JUVENTUDES NO CONTEXTO DO ‘’NOVO ENSINO MÉDIO’’: A PRECARIZAÇÃO COMO REFORMA

Kewlliane Fernandes de Lima[1]

Maria Alda de Sousa Alves[2]

RESUMO

O artigo tem como objetivo analisar as alterações dirigidas ao ensino médio na perspectiva da Lei nº13.415/2017 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa foi desenvolvida entre os meses de março a outubro de 2018. Utilizou-se como base teórica documentos legais vinculados aos Ministério da Educação e o Governo Federal, além da fundamentação em autores como François Dubet (2008), Apple (1979; 1989) e Bourdieu (1989). Através do estudo bibliográfico, procurou-se compreender o lugar das juventudes na reforma do ensino médio. Em nome desses agentes sociais, o governo federal buscou legitimar mudanças profundas, que foram alicerçadas sem abertura de diálogo com a sociedade. A MP 746/2016 foi publicada no Diário Oficial da União em setembro, pouco tempo após a posse do presidente interino Michel Temer, em agosto. Isso prova o quanto a decisão da reforma foi precoce. Alega-se, por meio do discurso oficial do Estado, que a reforma é pela intenção de promover a flexibilização e o protagonismo juvenil na educação. Este artigo reúne argumentos que mostram que o novo ensino médio não cumpre os ideais de autonomia e reconhecimento dos (as) estudantes, pelo contrário. A agenda do governo flerta com a precarização do ensino, vendendo-o como modernização, como também abre margem para que o setor privado conduza as reformas educacionais. Além dos aprofundamentos das injustiças sociais promovidas dentro do tom da legalidade do Estado, procurou-se aqui refletir a relevância da escola quanto produtora e reprodutora desses processos.

Palavras-chave: Ensino Médio. Protagonismo juvenil. Reformas educacionais.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi desenvolvida como requisito para conclusão da licenciatura em sociologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia

[1] Discente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Curso de Licenciatura em Sociologia. E-mail: kewliane-fernandes@hotmail.com

[2] Orientadora Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira- UNILAB. Curso de Licenciatura em Sociologia. E-mail: aldasousaalves@gmail.com

Afro-Brasileira (UNILAB). Os estágios obrigatórios da graduação foram realizados na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Padre Saraiva Leão, em Redenção, Ceará. O convívio social na instituição despertou-me afinidades com a docência e o interesse por compreender quais eram as políticas educacionais para o ensino médio, como forma de integrar a minha prática, bem como situar e compreender o lugar das juventudes na reforma do ensino médio.

Assim, surgiu o interesse em analisar numa perspectiva crítica a Lei 13.415/2017[3], tendo em vista que ela apresenta pontos de alterações profundas na escola, que merecem nossa atenção e discussão. Prontamente, este trabalho soma-se a outros que buscam contribuir ao assunto, tão necessário e urgente.

Segundo Apple (1979) as escolas podem conservar e contribuir para o que é avaliado como ‘’conhecimento legítimo’’ e ao que ‘’todos devemos ter’’. As escolas atribuem legitimação cultural as práticas de grupos particulares. Porém, não é só isso, ‘’pois a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento em ‘’conhecimento para todos’’ está relacionada ao poder desse grupo no campo de ação política e econômico mais amplo’’ (APPLE, 1979, p.98).

Bourdieu completa (1994), a acessão de uma língua ou cultura particular à universalidade, posiciona todas as outras a situação de particularidade. Sendo que a universalização das exigências instituídas não é combinada a universalização do acesso aos meios. ‘’É sobretudo por meio da Escola que, com a generalização da educação primária durante o século XIX, exerce-se a ação unificadora do Estado na questão da cultura, elemento fundamental da construção do Estado-nação’’ (Ibidem, p.106).

As propostas educacionais são caracterizadas como relevante campo de disputa de poder e de demarcação de espaço pelos agentes sociais interessados em determinar as orientações do que deve ser ensinado ou não. Significa dizer que a educação está situada dentro de contextos histórico e sociais que mudam de sentidos de acordo com as ideologias de quem administra o Estado, isso quando nos localizamos, sobretudo, na área das políticas públicas.

[3] Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Dito isto, o artigo tem como objetivo analisar as alterações dirigidas ao ensino médio na perspectiva da Lei 13.415/2017 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017. A principal hipótese levantada é que a/s mudanças apresentadas nos dispositivos legais, fomentam e aprofundam desigualdades sociais, culturais e escolares no ensino público regular e integral. A intenção desta pesquisa é analisar quais caminhos e perspectivas a lei aponta e o que simboliza para as juventudes.

O questionamento que este trabalho pretende abordar refere-se à disparidade entre protagonismo juvenil e a não uniformização do ensino médio. Elementos presentes na lei, anteriormente mencionada, quanto na Base Comum Curricular (BNCC). Procurou-se argumentar, através da própria análise documental disponível, as incongruências da reforma do ensino médio.

