirma Cassab (2011, p. 145), “[...] definir o momento da juventude e o sujeito jovem significa entender essas categorias como sendo históricas e culturais, o que pressupõe a compreensão de que os jovens e a juventude são distintas no tempo e no espaço”.

Na história ocidental, é possível compreender o nascimento/a construção da juventude e do jovem a partir da cultura greco-romana. Entre os romanos, a transição da infância para a juventude era marcada por uma série de rituais de passagem, fossem eles no âmbito privado ou no público. Uma característica fundamental dessa transição era o fato de que ela não era definida pelo aspecto biológico, mas, sim, através da autoridade do *pater familiae*.

Neste sentido, a condição juvenil não depende de uma associação biológica que se insere na reflexão do que sucede naturalmente. Deste ponto de vista, o conceito de juventude não está restrito a um critério demarcado pela idade ou o tempo vivido por uma individualidade, dado que a idade, como critério de ordem biológica que corresponde aos ciclos da natureza para definir a juventude, é descontextualizada e afetada pela complexibilidade de significações sociais que implica ao significado social de juventude que, como se há escrito, faz referências a uma condição social. (VILLA SEPULVEDA, 2011, p. 149).

Sendo uma construção e uma condição social, a marcação de tempo para a juventude era feita a partir do reconhecimento externo de certo “amadurecimento”, percebido, principalmente, através da inserção dos jovens (homens) na vida pública, educacional e militar; ao passo que as mulheres, prematuramente, eram levadas a contrair matrimônio.

Todavia, precisamos pensar sobre como está construída essa categoria e quais representações temos dessa pessoa em fase de desenvolvimento humano, na faixa dos 15 aos 29 anos, conforme o a Lei nº 12.852, de 2013 – Estatuto da Juventude –, no Brasil. Embora não estejamos olhando a juventude somente pelo viés da idade, é importante situar o jovem nesse sentido também. Melucci (2001) nos inspira nesta questão quando destaca que há duas ideias que explicitam a peculiaridade dessa fase do ciclo vital no interior de sua heterogeneidade. A primeira ideia é sobre o reconhecimento de que os problemas e as práticas

que orientam a ação dos jovens são pontas de *icebergs* de processos sociais amplos e sistêmicos, as quais atingem o conjunto das relações sociais. Contudo, a especificidade reside na ideia de que essa fase da vida se caracterizaria por ser uma entrada, um início de situações que poderiam acompanhar os sujeitos durante toda a vida. Uma fase na qual os sujeitos tendem a viver com mais intensidade as opções, os dilemas, as relações com as mudanças, pois, já na adolescência, se configura uma ampla gama de sentimentos: prazer, dor, vizinhança e distanciamento, incerteza e determinação, perda e conquista, insegurança e certeza. A segunda ideia de Melucci para melhorar a compreensão sobre a especificidade da experiência vivida pelos jovens é a dimensão do tempo, considerada pelo autor uma “questão-chave” para a análise dos conflitos e da mudança social.

Para Melucci (1997, p. 6-7),

[...] tempo é uma das categorias básicas através da qual nós construímos nossa experiência. A juventude que se situa, biológica e culturalmente, em uma íntima relação com o tempo, representa um ator crucial, interpretando e traduzindo para o resto da sociedade um dos seus dilemas conflituais básicos.

Melucci (1997) menciona, ainda, que há tempos muito difíceis de medir por serem tempos diluídos e extremamente concentrados. Existe uma separação muito clara entre tempos internos e tempos externos, sendo os tempos internos aqueles em que cada indivíduo vive sua experiência interna como as afeições e as emoções, e os tempos externos, marcados por ritmos diferentes e regulados pelos inúmeros meios de pertencimento de cada indivíduo.

Ademais, Melucci (1992, p. 15) explica que, em relação ao tempo, os destaques mais claros são aqueles entre os tempos internos – aqueles vinculados ao desejo e ao sonho, aos afetos e às emoções – e os tempos externos, marcados pela regulação social, não mais homogênea quanto o foi no passado. As diferenças entre tempos internos e externos não é uma novidade na história das culturas; mas, nas sociedades do passado, a relativa homogeneidade e a lentidão das mudanças garantiam certa integração entre a experiência temporal, a subjetivamente vivida e as definições de tempo reguladas socialmente.

