

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT20.021

O NOVO ENSINO MÉDIO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: QUEM GANHA? QUEM PERDE? A QUEM INTERESSA?

RICARDO AFONSO FERREIRA DE VASCONCELOS

Doutor em Tecnologia e Sociedade (PPGTE-UTFPR). Docente do Curso de Licenciatura em História e do Ensino Médio Integrado do IFPA-Campus Belém, rafonsoferreiradevasconcelos@gmail.com;

RESUMO

O presente artigo se propõe a discutir a Reforma do Ensino Médio no âmbito dos Institutos Federais inserido no contexto de avanço do processo de flexibilização e precarização do trabalho e do emprego em nosso país. Pretende-se também discutir as vinculações entre o Novo Ensino Médio e o contexto de reformas políticas neoconservadoras implantadas no Brasil nos governos que sucederam o golpe parlamentar de 2016 que resultou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff e na ascensão do governo Temer. Isto posto, utiliza-se a pesquisa bibliográfica com base em autores das áreas de economia, sociologia do trabalho, e educação-trabalho que debatem questões relativas ao mundo do trabalho e suas relações com as reformas e diretrizes que norteiam as políticas públicas de Educação em nosso país, definindo-se para tanto, como método de abordagem o referencial teórico do Materialismo Histórico-Dialético, a partir de algumas categorias de análise tais como, contradição, relação capital-trabalho, precarização do trabalho e relação escola-trabalho e formação profissional dos trabalhadores. Como resultado pretende-se evidenciar os interesses econômicos, políticos, ideológicos que influenciam a elaboração e implementação da Reforma do Novo Ensino Médio, especialmente no âmbito dos Institutos Federais, bem como, evidenciar o processo de desconstrução e supressão do modelo de Ensino Médio Integrado vigente na Rede Federal de Educação Técnica, sendo que tal lógica está vinculada ao contexto de avanço do processo de flexibilização/precarização do trabalho e também da agenda política de reformas neoconservadoras implementadas a partir de 2016 em nosso país.

Palavras-chave: Reformas neoconservadoras, Reforma do Ensino Médio, Ensino Técnico-Profissional nos IFE's.

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende realizar uma breve discussão a respeito da Reforma do Ensino Médio trazida no bojo da Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017, inserida no cenário de crise econômica e política, recessão e expansão do desemprego, que marcou o processo de queda do governo de Dilma Rousseff e a transição para o governo de Michel Temer, marcado por uma série de contrarreformas, sendo as mais importantes: a minirreforma trabalhista que a CLT que criou o contrato de trabalho intermitente e estendeu o trabalho temporário; a Reforma da Previdência Social que provocou alterações nas regras de aposentadoria e o advento do Novo Ensino Médio.

A justificativa ideológica a favor da referida reforma no Ensino Médio partiu do setor produtivo e da grande mídia nacional argumentando que as mudanças seriam necessárias uma vez que se considerou o currículo do ensino médio extenso, superficial e fragmentado, não conseguindo dialogar com a juventude, o setor produtivo e as demandas do século XXI. Dessa forma, pretende-se compreender a referida reforma do Ensino Médio, vinculando-a ao contexto mais amplo de contrarreformas ou reformas conservadoras iniciadas no governo Temer.

Sendo assim, considera-se que o presente artigo se justifica pela necessidade de estudo sobre o processo de gênese, estruturação e implantação do Novo Ensino Médio desencadeado no Governo Temer e implementado no Governo Bolsonaro e seus desdobramentos para as escolas da Rede Federal de Ensino Profissional.

Nesse contexto, este artigo procura responder a seguinte questão-problema: Quem se beneficia? Quem ganha e quem perde com a implantação do Novo Ensino Médio nos Institutos Federais?

Buscando responder a esta questão-problema definiu-se como objetivo geral: Discutir a Reforma do Ensino Médio no âmbito dos Institutos Federais inserido no contexto de avanço do processo de flexibilização/precarização do trabalho e da agenda política de reformas neoconservadoras implementadas a partir de 2016.