Compreendemos que tais elementos, dentro do cenário atual, representam ameaças ao direito à educação. A porta aberta para a minimização das disciplinas e a firmação superficial das aprendizagens específicas, direcionam também para o enfraquecimento do trabalho docente.

Desta forma, dividiu-se o trabalho em duas seções. A primeira parte é dedicada a análise bibliográfica dos documentos oficiais. A segunda buscou dar conta de inter-relacionar os argumentos e o lugar da escola nas estruturas de poder. O recorte dado até aqui, exclusivamente bibliográfico, foi uma opção justificável pela não inserção da reforma efetivamente na escola.

A construção da pesquisa deu-se por meio da análise bibliográfica e de documentos legais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, Medida Provisória 746/2016 e Lei 13.415/2017, além da consulta a informações oficiais no site do Ministério da Educação (MEC). Quanto ao aporte teórico foram consultadas as obras de François Dubet (2008), Apple (1979; 1989) e Bourdieu (1989). Além de Krawczyk e Ferretti (2017) autores que realizam pesquisas no âmbito da reforma do ensino médio.

1.A ‘’PONTE PARA O FUTURO’’ DOS JOVENS NA PERSPECTIVA DA LEI 13.415/2017 E DA BNCC

Observar o que o Estado define como educação é equivalente ao pensamento hegemônico daqueles que pertencem aquela camada, que através de suas influências e registros legais expandem suas decisões para o âmbito nacional ou regional. Segundo Bourdieu (1994) o Estado é fruto de um processo de diferentes formas de capital: capital econômico, capital de força física ou de coerção, representado pelo exército e pela polícia; e capital cultural, ou seja, de informação, além do capital simbólico. Este último pode ser incorporado a qualquer um dos capitais, sendo percebido pelos agentes sociais e assumindo categorias como ‘’forte/frágil, grande/pequeno, rico/pobre, culto/inculto etc.)’’. (Ibidem, p.107). Ainda de acordo com o autor, o Estado possui o metacapital, que é o poder sobre os diferentes tipos de capitais e sobre seus agentes.

Nenhuma ação ou ideia por parte do Estado é desinteressada ou neutra. Para Bourdieu (1994) o Estado molda as estruturas mentais e confere atribuições de mundo, sendo a escola peça fundamental na construção da identidade do Estado-nação. Para Apple (1989) os estabelecimentos de ensino possuem um grau moderado de autonomia. Essas instituições são superestruturas, incluindo a escola, que possuem funções relevantes na recriação de meios necessários para a sustentação da ideologia hegemônica.

O sistema educacional brasileiro, público e privado, são regulados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, com fundamentação na Constituição Federal, de 1988, que no artigo 205 afirma:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, LDB, 1996, art. 205).

Em 2016, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)[4] lançou o documento *A travessia social: uma ponte para o futuro*[5], com as propostas do governo Temer. Pouco meses antes dele assumir interinamente, em trinta e um de agosto, a

[4] No final de 2017, o partido volta a se chamar MDB, a mesma sigla da época de sua fundação em 1966.
[5] https://complemento.veja.abril.com.br/pdf/travessia%20social%20%20pmdb_livreto_pnte_para_o_futuro.pdf. Acesso em: 26 jul. 18.

presidência da República. Em setembro do mesmo ano, lançou-se a Medida Provisória nº 746 de Reformulação do Ensino Médio, culminando na Lei 13.415/2017[6].

O documento sobre a educação, lançado pelo partido, aponta que o ensino médio necessita de uma reforma completa, pois a conclusão deste nível não habilita o estudante ao desenvolvimento de competências. Reconhecendo, ainda, que a maioria dos jovens não chega a universidade. Desta justificação se busca legitimar a proposta da ‘’diversificação do ensino médio, de acordo com a vocação e interesses dos alunos’’ (PMDB, 2016, p.16).

Um dos pontos sempre reforçado por conservadores e políticos ligados ao setor empresarial consiste em afirmar que o ensino médio não corresponde as demandas reais e nem consegue ser eficaz. O argumento parece genérico, porém, nota-se que todos os grupos interessados utilizam dessa mesma premissa. Militantes da educação também compreendem a necessidade de mudanças concretas, contudo, não pelos mesmos ideais. Para Bourdieu (1994, p.123), as personagens oficiais trabalham para tornar ‘’seu ponto de vista particular ao ’’ponto de vista da sociedade’’, ao menos para constituir seu ponto de vista como ponto de vista legítimo, isto é, universal, principalmente recorrendo a uma retórica oficial’’.

A discussão sobre a reforma curricular no ensino médio não é recente. Há debates nas mais diferentes perspectivas. Como lembra Zabala (1998) ‘’Por trás de qualquer intervenção pedagógica consciente se escondem uma análise sociológica e uma tomada de posição que sempre é ideológica’’. (ZABALA, 1998, p.29). Para Krawczyk e Ferretti (2017) a proposta de escola neutra é a inculcação de ideais conservadores, que naturalizam as desigualdades na sociedade capitalista. Segundo Apple (1989) o sistema educacional e cultural é fundamental na sustentação das relações vigentes de dominação e de exploração nas sociedades.