Melucci (1992, p. 15-16) observa:

[...] o exemplo limite da droga que representa para as nossas sociedades um sinal dramático, um sintoma mais significativo de um descaminho difícil de remediar entre tempos internos e tempos externos. Sobre uma escala menos dramática se multiplicam também outros sinais, que testemunham a procura de ocasiões, artificialmente construídas, para viver emoções subtraídas aos vínculos do

tempo social [...]. A diferenciação do tempo produz problemas novos. Um tempo diferenciado é, além disso, um tempo sem história ou até mesmo um tempo no qual se desenvolvem muitas histórias independentes uma da outra. Por isso é um tempo sem finalidade, que assinala ao presente um valor inestimável porque nada daquilo que foi tornar-se e nada daquilo que é será resgatado no fim. Condição paradoxal essa, porque os humanos não podem evitar de recordar e de projetar-se sobre o futuro. Não conseguiremos imaginar uma vida humana viável sem memória e sem projeto.

Esses são sinais de uma tensão não resolvida entre os múltiplos tempos da experiência cotidiana. Para Melucci (1992), a diferenciação do tempo produz problemas novos. Inicialmente, aumenta a dificuldade em reduzir tempos diferentes para a homogeneidade de uma medida geral. Paralelamente, existe a necessidade de integrar essas diferenças, tanto no coletivo quanto no individual, dentro da unidade de uma história pessoal e de um “sujeito” da ação dotado de identidade. Se um tempo diferenciado é cada vez mais um tempo sem uma história, ou melhor, um tempo de muitas histórias relativamente independentes, então, é também um tempo sem um final definitivo, o que faz do presente uma medida inestimável do significado da experiência de cada um de nós e, por último, um tempo múltiplo e descontínuo que, indubitavelmente, revela seu caráter de construção e de produção cultural.

Nesse sentido, a sociedade do século XXI está repleta de desafios. Para alguns autores, a contemporaneidade se apresenta como uma ruptura da “velha” modernidade e se caracteriza, principalmente, pelo fim das estruturas sociais tradicionais que demarcavam posicionamentos políticos, identitários e costumes. Podemos denominar esse período de ruptura ou transição de “pós-modernidade”, ou, também, de “hipermodernidade” (LIPOVETSKY, 2004). Nele, novas reconfigurações da economia, das relações sociais e das identidades geram a sensação de estarmos vivendo o colapso de tudo aquilo que se julgava certo, concreto ou estrutural. Essa crise produz e reproduz incertezas que caracterizam a sociedade atual. Incertezas que atingem os jovens, criando condições de possibilidades para que sejam afetados por retóricas que reforçam a apologia de um “novo” Ensino Médio que, em sua essência, nada traz de novidades. Se observarmos criticamente os elementos que compõem os discursos atuais sobre os jovens e o Ensino Médio, no bojo de determinadas políticas educacionais em tempos de neoliberalismo, veremos que estamos diante de permanências e não de mudanças em relação à etapa final da educação básica. Como veremos, as “novidades” do Ensino Médio do governo Temer representam, na prática, o reforço da dualidade histórica e a supressão do direito dos jovens de continuarem tendo acesso a conhecimentos que

foram produzidos e acumulados pela sociedade nas diferentes áreas do conhecimento.

Para os jovens, o Ensino Médio tem sido ancorado em dois grandes eixos: trabalho e formação para a vida. Em tempos de reformas, esse discurso é também utilizado pelo Estado como ponto de partida de uma modernização, por meio da flexibilização curricular, da promessa de uma rápida inserção no mercado de trabalho, e de uma formação precária, principalmente para jovens pobres que frequentam as escolas públicas. A presença de jovens no mercado de trabalho tem aumentado nos últimos anos, e também há o aumento dos índices de desemprego; afinal, muitas vezes, essa inserção ocorre de forma precária para os filhos de trabalhadores. Não raramente, quando essa inserção ocorre, ela vem acompanhada de efeitos, entre os quais o aumento das taxas de evasão escolar. Para Frigotto (2004, p. 14), por exemplo, existe uma “jovialização da inclusão precária do trabalho”.