No que se refere a metodologia para a elaboração do presente artigo, definiu-se como método de abordagem o referencial teórico do Materialismo Histórico-Dialético, sendo essencialmente uma pesquisa de tipo qualitativa. Em relação ao procedimento ou à maneira pela qual foram obtidos os dados necessários para a elaboração da pesquisa, utilizou-se pesquisa bibliográfica e documental. Quanto às fontes bibliográficas, foi realizada uma revisão da literatura existente no

campo da Educação e Trabalho e Educação Profissional com enfoque na discussão a respeito do Ensino Médio e do Ensino Técnico-Profissional de Nível Médio.

Quanto aos procedimentos metodológicos relacionados a pesquisa envolvendo a elaboração do presente artigo, partiu-se do entendimento inicial da metodologia como “[...] um conjunto de métodos ou caminhos que devem ser percorridos na busca do conhecimento” (FIGUEIREDO; SOUZA, 2010, p. 130).

Em relação ao método de abordagem, utilizou-se o embasamento teórico do materialismo dialético, que [...] realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento (TRIVIÑOS, 2012, p. 51). Dessa forma, o materialismo histórico, de acordo com Triviños (2012, p. 51), “[...] é a ciência filosófica [...] que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens no desenvolvimento da humanidade”.

Ressalta-se que a opção por este método de abordagem se justifica em decorrência da natureza do tema, ou seja, o estudo a respeito da gênese e implantação de uma reforma no modelo de educação no âmbito do Ensino Médio (EM).

Em relação ao procedimento ou à maneira pela qual foram obtidos os dados necessários para a elaboração do artigo, utilizou-se a pesquisa bibliográfica com base em autores das áreas de Sociologia do Trabalho, Educação no âmbito do Ensino Médio, do Ensino Médio Técnico-Profissional e Educação e Trabalho.

O presente artigo estrutura-se em seções, sendo após a introdução, na segunda seção destaca-se a discussão a respeito do cenário de crise econômica e política do segundo Governo de Dilma Rousseff, expansão do trabalho precarizado e a transição para o governo de contrarreformas de Michel Temer, no qual está inserida a Reforma do Ensino Médio.

Na terceira seção se discute a função da reforma do Novo Ensino Médio de se contrapor ao modelo de ensino médio integrado. Na quarta seção apresenta-se a discussão central do artigo, tratando especificamente da reforma que propiciou o advento do Novo Ensino Médio e seus desdobramentos para os Institutos Federais, buscando identificar o que se ganha/o que se perde e o quem ganha/quem perde com a implantação da referida reforma do Ensino Médio nas escolas públicas, incluindo os Institutos Federais. E nas Considerações Finais, conclui-se que o modelo de Novo Ensino Médio representa uma negação-superação do do modelo vigente de Ensino Médio Integrado ensejando o processo de fragmentação do ensino por intermédio de itinerários formativos específicos, o estreitamento

curricular e o estímulo a hierarquização das disciplinas entre aquelas consideradas do percurso formativo e aquelas consideradas como de formação geral.

A QUEDA DO GOVERNO DILMA E O CONTEXTO DE CRISE POLÍTICA, EXPANSÃO DO TRABALHO PRECARIZADO E CONTRARREFORMAS

A partir de 2014 o governo de Dilma Rousseff passou a enfrentar um quadro de crise econômica, somado a uma crise política e institucional turbinada por denúncias de casos de corrupção, resultando na queda de seu governo e na chegada ao poder do vice-presidente Michel Temer sustentado pelo maior partido do Congresso Nacional, o PMDB.

Os indícios de corrupção e de crime de responsabilidade fiscal, imersos em uma conjuntura de recessão econômica e por manifestações populares inflamadas pelos aliados e opositores políticos do governo nos três poderes do Estado, balizaram o golpe parlamentar-jurídico-midiático burguês que levou ao impedimento de Dilma Rousseff à presidência da República. O conjunto de medidas políticas e econômicas de seus governos, mesmo as mais austeras, não foram suficientes para responder às necessidades da burguesia em retomar o aumento da produtividade e de suas taxas de lucro. Os resultados de tais medidas constituíram as condições materiais para a burguesia pôr fim à política de conciliação de classe orquestrada pelos governos petistas (MAXTA; ESTEVES, 2018, p. 95).