Em nome desses discursos, o ensino médio recebe inúmeras proposições identitárias e de organização. A mais recente alteração da LDB de 1996 ocorreu através

[6] BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em 20 ago. 2018.

da Medida Provisória nº 746/2016 e da Lei nº 13.415/2017. Entre as mudanças, estão o aumento progressivo da carga horária de 800 horas para 1400 horas, que anteriormente, era garantida pelo artigo 24 da LDB de 1996, e passa receber outro formato pela inclusão do parágrafo primeiro, no mesmo artigo. A outra mudança, consiste em não fixação das treze disciplinas obrigatórias. Na verdade, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ‘’a flexibilidade deve ser tomada como princípio obrigatório pelos sistemas e escolas de todo o País’’ (BNCC, 2017, p. 471).

Torna-se elementar examinar a maneira e a forma que a proposta do novo ensino médio ganha corpo, além da análise do instrumental legal que é alicerçada. Neste caso, coloca-se em crédito a legitimidade, pois, medidas provisórias são recursos para circunstâncias excepcionais, em que não se pode esperar muito tempo. Achatou-se o debate, propositalmente, sobre uma temática que deveria ser profundamente analisada. Logo, o resultado de cima para baixo, diretamente do chefe do poder executivo, gerando uma situação atípica. O rito habitual começa pelo poder legislativo.

As Medidas Provisórias (MP) são previstas pelo artigo 62 da Constituição Federal (1988). São asseguradas ao Presidente da República para casos de relevância e urgência, devendo, ainda, ser submetida ‘’de imediato ao Congresso Nacional’’[7]. MP tem prazo de temporalidade, devendo ser votada no Congresso Nacional, a começar pela Câmara dos Deputados e, depois, o Senado Federal. Não sendo apreciada no prazo de até quarenta e cinco dias, a medida ficará em regime de urgência na Câmara e no Senado até a votação. Caso contrário, podem haver acréscimos para sessenta dias, prorrogável em igual período uma única vez. De acordo com o parágrafo doze do mesmo artigo: ‘’Aprovado projeto de lei de conversão alterando o texto original da medida provisória, esta manter-se-á integralmente em vigor até que seja sancionado ou vetado o projeto’’[8].

A medida provisória, sobre a reforma do ensino médio, foi publicada no Diário Oficial da União em de vinte e três de setembro de 2016 e transformada em lei em dezessete de novembro de 2017. Em paralelo, o Ministério da Educação elaborava a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A última versão do documento normativo foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em três de abril de 2018. O

[7] Redação dada pela Emenda Constitucional nº 32, de 2001.
[8] Incluído pela Emenda Constitucional nº 32, de 2001

CNE é um órgão de Estado e um colegiado formado por vinte e quatro membros. Vale o adendo que após a renúncia do sociólogo Cesar Callegari, em junho de 2018, dos cargos de Presidente da Comissão Bicameral da BNCC e presidente do CNE, o engenheiro elétrico Eduardo Deschamps (que já era membro do conselho) assume, por votação, as duas funções.

O Conselho Nacional de Educação segue em fase de realização de audiências públicas regionais, consultivas, sobre a BNCC, que devem durar até meados de setembro de 2018. O intuito é coletar subsídios para avaliação e elaboração do parecer e resolução que a instituirá. Portanto, as mudanças efetivas ainda não chegaram ‘’no chão da escola’’, resultando na atual conjuntura, dúvidas e contradições.

A BNCC é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas por toda Educação Básica, sendo elas as responsáveis por assegurar competências gerais. Compreendidas como a mobilização de conhecimentos, ‘’habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho’’ (BNCC, 2017, p.8). Durante toda a propaganda governamental, relacionada ao ensino médio, difundiu-se a informação de que os jovens teriam mais liberdade para escolher o que estudar a partir de sua vocação e preferências pessoais.

A flexibilização, ou seja, a não uniformização curricular, é apresentada no texto da BNCC (2017) como guia para a promoção do protagonismo juvenil, visto que os currículos atuais seriam distantes das culturas juvenis. A última informação parece tão evidente que não precisa ser especialista para se chegar a essa conclusão. Um leitor atento pode formular tal resposta ao perceber pela própria experiência ou cotidiano, que alguns jovens não têm a escola como lugar de identificação. Logo, os autores da BNCC forjam preocupações reais e progressistas, quando corroboram que é necessário se atentar as noções ampliadas de juventudes. Como pode ser evidenciado a seguir:

> Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à

> sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BNCC, 2017, p.14-15).

A informação disponível é verdadeira, porém, não há compatibilidade entre as duas coisas. Aqui se encontra o paradoxo da questão. A atual proposta pedagógica não garante a ética, a justiça e a cidadania que promete. Não são os estudantes que farão suas escolhas, diz um trecho da BNCC que:

> Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BNCC, 2017, p.19).