No aspecto específico do trabalho e da educação dos jovens da classe trabalhadora, a contradição se radicaliza tendo em vista que a maior produtividade do trabalho não só liberou mais tempo livre, mas, pelo contrário, no capitalismo central e periférico a pobreza e a “exclusão” ou inclusão precarizados *jovializaram-se*. Ou seja, cresceu o número de jovens que participam “de trabalhos” ou atividades dos mais diferentes tipos, como forma de ajudarem a compor a renda familiar.

Essa evasão escolar está relacionada, dentre outros aspectos, ao tempo dispensado às atividades de trabalho que resultam na fragilidade de uma formação de qualidade, na infrequência e no abandono da escola. Nesse contexto, as políticas educacionais acabam adotando o discurso da empregabilidade, buscando nas reestruturações curriculares uma maneira de formar forças de trabalho condizentes com as necessidades do mercado, já presentes na Lei nº 5.692/71 e que não deram certo. Essas reformas, enfatizando a atuação individual e empreendedora, têm defendido uma lógica de competências e habilidades como eixos estruturantes do currículo. A postura adotada pelos governos brasileiros, ao longo das décadas de 1990 e 2000, buscou, por exemplo, incentivar não apenas o acesso à educação formal, mas à formação de sujeitos produtivos.

A educação se fazia *mister* para o crescimento econômico, para o progresso técnico e o desenvolvimento das nações. Assim, educação e trabalho constituíam faces de uma relação indissociável. Somente através da educação uma nação poderia almejar o seu desenvolvimento e o crescimento de suas riquezas. É por isso que as taxas de escolaridade passam a representar níveis de desenvolvimento. (OLIVEIRA, 1999, p. 76).



Essa conduta adotada pelo Estado brasileiro, com viés mercadológico, caracterizando a educação como uma espécie de “elevador social” (OLIVEIRA, 1999), através do discurso de empregabilidade e de uma suposta “equidade”, acabou por ignorar necessidades das juventudes, as quais não se limitam ao emprego ou ao seu sustento. De modo geral, podemos afirmar que a juventude está se deparando com a crise estrutural do capitalismo e com as distorções das políticas destinadas aos jovens. É importante salientar que a exclusão social desses jovens é resultante não apenas de políticas ineficientes, mas também de relações entre escolaridade e empregabilidade, precarização e instabilidade econômica. Sendo assim, os jovens do Ensino Médio precisam ser pensados em relação às necessidades e aos desejos de diferentes ordens e que não se limitem, evidentemente, a uma formação voltada ao mercado produtivo; precisam, principalmente, de uma formação humana integral, e que se tornem o sujeito do Ensino Médio, conforme consta nas Diretrizes Curriculares de 2012, a fim superar a dualidade existente na organização do Ensino Médio, promovendo o encontro sistemático entre “cultura e trabalho” e fornecendo aos jovens uma educação integrada e unitária capaz de possibilitar a compreensão da vida social. E não é isso o que a reforma expressa pela Lei nº 13.415/2017 propõe.

3 APONTAMENTOS SOBRE A RETÓRICA DA REFORMA, JUVENTUDES E O REFORÇO DA DUALIDADE ESTRUTURAL

Fator importante a ser ressaltado é o fortalecimento da dualidade do que significa ser jovem ou do entendimento de juventude, conforme sua posição na escala social. Na perspectiva da história da educação e do Ensino Médio, aos pertencentes à classe burguesa era oferecida uma preparação para vida e o direito ao não trabalho. Preparação esta que deveria ser feita não apenas dentro da família, e cada vez mais foi delegada à escola. Como nos mostra Aymard (1991), a escola tinha a obrigação de iniciar os jovens burgueses nos conhecimentos científicos modernos que lhes dariam acesso a uma profissão condizente com o *status* familiar.