A transição do governo do PT de Dilma Rousseff para o governo de reação conservadora ou contrarreforma de Michel Temer significou uma reviravolta na agenda do Governo Federal. A nova agenda governamental de Temer e do PMDB voltou-se para a direção de um conjunto de reformas de caráter neoliberal, composta por itens como: retomada do ajuste fiscal, privatizações e desregulamentações.

A reforma do Novo Ensino Médio aprovada no governo de Michel Temer fez parte de um conjunto mais amplo de reformas idealizadas pelo seu partido - o PMDB -, em consonância com a agenda econômica neoliberal e de contestação às diretrizes econômicas intervencionistas adotadas pelo governo anterior de Dilma Rousseff.

[...] Em nome do bom ambiente de negócios, era preciso desmontar o legado de 13 anos trazendo de volta um radical programa neoliberal para completar as reformas dos anos 90, que tinham sido interrompidas pelos

treze anos dos governos do PT. Nesse sentido, os golpistas não perderam tempo e já desmontaram as políticas de inclusão social, retiraram direitos dos trabalhadores e aposentados, derrubaram a lei de partilha na exploração do pré-sal, esvaziaram os cofres do BNDES, estrangularam as universidades públicas congelaram gastos com saúde e educação por duas décadas e se opuseram frontalmente aos parceiros do Mercosul [...] (SKINNER, 2017, p. 226).

A reforma do Ensino Médio aprovada no Governo Temer estava sintonizada com as diretrizes propositivas do manifesto político-programático lançado pelo PMDB, denominado “Uma ponte para o futuro”.

Já em 2015, o PMDB apresentou seu programa. “Uma ponte para o futuro”, centrado na alteração das fontes formais do direito do trabalho (com supremacia do negociado sobre o legislado) e em rigoroso programa de ajuste fiscal como condicionantes à geração de empregos, à retomada do crescimento e à superação da grave crise econômica que o Brasil passava a enfrentar (BIAVASCHI, 2017, p. 229)

O estudo de Ferretti (2018) relacionado as contrarreformas do governo Temer também aponta a relação entre a reforma proposta de “novo” Ensino Médio no âmbito educacional e a implementação da minirreforma trabalhista no âmbito da legislação trabalhista, que trouxe no seu bojo a ideia de flexibilizar as relações de trabalho criando, por exemplo, o contrato temporário de trabalho, trabalho intermitente e expandindo o trabalho terceirizado.

No que se refere à reforma trabalhista, instituída pela Lei 13.467, suas relações com a Lei 13.415 tornam-se evidentes quando nos reportamos à flexibilização quantitativa produzida pelo neoliberalismo nas relações de trabalho, uma vez que essa reforma é um exemplo cabal de tal flexibilização, tal a desregulamentação que promoveu na legislação até então vigente a qual beneficia mais o empresariado que os trabalhadores Destaco, por exemplo, a possibilidades abertas para que **o negociado por acordos coletivos sobreponha-se ao legislado**, para a **extensão da jornada de trabalho 12x36 tornar-se extensiva a todas as categorias profissionais**, para a **contratação sob a forma de trabalho intermitente**, para a **extensão dos processos de terceirização às atividades-fim da empresa** (FERRETTI, 2018, p. 36).

Paralelamente ao quadro de crise política e econômica que marcou a queda do Governo Dilma e a ascensão de Temer e do MDB ao comando do Governo Federal, verificou-se no Brasil o avanço do processo de precarização do trabalho e

do emprego. Especificamente, na década de 2010 ocorreu o avanço do processo de precarização do trabalho e do emprego que atingiu novos contornos com o advento do trabalho de perfil uberizado.