À primeira vista pode parecer atrativo a ideia de escolha. No entanto, neste caso, o que ocorre é um malabarismo para reduzir o papel da escola. Além do mais, nada disso é novo. O currículo dividido por base nacional comum e parte diversificada já era prevista pelo artigo 26 da LDB de 1996. Por falta de recurso e estrutura, as escolas só conseguem ofertar o mínimo, o obrigatório. O ‘’novo’’ da reforma parte de uma ideia requentada e propositalmente mal elaborada. Fragmentou-se o que já se tinha e desobrigou o cumprimento de algumas disciplinas. Escolhas dependem de mais opções e não o contrário. O sinônimo disso é precarização.

O Governo Federal utiliza sua fundamentação como pano de fundo para reestruturar o ensino médio, ao que chamam de “alinhamento” da educação brasileira as demandas do século XXI, por intermédio de uma formação justa, integrada e inclusiva[9]. Outros dois pontos complementares aparecem na argumentação oficial. O primeiro deles é que nos últimos anos, através das políticas de transferência de renda, o Brasil conseguiu vencer a pobreza extrema. Logo, o desafio atual seria ‘’integrar estas populações nas atividades produtivas e elevar a mobilidade social. Só a educação pode fazer isto’’ (PMDB, 2016). A outra questão mencionada, encontra-se na quantidade elevada de disciplinas no ensino médio e o seu engessamento nos currículos.

[9] Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=g2_9XIE18NA. Acesso em: 26/07/18

Resultando, desse modo, baixos índices de rendimento escolar em português e matemática.

De acordo com a BNCC, o ensino médio será divido por áreas do conhecimentos e itinerários formativos. As quatro áreas do conhecimento são: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e, por último, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A Língua Portuguesa e Matemática são as únicas competências curriculares obrigatórias e específicas durante o primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio. Diz a BNCC que

> Para assegurar o desenvolvimento das competências específicas de área, a cada uma delas é relacionado um conjunto de habilidades, que representa as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio. Elas são descritas de acordo com a mesma estrutura adotada no Ensino Fundamental. As áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Matemática e suas Tecnologias (Matemática) seguem uma mesma estrutura: definição de competências específicas de área e habilidades que lhes correspondem. Na área de Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), além da apresentação das competências específicas e suas habilidades, são definidas habilidades para Língua Portuguesa (BNCC, 2017, p.33).

Faz-se necessário compreender que a BNCC apresenta as aprendizagens essenciais como o mecanismo de orientação às competências gerais da educação básica e dos itinerários formativos. Entretanto, o próprio documento normativo não deixa claro sequer opções de itinerários, a não ser a simples menção a formação técnica e profissional. São áreas vagas que podem ser ocupadas por qualquer coisa ou nada, visto que sua prática depende das condições da escola e do sistema estadual. Não há obrigatoriedade mínima de itinerários que deverão ser oferecidas por instituição. Logo, é irrisório propagar a informação de que os jovens do ensino médio público terão escolhas asseguradas. Como pode-se notar no Artigo 36 da Lei 13.415/2017:

> O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas

> tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (...) § 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput (LDB, 2017).

A última atualização da LDB prevê que podem ser ofertadas, a critério dos sistemas de ensino, todas as competências anteriormente mencionadas e mais formação técnica e profissional, o que seria o itinerário formativo integrado. Supõe-se que nem todas as escolas disporão de recursos, caso queiram manter todas as áreas. Instituições privadas, como rede de mercado educacional, não baixarão a qualidade do ensino, pelo contrário.

Segundo Dubet (2008) todos os países, em graus diferenciados, os alunos das camadas sociais mais privilegiadas, os mais abastecidos em capital cultural e social, exibem um rendimento mais alto, fazem cursos com duração maiores, mais influentes e mais lucrativos que os outros. Deste modo, as performances escolares refletem, em grande medida, as desigualdades sociais. Em contraposição, os jovens das camadas populares enfrentam o desafio de garantir a ‘’própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro’’ (DAYRELL, 2007, p.1109).

Dentro deste cenário amplificador de diferenças escolares, as instituições privadas tenderão a se fortalecerem dentro da própria rede particular. Visto que fica aberto aos sistemas de ensino reconhecerem competências e fazer convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, de acordo com o Artigo 36, parágrafo onze (LDB, 2017). Logo, esses setores também podem ganhar mais espaço dentro da rede estadual de ensino.

Assim como o notório reconhecimento para a educação a distância, temos aqui, o notório saber na docência. Pela lei, profissionais com notório saber são os profissionais graduados que tenham complementação pedagógica a formação. Para o caso da formação técnica e profissional, são considerados profissionais com notório saber, aqueles reconhecidos pelos referentes sistemas de ensino para lecionar conteúdos

de áreas correlacionadas à sua formação ou possuem experiência profissional comprovadas por titulação específica ou prática de ensino em instituições de ensino pública ou privada ou das empresas privadas em que tenha trabalhado.