Como se discorreu anteriormente, pensar sobre o conceito de juventude e/ou juventudes requer uma análise que não reduza os jovens à condição biológica ou de faixa etária. De forma mais ampla, a juventude pode ser considerada categoria e objeto de análise social, particularmente da retórica de políticas educativas que têm nos jovens o foco da construção do consenso e/ou do consentimento. Como construção histórica, a juventude precisa ser compreendida na configuração que se descortina no presente. E o presente sinaliza, inclusive, a necessidade de uma epistemologia das juventudes e, conforme defende Dayrell (2016), de uma Pedagogia das Juventudes, pois,

[...] ao falarmos de Pedagogia, estamos nos referindo aos princípios ou pressupostos que informam uma determinada prática educativa. Em nosso entendimento, qualquer prática educativa expressa, conscientemente ou não, determinados princípios políticos pedagógicos. Assim, ao relacionarmos essa noção de Pedagogia à juventude, queremos explicitar que aquela não é universal, apresentando especificidades diante dos sujeitos que dão sentido à ação educativa, sejam crianças, jovens ou adultos. (DAYRELL, 2016, p. 250).

O autor ainda destaca que tais definições são históricas, “[...] na medida em que seu objeto, o ser humano, se transforma ao longo do tempo. Como nos lembra Arroyo, quando o ser humano se coloca novas interrogações, também a Pedagogia tem de se interrogar e se transformar” (DAYRELL, 2016, p. 250). Isso nos leva a questionar a maneira como os jovens são apresentados no contexto das propagandas governamentais sobre a Reforma do Ensino Médio, o que contribui para certo engessamento desse debate. É preciso dar visibilidade a elementos dessa reforma curricular mediante uma problematização do não dito e de alguns elementos que compõem a retórica propagandística.

De certa forma, o núcleo central das propagandas utilizadas pelo Governo Federal em relação ao “Novo Ensino Médio” são os jovens que afirmam “aprovar” a reforma em virtude da possibilidade da escolha daquilo que iriam estudar. O discurso principal da propaganda enfatiza: “[...] com o novo Ensino Médio você tem mais liberdade para escolher o que estudar, de acordo com a sua vocação. É a liberdade que você queria para decidir o seu futuro”. Mas, isso é uma grande falácia! Para compreendê-la, talvez seja oportuno retomarmos algumas observações sobre o Ensino Médio e a questão da dualidade estrutural que marca a sua história.

Acácia Kuenzer, em artigo publicado em 2010, analisou documentos produzidos pelo MEC que apresentavam indicadores relativos a itens do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001/2010. Na análise de Kuenzer, em relação ao Ensino Médio, aquela década foi praticamente perdida em termos de avanços significativos para a etapa final da Educação Básica. O governo não promoveu “uma criteriosa análise da situação real da educação brasileira, discutindo-a com a sociedade civil” (KUENZER, 2010, p. 853). Os dados acessados pela pesquisadora, embora tenham sido considerados descontínuos, foram suficientes para se ter um diagnóstico do Ensino Médio durante a vigência do penúltimo PNE.

Além disso, Kuenzer (2010) observou que, em relação ao Ensino Médio, a Lei nº 12.061/2009 trouxe “avanços relativos à democratização do acesso”, quando esta alterou o inciso II do art. 4, e o inciso VI do art. 10 da LDB. No entanto, não apenas em relação à garantia do acesso e

permanência, a autora demonstrou que o período de 2001/2010 foi uma “década perdida” para o Ensino Médio. Embora tenha percebido que, quanto à infraestrutura, os dados traduziram-se em muitas melhorias nas escolas – como o aumento significativo de computadores, bibliotecas, laboratórios, telefones etc. –, a autora inferiu, através de seu estudo, que o PNE 2001/2010 não conseguiu melhorar os problemas relativos à permanência e ao sucesso no Ensino Médio. Seu estudo apresentou os seguintes dados, que evidenciaram essa reflexão:

- houve retração da evolução das matrículas entre 1991 e 2001;
- em 2007 mais de 41% das matrículas foram feitas no turno da noite (alunos que trabalham ou procuram trabalho);
- a taxa de repetência de 18,65% em 2000, aumentou para 22,6% em 2005, e de evasão, de 8% para 10%;
- os dados do ENEM 2009 mostram que os mil piores resultados foram obtidos por escolas públicas, sendo 97,8% estaduais;
- o custo do aluno do Ensino Médio por aluno é um dos mais baixos comparados a outros países pela OCDE. (KUENZER, 2010, p. 851-873).

Nora Krawczyk, na mesma direção, sublinhou que o processo de expansão do Ensino Médio ocorrido na década de 1990 não pode ser caracterizado ainda como “um processo de universalização nem de democratização”. Para essa autora, “[...] a tendência ao declínio do número de matrículas desde 2004 e a persistência de altos índices de evasão e reprovação [...]” fomentam “o descompasso e desenham um quadro preocupante” (KRAWCZYK, 2011, p. 755-756).