Suscintamente, o estudo de Abílio (2020, p.579) define “uberização” como um “novo tipo de controle e gerenciamento do trabalho associado a um processo de informalização, que leva a consolidação do trabalhador sob demanda”. Quanto a origem da uberização o referido autor informa que:

A uberização não se inicia com a empresa Uber, tampouco se restringe as plataformas digitais ou ao trabalho digital. Entretanto, o fenômeno mundial ocasionado pela atuação dessa empresa confere visibilidade aos elementos centrais da uberização. Por sua vez, as plataformas digitais catalisam essa nova forma de organização do trabalho, no que podemos compreender como plataformação do trabalho (Grohmann, 2020). Na perspectiva aqui apresentada, a uberização envolve centralmente as definições de trabalhador *just-in-time*, gerenciamento algorítmico e auto-gerenciamento subordinado (ABÍLIO, 2020, p. 582).

Ressalta-se que o *modus operandi* de empresas como a Uber se assenta sobre o conceito da “Economia de Compartilhamento”, a qual Tom Slee (2017) define como:

[...] uma onda de novos negócios que usam a internet para conectar consumidores com provedores de serviços para trocas no mundo físico, como aluguéis imobiliários de curta duração, viagens de carro ou tarefas domésticas [...] seus defensores em algumas ocasiões descrevem a Economia de Compartilhamento como um novo tipo de negócio (SLEE, 2017, p. 30).

Estas plataformas digitais que desenvolvam a lógica da “Economia de Compartilhamento”, promovem a conexão/ligação entre consumidores e fornecedores de serviços, se utilizando de trabalhadores que não são tratados como tal, já que estas empresas sustentam o discurso de que “ajudam prioritariamente indivíduos vulneráveis a tomar controle de suas vidas tornando-os microempresários” (SLEE, 2017, p. 30).

No discurso, o “trabalhador uberizado é recorrentemente representado como um “chefe de si mesmo”, um trabalhador autônomo ou um empreendedor” (ABÍLIO, 2020, p. 584). Na prática, o referido discurso mascara as relações precarizadas de trabalho sob a alegação de que são “colaboradores autônomos” ou

“empreendedores”, sendo presente essa retórica na propaganda da Uber: “Dirija com a Uber. Seja seu chefe, dirija seu carro. Trabalhe nos horários que quiser” é o que “diz um dos *posts* da página da empresa no Facebook, [...]” (ABÍLIO, 2020, p.584).

Por conseguinte, o trabalho uberizado constitui uma modalidade de trabalho de tempo parcial e precarizado, remunerado conforme o tempo efetivo da tarefa a ser executada, sendo desconsiderado o tempo que o trabalhador fica disponível para a empresa:

Nessa condição, ainda que o trabalhador esteja à disposição da empresa, parte de sua jornada não é reconhecida como tempo de trabalho. Por essa perspectiva, a informalização refere-se a ausência de determinações ou regulações sobre a jornada de trabalho e o valor da força de trabalho, reduzindo o trabalhador a força de trabalho disponível, utilizada quando necessário e remunerada apenas no tempo efetivo de produção (ABÍLIO, 2020, p. 582).

Em termos de conclusão, foi neste cenário de avanço do trabalho precarizado na década de 2010, somado a crise política e inflacionária que ocorreu a queda do governo de Dilma Rousseff e a transição para o governo de Michel Temer, estabelecendo as condições históricas para o advento de reformas neoconservadoras, tais como: a minirreforma trabalhista (Lei 13.467/17), que introduziu o contrato de trabalho intermitente e impulsionou o contrato de trabalho temporário, e, a Reforma do Ensino Médio, por intermédio da Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017.

A FUNÇÃO DA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO: CONTRAPOSIÇÃO AO MODELO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A proposta de reforma do Novo Ensino Médio trouxe em seu bojo o sentido de se contrapor ao modelo vigente de Ensino Médio Integrado vigente no Brasil a partir do governo de Lula. Ressalta-se que a concepção teórica que embasa o modelo de Ensino Médio Integrado se estrutura a partir dos princípios educacionais marxistas-gramscianos.

Sendo assim, partindo da referência teórica de Gramsci, o estudo de Kuenzer (1997) indicou três princípios elementares para a construção de um novo modelo de educação em nosso país que serviram de referência para a noção de Ensino Médio

Integrado: a) O trabalho como princípio educativo; b) Escola unitária e; c) Ensino Politécnico.