Pela reforma atual do ensino médio, a flexibilização e a liberdade aparecem como sinônimo de outras palavras e, em paralelo, a duas situações: entre o que será estudado pelos jovens alunos do ensino médio e a profissão docente. A primeira delas é que a livre escolha não depende do estudante. Deixando claro, a flexibilização não é pela autonomia dos sujeitos da escola e sim pela não obrigatoriedade da União e dos Estados à oferta. Para Krawczyk e Ferretti (2017) há uma ‘’imprecisão linguística’’ para caracterizar o que será obrigatório ou não a ser ensinado. Esta inconsistência será ‘’definida pelos estados e/ou as escolas’’ (Ibidem, p.37).

Nota-se a confusão proposital e jogo de palavras tanto na BNCC quanto na lei da reforma. Filosofia e Sociologia são apresentadas como disciplinas obrigatórias, de acordo com a Lei 9.394/96, no artigo 36: ‘’IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio’’. A Lei 11.684[10], de 2008, aparece como reforço ao artigo anteriormente mencionado, mantendo o inciso textualmente de forma integral.

De acordo com o artigo 26 (LDB, 1996), parágrafo segundo, arte é componente obrigatório: ‘’§ 2º O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos’’. Este parágrafo permanece, porém, agora editado. Excluiu-se do texto, a obrigatoriedade nos diversos níveis. Para educação física, substituiu-se os termos de ‘’componente curricular obrigatório da educação básica’’ para ‘’componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental’’ (parágrafo terceiro, artigo 26).

Pela última reformulação, todas estas modificações passam a ser resumidas num mesmo parágrafo como estudos e práticas. Ilustrado na LDB, atualizada em 2017, Art. 35-A ‘’§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia’’.

[10] Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

Quanto ao ensino de uma língua estrangeira, também há inconsistência, ‘’sutilmente’’ modificada pela reforma. Anteriormente, segundo a LDB (1996), a partir da quinta série, tornava-se obrigatório o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, onde a escolha do idioma ficaria a critério da instituição. Pela nova lei, institui-se o inglês como obrigatório. Entretanto, não necessariamente nos três anos do ensino médio, mesmo com a manutenção da oferta a partir do sexto ano.

Não se trata do mero reducionismo comparativo de que antes a escola era boa e somente agora ficou ruim. É uma prova de que nem tudo que está no papel se cumpre na prática. Mesmo com a obrigatoriedade, muitas escolas não ofertavam as disciplinas de filosofia e sociologia, por exemplo, por motivos diversos. Não é à toa que as duas matérias ainda lutam pela garantia dos seus espaços. Segundo Apple (1989, p.65) ‘’os tipos de conhecimento considerados como mais legítimos na escola actuam como um complexo filtro para estratificar grupos de alunos, de acordo com as necessidades específicas do tipo de formação social’’. (APPLE, 1989).

Para Apple (1989) as escolas não se organizam simplesmente pelos conhecimentos exigidos socialmente, mas também pelo apoio a produção da área técnica e administrativa para aumentar mercados, dominar o trabalho e as pessoas. Essa formação funciona como um meio de capital cultural, que assim como o capital econômico, tem a tendência de ser controlado e servir aos negócios das classes com mais poder entre a sociedade.

Segundo Bourdieu (1994) ao impor universalmente (dentro dos limites alcançáveis) uma cultura dominante, definida, assim, como cultura *nacional legítima*, o sistema escolar apregoa os alicerces ‘’de uma verdadeira ‘’religião cívica’’ e, mais precisamente, os pressupostos fundamentais da imagem (nacional) de si. (...) Ao culto de uma cultura duplamente especial, burguesa e nacional’’ (BOURDIEU, 1994, p.106).

Buscou-se, aqui, com base na documentação legal disponível e do referencial teórico, realizar uma leitura crítica sobre a reforma do ensino médio. Tomando como princípio, o Estado como estrutura de poder e centralizador dos capitais. Para Bourdieu (1994) o Estado é a unificação dos diferentes campos sociais, econômico, político e cultural. São inseparáveis, pois ‘’acompanham a constituição progressiva do monopólio estatal da violência física e simbólica legítima’’(BOURDIEU,1994, p.51) e continua: ‘’a construção do monopólio estatal da violência física e simbólica é uma

construção inseparável da do campo de lutas pelo monopólio das vantagens vinculadas a esse monopólio'' (Ibidem, p.122).

Os argumentos ao longo da primeira seção foram utilizados com intenção de demonstrar que a nova configuração que pretende-se levar para dentro das escolas não são justas e nem honestas. Todavia, ela é criada dentro de princípios jurídicos e burocráticos promovida pelo Estado. A seção seguinte, ainda de âmbito bibliográfico, busca inter-relacionar o assunto, levando em consideração as noções de desigualdade, justiça e igualdade na escola.

2. ESCOLA E PODER: REFLEXÕES CRÍTICAS

A reforma do ensino médio do qual nos deparamos elenca tantas complexidades e aberrações, que dificilmente seriam aprovadas se tivessem partido do debate democrático e não do autoritarismo a "canetada". Procura-se, aqui, enfatizar que tal reestruturação não é só mera sinalização para uma nova configuração curricular, mas torna-se espaço para o enfraquecimento das licenciaturas.