Partilhamos da observação de Acácia Kuenzer (2010, p. 14) sobre o fato de que pensar sobre um Ensino Médio de qualidade exige pensar em caminhos que não se reduzam a soluções pedagógicas, “[...] uma vez que a ruptura entre o geral e o profissional, entre o trabalho intelectual e a atividade prática, está na raiz da constituição do modo de produção capitalista”. O argumento apresentado por Kuenzer, com base, também, nos estudos de Dagmar Zibas e de outros autores, é de que se faz necessário pensar em políticas que efetivamente possam estancar os efeitos de uma dualidade estrutural ainda presente nas estruturas de ensino; contudo, ainda segundo Kuenzer (2012, p. 14), manifestos como “inversão da proposta dual”, ou seja, “a educação geral, antes reservada à elite, quando disponibilizada aos trabalhadores banalizou-se e desqualificou-se”. Kuenzer explica que até o início da década de 1990 a escola média de educação geral era voltada para a burguesia, e a escola profissional, para os trabalhadores. Todavia, esse modelo passou a inverter-se em meados daquela década por imposições de políticas do Banco Mundial para “[...]”

os países pobres, que propunha a oferta de educação geral para jovens, que não deveriam se profissionalizar precocemente” (KUENZER, 2010, p. 14).

No Plano Nacional de Educação de 2014, aprovado para a década de 2014-2024, consta para o Ensino Médio na Meta 3: “[...] universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos” e “[...] elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2014, p. 33).

A Meta 3 do PNE 2014-2024 destaca um dos temas cruciais do atendimento ao direito à educação no Brasil: a universalização do Ensino Médio. Conforme os dados apresentados e apontados na discussão dessa meta, destaca-se a aprovação do FUNDEB e, principalmente, da Emenda Constitucional nº 59/2009, que aumenta a obrigatoriedade da oferta da educação básica dos quatro aos 17 anos de idade, ou seja, “[...] a questão da universalização do Ensino Médio deixa de ser apenas uma reivindicação da sociedade civil organizada e entra na agenda das políticas governamentais de modo mais efetivo” (BRASIL, 2009, [s. p.]).

Destacam-se, aqui, alguns dados do Censo da Educação Básica de 2013 que o PNE apresenta: o Brasil possuía 41.141.620 alunos matriculados nas redes públicas estaduais e municipais, em áreas urbanas e rurais; e, desses, apenas 7.109.582 estavam no Ensino Médio, ou seja, apenas 17,3% do total das matrículas. Isso evidencia o tamanho do desafio para o atendimento da Meta 3 do atual PNE. Para entender melhor esse desafio, basta olhar os dados do Censo Escolar de 2011, os quais apontavam que, de 2007 a 2011, o número de alunos matriculados no Ensino Médio, na idade adequada, era de 8,4 milhões, enquanto o número daqueles com idade entre 15 e 17 anos era de 10,4 milhões. Nesse sentido, o PNE sinaliza que essa dinâmica precisa ser monitorada e acelerada para que haja ampliação da demanda para o Ensino Médio, especialmente se o aluno potencial do Ensino Médio for o concluinte do Ensino Fundamental. Isso também significa que a melhoria do atendimento e da taxa de conclusão na idade adequada no Ensino Fundamental requer uma expansão significativa da oferta do Ensino Médio para o alcance do que prevê a Meta 3. Por essa razão, entre as estratégias previstas no PNE destacamos a Estratégia 3.1:

Institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de

material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais. (BRASIL, 2014, p. 53).

Observa-se que, com a Medida Provisória 746/2016, que se torna a Lei nº 13.415/2017, produzindo mudanças na LDB de 1996, a Meta 3 do PNE e as demais metas ficam inviabilizadas com os cortes de verbas de educação no atual governo. Por isso, refletir sobre o “novo” Ensino Médio imposto pelo governo Temer exige considerar esses e outros aspectos do Ensino Médio no Brasil, cuja historicidade é profundamente marcada por movimentos pendulares entre formação propedêutica e formação profissional técnica, e, também, por uma origem e um desenvolvimento essencialmente elitista. Sobre esse aspecto, esse Ensino Médio em nada poderia ser novo, pois apresenta elementos que contribuirão para aumentar ainda mais o processo de sua dualidade histórica.