Primeiramente, o trabalho como princípio educativo, na concepção de Kuenzer (1997) apresenta-se com o seguinte significado:

Expressão de um novo princípio cultural/educativo, a formação do novo intelectual, ao tomar o trabalho enquanto princípio educativo, permite superar a cisão entre escola clássica e escola profissional, a princípio racional para o capitalismo, mas hoje superada no seu próprio desenvolvimento, tanto na cidade quanto no campo, pela cientificação de todo e qualquer trabalho prático. (KUENZER, 1997, p. 125).

Este pressuposto do trabalho como princípio educativo, por sua vez, deve se articular com os outros dois princípios: o da Escola Unitária e o do ensino Politécnico. De acordo com Kuenzer (1997, p. 142), esta articulação ocorre da seguinte forma:

A escola única de ensino politécnico ao tomar o trabalho como princípio educativo, implica necessariamente a articulação entre teoria e prática, sob pena de negar sua proposta. Esta articulação ocorre em distintos níveis; ao nível da estrutura, através da negação da separação entre cursos teóricos e cursos práticos, ou seja, entre cursos que formem trabalhadores intelectuais e cursos que formem trabalhadores instrumentais; ao nível de conteúdo, negando, através da politécnica, a divisão entre disciplinas gerais e específicas; ao nível da metodologia, articulando a teoria às atividades produtivas, propiciando ao aluno o domínio do processo de construção do conhecimento.

Considerando também esses três princípios, o estudo de Ciavatta e Ramos (2011) discutiu o sentido da integração que embasa a concepção do modelo de Ensino Médio Integrado. A integração proposta por estas autoras abarca uma concepção de "formação humana" com vistas à uma formação politécnica e omnilateral:

O primeiro sentido que atribuímos à integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. Tal concepção pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independentemente da forma como são ofertadas. O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico

e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31).

Esta concepção de formação humana, tem por base uma formação que é politécnica, posto que reúne aspectos de educação intelectual, educação corporal e educação tecnológica, além do aspecto (caráter) omnilateral, uma vez que difere da formação unilateral e limitada típica da sociedade burguesa, e de pressupor o conceito do “trabalho como princípio educativo” que se apresenta definido pelas referidas autoras como sendo:

o fundamento da concepção epistemológica e pedagógica que visa a proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31-32).

De forma sucinta, portanto, Ciavatta e Ramos (2011) defendem como concepção de Educação Integrada:

[...] aquela que integra trabalho, ciência e cultura –, tendo o trabalho como princípio educativo, não é, necessariamente, profissionalizante. Esta finalidade se impõe na educação brasileira, especialmente no ensino médio, por, pelo menos, duas razões (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 32).

Ressalta-se que esta concepção de Educação Integrada também agrega o princípio da “Escola unitária”, cuja noção Gramsci concebe como sendo uma modalidade de escola “de formação humanitária” ou de “cultura geral”. Portanto, analisando a questão do trabalho como princípio educativo, presente na proposta do Ensino Médio Técnico Integrado que foi estabelecida no governo Lula, por meio do Decreto 5.154/2004, observa-se a disposição naquela conjuntura de se implementar tanto a noção do “trabalho como princípio educativo”, como também os princípios de “politécnica” e de “escola unitária” na experiência de implantação da formação integral na EPT. Dessa forma, com base nesses três princípios foi desenvolvida a noção do modelo de Ensino Médio Integrado, cuja base conceitual se contrapõe ao modelo de Ensino Concomitante e diverge do modelo das Competências cujas bases conceituais foram implantadas no governo de FHC, tendo como um de seus dispositivos legais o Decreto nº 2.208/1997.

Isto posto, o estudo de Ramos (2008) a respeito da “Concepção de Ensino Médio Integrado” que estava sendo discutida em diversos fóruns de educação, esclareceu qual a noção que estava sendo proposta, bem como, os seus fundamentos com base nos conceitos de:

Uma educação dessa natureza precisa ser politécnica; isto é, uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho. [...] Com isto apresentamos os dois pilares conceptuais de uma educação integrada: um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional [...] (RAMOS, 2008, p. 2).