Além do retrocesso daquilo que o país ainda sequer tinha conseguido cumprir, no que diz respeito a valorização dos profissionais da docência, com entrada exclusiva por concurso público de provas e títulos. Quando referente as redes públicas, de acordo com o inciso quarto do Artigo 206 da Constituição[11].

O afrouxamento das disciplinas e do trabalho docente são parte de um projeto de Estado, que não tem a educação como prioridade. Melhor dizendo, que não tem a inclusão das minorias e das classes trabalhadoras como prioridade. Entretanto, alarma uma crise educacional como cortina de fumaça para fragilizar e precarizar a educação e todos os direitos adquiridos, como a universalização do ensino, por exemplo. Localizando nossa hipótese, que, caso não seja revogada, a reforma tenderá a aprofundar e reforçar desigualdades sociais e culturais por via escolar também. Dubet (2008) auxilia com a seguinte definição:

> A injustiça fundamental do modo de seleção escolar anterior àquele da igualdade das oportunidades decorre do fato de impedir que um grande número de alunos teste seus méritos e seus talentos, fechando-lhes a porta das provações escolares por razões relacionadas a seu

[11] Emendas Constitucionais nº 19/98 e 53/2006.

> nascimento e a fatores exteriores a seu valor próprio. Nesse contexto, não se poderia vislumbrar estudos longos para um filho de operário ou de agricultor, para uma menina, estrangeiro ou de origem estrangeira(...). É preciso lembrar que esse foi durante longo tempo o caso na França e que essa ainda é a situação num grande número de países. A ausência de um princípio de igualdade meritocrática das oportunidades é totalmente intolerável e escandalosa, e não vale a pena insistirmos no assunto: apesar das fragilidades, a abertura da escola a todos é um progresso do qual não se pode imaginar retroceder (DUBET, 2008, p.37-38).

Para Apple (1989), as instituições educativas não são construções democráticas e de igualdade como muitos gostariam que fosse. Todavia, este entendimento também influencia na percepção do lugar importante que as escolas e o ‘’conhecimento explícito e oculto nelas inserido - exercem na reprodução de uma ordem social estratificada que persiste acentuadamente desigual no que respeita à classe, ao gênero e à raça’’ (APPLE, 1989, p.49-50).

O acesso à escola de forma igualitária previstos pela Constituição (1988) e pela LDB (1996) representavam avanços significativos para a manutenção também de diretrizes comuns. Porém, sozinhas não resolviam outras injustiças. Envolvendo outras camadas de complexidades, como econômicas, administrativas, de distribuição de renda e de estrutura familiar. Seria, no entanto, equivalente, colocar todos os estudantes num patamar mais ou menos uniforme, no sentido de que todos teriam um número maior de disciplinas obrigatórias disponíveis, o que não representa analogia a eficácia.

Desta forma, estamos a caminho de um retrocesso que parecíamos ter superado ao passar dos anos, como o ‘’princípio de igualdade meritocrática das oportunidades’’ (DUBET, 2008) como mencionado anteriormente. Contudo, essa premissa não repercute em posições socias igualitárias após a saída da escola, ou seja, as desigualdades sociais refletem as desigualdades escolares em sua base.

Não é intenção fazer comparativo raso entre antes e depois da escola pública, mas aqui existe uma tentativa latente em promover uma reforma que, na verdade, só fatia o ensino médio pela justificação de que esse é o arranjo ideal. Pois, os jovens, sobretudo os das camadas populares, teriam a oportunidade de escolher as competências com base na vocação e projetos de vida.

A própria BNCC (2017) recomenda a superação da divisão totalmente disciplinar do conhecimento, sendo essa a alternativa viável para a eficácia do ensino

médio brasileiro. A estratégia utilizada é que a diversificação seria o caminho para a liberdade de escolha, ficando o jovem mais alinhado com seus interesses pessoais. Consequentemente, alcançaria melhores resultados e índices de aprovação, diminuindo até índices de evasão. Promete-se também a ampliação da educação profissional.

Dito de outro modo, há uma clara retirada de perspectiva histórica que conte, na verdade, que o fracasso escolar, ou o simplismo resumido na falta de interesse, seja algo do presente, do agora, e não fruto de um desenvolvimento que já nasceu hierárquico. Que responsabiliza quase que exclusivamente o indivíduo pela ascensão social ou não. A proposta do Governo Federal mantém a universalização das matrículas, mas não do acesso as disciplinas e ao conteúdo. Devido a demarcação clara entre o que é obrigatório e o que não é. Ou seja, é adicionar mais uma desigualdade, a chance de ter acesso ao conhecimento e a materiais, mesmo que precariamente, ainda na estrutura, na matriz.

Segundo Dubet (2008, p.20) ‘’se a escola consegue construir uma verdadeira igualdade das oportunidades, as desigualdades que dela decorrem serão tão pouco contestadas quanto as que resultam de uma competição esportiva’’. Trata-se de um modo de tornar legítimas as desigualdades desde que elas partam de uma competição justa em si, onde as pessoas são classificadas e julgadas por seu talento e trabalho, em termos ideais, todos são iguais (Ibidem).