Em síntese, como consta no art. 36 da LDB, reformulada pela Lei nº 13.415 de 2017, o currículo do “novo” Ensino Médio será dividido em duas partes. A primeira parte será determinada pela Base Nacional Comum Curricular, enquanto a segunda será composta por “itinerários formativos”. Pela retórica das propagandas amplamente divulgadas na imprensa, os jovens poderão escolher um dos seguintes itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional. No entanto, em nenhum momento, o novo texto da LDB garante que os sistemas e as instituições de ensino oferecerão um número mínimo de itinerários para a realização da escolha. Pelo contrário, as alterações na redação da LDB enfatizam que os itinerários “[...] 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, ?).

Na prática, portanto, cada Estado, rede e instituição de ensino é que definirá qual(is) itinerário(s) formativo(s) será(ão) oferecido(s). Sobre isso, vale lembrar a entrevista coletiva de lançamento da famigerada reforma, ocorrida em Brasília, em 22 de setembro de 2016. Na ocasião, Eduardo Deschamps, presidente do Conselho Nacional de Educação, enfatizou:

A escola não é obrigada a ofertar as cinco ênfases [referindo-se aos itinerários]! O Estado pode definir que uma determinada escola estará concentrada em uma ênfase x, uma ou até duas ênfases... Eu posso ter escolas com cinco ênfases, eu posso ter escola mais focada na Educação Profissional como ênfase, e assim por diante. Isso o sistema de ensino vai regular na sequência. (MINISTRO..., 2016, [s. p.]).

Ou seja, o aluno que estudar em uma comunidade escolar onde não seja oferecido o itinerário formativo, e não tenha condições de se deslocar para uma escola que ofereça o itinerário de sua preferência, não terá oportunidade alguma de escolha. Na mesma entrevista de lançamento do “Novo Ensino Médio”, o Ministro da educação Mendonça Filho recebeu a seguinte pergunta de um dos jornalistas presentes: “– Ministro, agora eu gostaria que o senhor desse dois recados claros [...] para o estudante que trabalha e o estudante que está se preparando para o ENEM... Como que vai ficar para esses dois grupos? (MINISTRO..., 2016, [s. p.]”.

E a resposta do Ministro, em nada surpreendeu:

– Bom, o estudante que está se preparando para o ENEM. Ele não tem que se preocupar. Continue focado no ENEM [...], estude muito, se dedique que você vai ter, se Deus quiser, um grande desempenho na prova do ENEM 2016 [...]. Para os que trabalham, eu acho que esse novo modelo vai ao encontro desses jovens que, muitas vezes, são expulsos do Ensino Médio por conta da necessidade de compatibilizar a Educação com o Trabalho; quanto mais flexível o sistema for, mas compatível será, justamente, ao mundo do trabalho, ao jovem que quer se preparar para o trabalho [...]. (MINISTRO..., 2016, [s. p.]).

O que mais assusta é a naturalização da dualidade estrutural tanto na fala do jornalista quanto na resposta do Ministro. Uma naturalização que carrega consigo elementos de uma lógica neoliberal e de um modelo meritocrático que, juntos, têm operado para a proliferação das desigualdades e das injustiças sociais. François Dubet (2004), ao fazer referência sobre esse modelo, demonstrou que um de seus principais problemas é pressupor que apenas a oferta igual e objetiva garantiria justiça. Segundo o sociólogo francês, trata-se de um modelo cuja lógica ignora a desigualdade social dos alunos, fazendo com que os sujeitos passem a ser vistos apenas como responsáveis pelo seu fracasso ou sucesso e não como vítimas. A escola meritocrática, conforme destacou Dubet (2004), legitima as desigualdades sociais.

O Neoliberalismo, na qualidade de movimento político e teórico, corrente de pensamento, conjunto de políticas, corrente ideológica ou como movimento intelectual engajado, “[...] desenvolve novas formas de dominação e aumenta a carga psíquica presente no trabalho, assim como o controle sobre o sujeito [...]” (KREIN, 2011, p. 245). Sob esse modelo, a Educação passa a funcionar pela lógica da “competitividade crescente, visto que a competência avaliada é sempre de natureza individual” (ROSENFELD; NARDI, 2011, p. 78-79).