Em resumo, é possível concluir que a concepção de Ensino Médio Integrado que embasou a reforma do Ensino Técnico-Profissional de Nível Médio no governo de Lula representou um contraponto à concepção de Ensino Profissional do governo de FHC, especialmente na disposição de superar o velho dualismo estrutural de educação propedêutica para os jovens das elites dominantes e de educação profissional (voltada para o trabalho) para os jovens das classes trabalhadoras. No entanto, o referido avanço representado pela concepção de Ensino Médio Integrado encontra-se sob ataque e ameaça de retrocesso por parte daqueles que defendem a proposta de reforma do Novo Ensino Médio personificada na Lei nº13.415/2017.

A QUEM INTERESSA A IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO ÂMBITO DOS INSTITUTOS FEDERAIS? QUEM GANHA E QUEM PERDE?

A Lei que originou a Reforma do Ensino Médio (13.415/2017) decorreu de uma Medida Provisória (MP 746/2016), que foi a “etapa semifinal de um processo iniciado em 2013 por meio de um Projeto de Lei (6840/2013) apresentado por uma Comissão Especial da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados” (FERRETTI, 2018, p. 26). Ressalta-se que tal proposta de reforma foi antecedida por uma intensa pressão exercida pelo setor empresarial sobre a Câmara dos Deputados Federais objetivando mudar as diretrizes da educação no âmbito do Ensino Médio em nosso país.

Em relação aos sujeitos que participam da direção da proposta de reforma do Ensino Médio, conforme Peroni et al (2015), destacam-se várias instituições e são vários os sujeitos ligados a organizações empresariais e ao terceiro-setor empresarial que vem atuando como think thanks na reforma. Podemos destacar, por exemplo, na atuação de pesquisas, a Fundação Carlos Chagas e Fundação Victor Civita, apoiadas pelo Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Itaú BBA e Instituto Península [...] (CAETANO, 2018, p. 209).

O estudo de Souza e Garcia (2022, p. 6) identifica na Exposição de Motivos para a apresentação da MP nº 746/16 que originou a proposta do Novo Ensino Médio a justificativa primordial para a referida reforma: o referido documento “aponta como problemas do ensino médio atual o desempenho insatisfatório em avaliações internacionais e o número elevado de jovens fora da escola, afirmando que a função social deste nível de ensino”.

Desse suposto insucesso do modelo de Ensino Médio implantado a partir de 2004, durante os Governos do Partido dos Trabalhadores originou-se uma das mais importantes argumentações presentes do discurso pró-reforma do Ensino Médio reproduzidas pelos seus defensores e pela Grande Mídia de nosso país, que diz respeito a urgente necessidade de “flexibilização” do currículo do EM, de modos à possibilitar aos estudantes a escolha por itinerários de formação profissional, conforme suas preferências, identidades/afinidades. No entanto, esse discurso esconde outra possibilidade ou desdobramento inerente a referida reforma:

A lei nº 13.415 busca a flexibilização do EM, justificando que o aluno deve ter autonomia e não limitar-se à suposta rigidez dos cursos tradicionais. No entanto, o que se vê na prática é a fragilização desta etapa, desvalorizando a formação integral do estudante ao dispensar áreas do conhecimento que valorizam o senso crítico e a formação humana, submetendo a escola pública à lógica de competências e habilidades voltadas ao mercado de trabalho (SOUZA; GARCIA, 2022, p. 16).

Tal discurso pró-flexibilização se origina a partir dos preceitos básicos do modelo de Competências e Habilidades. Por sua vez, o Modelo de Competências surgiu no contexto sócio-histórico vinculado às mudanças provocadas pela crise do modelo produtivo Taylorista-fordista e ao advento do modelo de Acumulação Produtiva que provocou modificações no perfil da força de trabalho e nas formas de contratação da força de trabalho. Naquele novo modelo flexível personificado no

Toyotismo, foi demandado um novo perfil de trabalhador polivalente e multifuncional, exigindo-se dessa forma um novo perfil de formação e qualificação profissional:

Em face dos processos de globalização da economia e da instituição do regime de acumulação flexível, da necessidade de se dar rápidas repostas às situações imprevistas no processo produtivo, dos avanços tecnológicos e das mudanças organizacionais, tem sido exigido um novo perfil de trabalhador cujas características são marcadas pela polivalência e flexibilidade, tornando questionável o modelo de qualificação baseado no paradigma taylorista/fordista (FIDALGO; SANTOS, 2003, p. 29).