Para Bourdieu (1994) o Estado colabora como caráter determinante na produção e reprodução da construção da realidade social. Como estrutura organizacional e reguladora das práticas, ele cumpre sempre uma ação de disposições duradouras, por meio de constrangimentos e disciplinas corporais e mentais que estabelece, de forma uniforme ao grupo dos agentes sociais. Logo, ele induz todos os princípios de classificação básicos, de acordo com o gênero, idade, ‘’competência’’, entre outros. É o embasamento de eficácia simbólica de todos os ritos institucionais da escola, ‘’lugar de *consagração*, no qual se instituem, entre os eleitos e os eliminados, diferenças duradouras, frequentemente definitivas, à maneira daquelas instituídas pelo ritual da ampliação da nobreza’’ (Ibidem, p.116).

A generalização nas matrículas, nesse formato da reforma, não garante o princípio fundamental de direito à educação para todos (as). Cria-se um elitismo, de escolas que serão diferentes não somente em termos de currículo, e sim em disparidades

culturais, sociais e educacionais. Para Dubet (2008, p.49) ‘’a igualdade de acesso aos estudos é tão decisiva e que tudo o que a limita *a priori* nos é insuportável’’. (DUBET, 2008). Para Apple (1979) as escolas podem exercer funções econômicas e culturais e aliar a regras ideológicas que conservam e somam a relações estruturais vigentes, funcionando a uma condição fundamental para proteger alguns grupos e ser estorvo para outros.

O sistema escolar costuma ser percebido, pelo senso comum, como espaço responsável quase que unicamente como porta-voz da educação, dividindo-se entre ‘’eleitos e eliminados’’ (BOURDIEU, 1994, p.116). A partir de um mecanismo ‘’coletivamente reconhecido e aprovado, portanto, psicologicamente indiscutível e indiscutido’’(BOURDIEU, 1994, p.46) pela avaliação meritocrática dos exames, ou seja da inteligência.

A representação do jovem, no contexto desta reforma, não se aplica na valorização de significado e ressignificado das expressões e modo de socialização juvenil. O protagonismo juvenil é utilizado na busca por legitimar a fragmentação do currículo. Segundo Dayrell (2007, p.1122-1123)

> Neste caso, a sociedade joga sobre o jovem a responsabilidade de ser mestre de si mesmo. Mas, no contexto de uma sociedade desigual, além deles se verem privados da materialidade do trabalho, do acesso às condições materiais de vivenciarem a sua condição juvenil, defrontam-se com a desigualdade no acesso aos recursos para a sua subjetivação. A escola, que poderia ser um dos espaços para esse acesso, não o faz. Ao contrário, gera a produção do fracasso escolar e pessoal.

Algumas questões precisam ser pontuadas: a discussão desenvolvida nesta pesquisa, busca traçar um fio que observa a escola vista ‘’por fora’’ e ‘’por dentro’’. Ou seja, a partir da influência e imposição do Estado, como também na lógica que o sistema escolar atesta e divide os (as) discentes. Não se trata de crítica redundante de Estado *malvado* e professores *injustos* com os jovens. Inclusive, nesta ocasião, é em nome dos jovens, que os discursos oficiais do governo se legitimam. É impossível negar esses tecidos que envolvem e impulsionam o sistema educacional. Então, é por isso a busca por analisá-la dentro dos limites disponíveis e reais. Para Dubet (2008, p.48):

> Ainda que não seja nem realista nem mesmo razoável crer que a perfeita igualdade das oportunidades seja realizável, e ainda que possa

> ser perigoso imaginar, não seria nem desejável nem possível abandonar-se a esse projeto. Essa é uma *ficção necessária*, uma figura de justiça que, longe de ser uma herança do passado, conserva uma real tomada crítica de consciência sobre a escola e sobre a sociedade de hoje.

Ao longo da análise dos documentos, fica evidente, pelo menos em menção, os estudantes com idade regular. Todavia, o mesmo não acontece quando referimo-nos a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os artigos 37 e 38 da LDB (1996), que diz respeito ao assunto e garantem a educação para este público, permanecem sem nenhuma alteração pela lei 13.415/2017. A inconsistência da definição está em como será a prática.

Pretende-se substituir a condição de 800 horas distribuídas em 200 dias letivos, que eram obrigatórias para os níveis fundamental e médio, para o aumento progressivo de 1400 horas sem definição precisa de dias letivos para o ensino médio. As escolas têm um até 2022 para ofertarem pelo menos mil horas, a contar de 2017. A hipótese que levanto é que parte da carga horária será feita a distância ou se aumentará os dias letivos, pois a EJA continuará como ensino noturno regular.