Krawczyk (2014), no instigante texto intitulado *Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública*, já

sinalizava para os riscos do modelo que veio a ser sancionado pelo Governo Federal. Segundo essa autora, a justificativa do modelo de Ensino Médio recentemente sancionado é claramente “[...] segregacionista, porque pressupõe que os jovens que optarem pelo mercado de trabalho ou precisarem inserir-se nele não continuarão estudos em nível universitário, e se decidirem por ele, terão um alto ‘preço a pagar’, porque deverão voltar à escola e cursar um novo percurso formativo” (p. 35). Concordamos com o que antecipou essa pesquisadora, pois, para nós, a reforma também representa um “[...] retrocesso em relação aos passos que já foram dados no sentido de eliminar a indesejável oposição entre ensino propedêutico e formação profissional, entre conhecimento geral e conhecimento específico” (p. 35).

Enfim, vários são os questionamentos que essa reforma provoca. Se a distribuição dos itinerários pelas escolas estará a cargo dos sistemas estaduais de educação, quais serão as possibilidades de regulamentação frente às investidas de diminuição do papel do Estado que, no atual contexto, têm intensificado a precarização com o pretexto ideológico da flexibilização? A atual Reforma Nacional do Ensino Médio foi estruturada de forma que a proposta dos itinerários formativos dos estados da federação gere como efeito imediato a intensificação da privatização da educação e, conseqüentemente, da dualidade estrutural do Ensino Médio.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora não tenha sido nosso objetivo esgotar as possibilidades de análise da reestruturação curricular do Ensino Médio instituída pelo Governo Federal, mediante a Lei nº 13.415/2017, buscamos apontar alguns elementos como mote para discussão e compreensão dessa reestruturação que, nascida via Medida Provisória do Governo Federal, incide diretamente sobre os jovens brasileiros, em particular os que estudam em escolas públicas. A rigor, os pontos que aqui destacamos importantes para pensar sobre as consequências do “Golpe de Estado” de 2016 para as práticas e políticas educacionais brasileiras, em especial para as mais recentes e vinculadas ao Ensino Médio, estiveram ancorados em dois eixos principais.

Um deles argumenta como necessário conceber as juventudes de forma crítica, não reduzindo os jovens às representações nas quais eles estão sendo inseridos pelos procedimentos que estruturam e acompanham a retórica da reforma nas propagandas utilizadas pelo governo. O Ensino Médio do governo Temer é mais uma intervenção inconsequente que vem reforçar a dualidade histórica e que, como uma cortina de fumaça, apresenta-se à sociedade através de uma propaganda mentirosa arquitetada na falácia da escolha dos itinerários formativos. O que vem junto com a “escolha”, senão o fato de tirar dos jovens o direito de continuarem tendo acesso a conhecimentos que

foram produzidos e acumulados pela sociedade nas diferentes áreas do conhecimento e que são, pois, patrimônio cultural? Como seriam tais propagandas se fossem estruturadas a partir de outros conteúdos, tais como as escolas de tempo integral e a presença dos profissionais de notório saber? Sob esse aspecto, o silêncio e o congelamento dos investimentos em educação também diz muito e, talvez, demonstre que estamos nos encaminhando para mais algumas décadas perdidas.