O modelo produtivo de acumulação flexível, resultante desse amplo processo de reestruturação produtiva ocorrido nas últimas décadas do século XX e no século XXI, carrega em si certos padrões de “subjetividade”, valorizando determinados atributos pessoais ligados à “individualidade” e determinando o controle sobre a atitude e comportamento do trabalhador, moldando-o de acordo com os interesses organizacionais/empresariais. Daí a importância atribuída ao Modelo de Competências no sentido de estimular a formação de indivíduos cooperativos, adaptados, flexíveis e engajados nos objetivos definidos pelas corporações empresariais. Por conseguinte, de acordo Porceli (2003, p.138):

[...] a validação das competências, ao basear sua avaliação em comportamentos subjetivos e adaptados aos interesses de produtividade das empresas, os quais estariam previamente definidos a partir das exigências empresariais cambiantes, demonstra que a permanência e a progressão no trabalho tendem a ficar condicionada a critérios que desconsideram a avaliação do conhecimento técnico adquirido e favorecem práticas sutis de controle ou coação da força de trabalho.

Conforme indica Maués (2009, p. 300), a noção de Competência conduz a uma suposta preocupação da Escola com os conhecimentos. Ou seja, sob o prisma da Pedagogia das Competências, cabe à Escola se ocupar essencialmente do ensino daquilo que tenha “uma utilidade garantida”, por conseguinte, a noção de competência pode ser considerada como “[...] uma mudança no sentido ideológico, ou seja, de diminuir os conhecimentos que hoje são apresentados pela escola, tendo em vista que esses não são úteis para a inserção no mercado de trabalho” (MAUÈS, 2009, p. 301). Daí o discurso em favor da flexibilização curricular proposta pelo Novo Ensino Médio

Isto posto, moldar os rumos da educação de nível médio, incluindo a modalidade de Ensino Médio Integrado, vigente desde 2002, apenas em resposta das demandas de mercado corresponde a formas de “reducionismo”, tanto no que se refere às expectativas de formação para a cidadania, como para o acesso dos trabalhadores ao conhecimento. Por conseguinte, a “[...] educação passa a ser considerada apenas como instrumento de hegemonização, para uma racionalidade técnica e mercadológica”, promovendo assim, “[...] um consenso que tenha no mercado a sua principal referência, como uma regulação social. Nessa concepção a educação, a escola é equiparada à empresa, e, de acordo com esta lógica, deve formar consumidores em vez de cidadãos” (MAUÉS, 2009, p. 303).

A Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017, trouxe em seu bojo a flexibilização do currículo, definindo internamente os âmbitos de formação geral e itinerários formativos, conforme indica Souza (2021, p. 9):

[...] uma formação geral, fundamentada na Base Nacional Comum Curricular, com foco principalmente na Língua Portuguesa e Matemática, limitada a 1800 horas, e por itinerários formativos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I- linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III -ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; e V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Esta flexibilização proposta pelo novo Ensino Médio promove uma espécie de “enxugamento” da grade curricular, determinando que as únicas disciplinas obrigatórias nos três anos do Ensino Médio, conforme a Lei nº 13.415/2017, sejam a Língua Portuguesa, a Matemática e o Inglês. Por outro lado, disciplinas como Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte, conforme a versão original da referida lei, devem ser incluídas na parte de formação geral do currículo a partir do “estudo e práticas” de seus conteúdos, atribuindo a essas áreas do conhecimento um caráter secundário na formação básica do estudante.

[...] o conteúdo do EM, sobretudo em instituições públicas, será minimizado com a organização do currículo por áreas de conhecimentos, no qual o estudante terá que definir por um dos itinerários. Uma vez que fica a critério da mantenedora a indicação dos itinerários que cada escola poderá oferecer, essa “escolha” a ser realizada pelo discente, na prática, dependerá de outros fatores (SOUZA; GARCIA, 2022, p. 4).