O sistema escolar não consegue escapar das contradições sociais da estrutura, nem desvincular-se da produção e reprodução do Estado, e muito menos da ficção necessária do esforço pessoal. Como pontuado por alguns autores ao longo do trabalho. Porém, é possível, por meio de políticas públicas, corrigir algumas dessas desigualdades históricas pelo viés da promoção da equidade.

3.CONCLUSÃO

Logo na introdução fica evidenciado que o interesse pelo objeto de pesquisa surge no período do estágio supervisionado em sociologia numa escola estadual de tempo integral. A maioria dos estudantes daquela instituição é de áreas rurais de Redenção, Barreira e Guaiúba; filhos de trabalhadores.

A interação com os agentes sociais da escola despertou-me a curiosidade em saber como a reforma do ensino médio atingiria jovens como aqueles. Além de fazer disso um caminho para uma análise reflexiva da postura que pretendo construir quanto

profissional da educação e consciente das estruturas de poder do campo. Espero, ainda, poder desenvolver uma pesquisa com os diferentes grupos de jovens do ensino médio e gestores acerca das suas conclusões sobre a reforma do ensino médio.

O Estado como acumulador do metacapital produz e reproduz o que é legítimo ou não, por meio também do capital jurídico. Bourdieu nos ajuda na análise. O futuro da escola pública está sendo decidido por agentes sociais que fragilizam o capital cultural do acesso ao conhecimento, bem como enfraquecem a legitimidade da docência e das licenciaturas. A escola nem sempre é o lugar democrático e justo, mas é possível fazê-la dar certo, ter esperança de dias melhores. Só não é possível dentro do quadro que amplia a desigualdade das oportunidades (DUBET, 2008), ou seja, o antagonismo da equidade.

Nos últimos anos, o Estado brasileiro passou a democratizar o acesso à educação superior privada, por meio de financiamento. Investiu-se também no ensino público e gratuito, através da criação de novas universidades federais e ampliação das vagas. Fazendo com o que milhares de jovens e adultos fizessem parte da primeira geração da família a possuírem o diploma de graduação. Podemos tomar de empréstimo a ideia da discriminação positiva de Dubet (2008), se um aluno quer estudar, faz-se necessário criar possibilidades pedagógicas e financeiras que compensem as desigualdades das quais a pessoa é vítima.

A ascensão do governo Temer sinalizou na contramão, de forma muito dura ao ensino médio. O fatiamento desta fase do ensino repercutirá nas chances de entrar na universidade, devido a segregação disciplinar. Reforçando as distâncias de acesso dos capitais entre as classes sociais, repercutindo ao final em quem terá sucesso ou fracasso. O novo ensino médio valoriza a escola de tempo integral e educação profissional e técnica, fazendo com que os estudantes tenham capacitação em curto prazo para se inserirem no mercado de trabalho. Porém, até agora não é claro que cursos seriam estes.

O problema é que o encurtamento da educação, mediados pela profissionalização precoce, sem o acompanhamento da diversidade das disciplinas é profundamente preocupante. Nem todos os alunos das escolas profissionais seguem na carreira técnica, evidentemente. No caso brasileiro, estas instituições estão entre as melhores do setor público. Parte do alunado entra na universidade por meio de programas sociais, que só são possíveis através da seleção da aprendizagem individual

dos conteúdos diversos. Logo, flexibiliza-los na condição discutida aqui é um retrocesso.

A reforma do ensino médio ainda não chegou as escolas. O guia de implementação da BNCC informa que o passo seguinte consiste em preparar os estados para a (re)elaboração curricular em regime colaborativo, através de comissões de construção de currículo para a (re)elaboração dos documentos curriculares. Após conclusão da proposta, o documento é encaminhado aos conselhos estaduais de educação para normatização.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes, 1989.

APPLE, Michael W.; FRANKLIN, Barry. História do currículo e controle social. In:_ **Ideologia e currículo.** Editora brasiliense s.a. São Paulo, 1979, cap. 4, p.95-123.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 30 abr. 2018

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Presidência da República. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de Junho de 2008.** Presidência da República. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm> Acesso em: 13 out.2018

BRASIL**. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Presidência da República. Dispõe sobre alterações nas Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html> Acesso em: 30 abr.2018

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio: Acesso em: 17 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017 (3m32s). Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=g2_9XIE18NA. Acesso em: 26 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.** Orientações para o processo de implementação da BNCC. Brasília, DF: 2018. Disponível em < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/08/guia_BNC_2018_online_v8.pdf> Acesso em: 15 out.2018.

PARTIDO MOVIMENTO DEMOCRATICO BRASILEIRO - PMDB. **A travessia Social: uma ponte para o futuro.** Fundação Ulisses Guimarães. Brasília, 2016. Disponível em < https://complemento.veja.abril.com.br/pdf/travessia%20social%20%20pmdb_livreto_pnte_para_o_futuro.pdf> Acesso em: 30 abr. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** Papirus Editora, 9. ed. 2008.

DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 1105-1128, 2007.

DUBET, François. **O que é uma escola justa? a escola das oportunidades.** Cortez, 2008.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da "reforma". **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017. Acesso em: 04 set.2018.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artemed, 2015.