O outro eixo defende que o Ensino Médio do governo Temer é uma intervenção de caráter neoliberal, incapaz de atender algumas das principais metas do atual PNE, ao mesmo tempo em que reforça a dualidade estrutural. Para avaliar ou discutir sobre o “novo Ensino Médio”, é preciso reconhecer e partir de, no mínimo, duas importantes premissas. Na primeira, como prática social, a educação atua em duas importantes direções: “1) no desenvolvimento de suas forças produtivas; 2) no desenvolvimento de seus valores culturais” (BRANDÃO, 2002, p. 75). Na segunda, é necessário considerar que “[...] a educação sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, uma concepção de homem e de sociedade”, e que “[...] numa realidade social concreta, o processo educacional se dá através de instituições específicas que se tornam porta-vozes dessa doutrina” (FREITAG, 1986, p. 13). Nesse sentido, a Educação, também considerada um ato político, é uma prática social que não é neutra. No campo das políticas educacionais, a Educação corresponde a “[...] todo processo intencional de formação [...] realizado com o intuito de conservar, mudar ou romper com padrões sociais existentes” (SANTOS, 2014, p. 2-3). Em relação à reforma do Ensino Médio, estamos comentando sobre uma política educacional regulatória, isto é, de uma política de intervenção em processos formativos que, explícita ou implicitamente, está “ligada ao projeto de poder que a fundamenta”. Para conhecê-la devemos, antes de tudo, reconhecer o caráter neoliberal do Estado brasileiro. E, nesse momento, relacionar essa Reforma com um conjunto de outras, como a trabalhista e a previdenciária, além da PEC que congelou os investimentos em educação e seguridade social. Ou seja, é fundamental reconhecer o contexto de intensificação da flexibilização, da precarização e da exploração da classe trabalhadora. É necessário retomar uma clássica pergunta, muito presente na história e na sociologia da educação: “Ensino Médio para quem? E para quê?”.

REFERÊNCIAS

AYMARD, Maurice. A comunidade, o Estado e a família. Trajetórias e tensões: amizade e convivialidade. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (Org.). **História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes**. Vol. III. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 455-499.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília/DF: Poder Executivo/Subchefia para Assuntos jurídicos, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 19 set. 2017.

CASSAB, Maria A. T. **Jovens pobres e o futuro: a construção da subjetividade na instabilidade e na incerteza**. Rio de Janeiro: Intertexto, 2001.

_____. Contribuição à construção das categorias jovem e juventude: uma introdução. **Locus: revista de História**, Juiz de Fora, v. 17, n.2, p. 145-159, 2011.

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. Ijuí: UniJuí, 2003.

_____. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez.2004.

FOUCAULT, Michael. **El Coraje de la Verdad**. El Gobierno de sí y de los otros II. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado & sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina R. (Org.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 180-216.

HERMAN, Edward S.; CHOMSKY, Noam. **A manipulação do público**. São Paulo: Editora Nacional, 2003.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.

_____. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.** [online], v. 35, n. 126, p. 21-41, 2014.

KREIN, José Dari. Neoliberalismo e Trabalho. In: CATANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena (Org.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Zouk, 2011. p. 245-248.

KUENZER, Acácia. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011/2020: superando a década perdida?. **Educação e Sociedade. Campinas**, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/11.pdf>>. Acesso em jun. 2012>. Acesso em: 28 abr. 2017.

LIPOVETSKY, Gilles. Tempo contra tempo, ou a sociedade hipermoderna. In: _____. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004. p. 49-104.

MELUCCI, Alberto. **Vivencia y convivencia**. Teoria Social para uma era de la información. Madrid: Trotta, 2001.

_____. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, p. 5-14, set./dez. 1997.

_____. **Il gioco dell'io**; il cambiamento di sè in una società global. Milano: Feltrinelli, 1992.

MINISTRO da Educação detalha mudanças no Ensino Médio. **Repórter NBR**, 22-09-2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=R8zMJJ14Ou8>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

NONATO, Symaira Poliana. et.al. Por uma Pedagogia das Juventudes. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. p. 249-304.

OLIVEIRA, D.A. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, M.R.T. **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 69-97.

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004. p. 37-52.

RAMOS, Nara V. **Escola e rua: jovens egressos recontam esta história**. Santa Maria: Pallotti, 2006.

ROSENFELD, Cinara Lerrer; NARDI, Henrique Caetano. Competência. In: In: CATANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena (Org.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Zouk, 2011. p. 78-81.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia Prático da Política Educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SILVEIRA, Éder da Silva; MORETTI, Cheron Zanini. Ensino Médio para quem? A falácia do discurso da escolha e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Textual**, Porto Alegre, v. 11, p. 30-35, 2017.

VILLA SEPÚLVEDA, María Eugenia. Del concepto de juventud al de juventudes y al de lo juvenil. In: **Revista Educación y Pedagogía**, v. 23, n. 60, p.147-157, mayo/ago. 2011.

Recebido em: 28/09/2017

Aprovado em: 23/12/2017

Publicado em: 30/04/2018