Não obstante, a Lei nº 13.415/2017, de acordo com Souza e Garcia (2022), preveja a ampliação da carga horária do Ensino Médio atualmente de 800 horas anuais, para 1000 horas anuais em um prazo de cinco anos, a partir de março de 2017, devendo ser progressivamente ampliada até se tornarem escolas em tempo integral, com carga horária de 1400 horas anuais, observa-se que a implementação do Novo Ensino Médio altera significativamente o tempo destinado à formação geral. Nesse sentido, Souza (2021, p. 10), argumenta que a reforma “limitou as possibilidades formativas dos estudantes ao restringir o tempo destinado à formação geral, propondo um currículo flexível, a especialização precoce e o caráter terminal do Ensino Médio a todos aqueles que cursarem um itinerário formativo técnico e profissional”.

Esta limitação das possibilidades formativas dos estudantes, segundo Souza (2021) também está diretamente associada a implementação dos percursos formativos e da formação técnica e profissional em detrimento da integração dos conhecimentos gerais e técnicos.

[...] a reforma limitou as possibilidades de formação básica dos estudantes, promovendo a fragmentação e o esfacelamento curricular, separando e hierarquizando ciências e humanidades, trabalho e linguagem, ciências humanas e sociais, retomando o caráter pragmático pautado no conceito de formação com bases no desenvolvimento de competências expressas nas políticas da década de 1990 (SOUZA, 2021, p. 10).

Evidencia-se, por conseguinte, o fomento a formação técnica e profissional dos jovens trabalhadores em atendimento as demandas decorrentes do setor produtivo, jogando para o plano secundário a dimensão da formação para a cidadania:

A substituição da histórica organização curricular disciplinar por itinerários formativos específicos, com ênfase em cinco áreas do conhecimento e sem a obrigatoriedade da área de ciências sociais, atende a funções utilitaristas, como a formação para um possível mercado de trabalho, subsumindo sobretudo a função de formação para a cidadania, prevista em legislações anteriores (COSTA; SILVA, 2019, p. 8).

A respeito também do mencionado redimensionamento dos conteúdos curriculares do Novo Ensino Médio proposto pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, Ferreti (2018) argumenta que “esta lei parece insistir na perspectiva de que o conjunto dos problemas presentes no Ensino Médio público poderá ser resolvido por meio da alteração curricular [...]”.

O estudo de Souza e Garcia (2022) sobre os possíveis impactos da implantação do Novo Ensino Médio no Instituto Federal do Paraná aponta também como um dos pontos negativos a problemática do aumento/diminuição da carga horária, além da desarticulação entre conteúdos da formação propedêutica e formação técnico-profissional via itinerários formativos, no âmbito da reestruturação da grade curricular.

[...] no que diz respeito aos impactos negativos, esses envolveram o aumento/redução da carga horária sem as condições satisfatórias e ausência de estrutura das redes de ensino para manter essa ampliação com qualidade, bem como quanto a redução e a desarticulação entre os conteúdos propedêuticos e o itinerário de formação profissional e técnica, em que os discentes poderão ficar carentes de aprendizado das outras disciplinas, haja vista que uma é complemento da outra no que tange à oferta de uma formação omnilateral (SOUZA; GARCIA, 2022, p. 14).

A implementação da Reforma do Novo Ensino Médio nos Institutos Federais se utiliza de algumas portas de entrada, sendo relevante mencionar a redefinição proposta de cima para baixo pelo MEC - via reitorias dos IF's - dos conteúdos dos livros componentes do PNLD, já previamente formatados e organizados com base na concepção dos itinerários de formação profissional trazidos no bojo do "Novo ensino Médio". Nesse sentido, de acordo com Souza e Garcia (2022, p. 14):

[...] a reforma proposta começa aparecer no interior dos Institutos num primeiro momento com a definição pelo Programa Nacional dos Livros Didáticos (PNLD), que organiza os conteúdos da Educação Básica por áreas de conhecimentos, engessando o material pedagógico que será disponibilizado para toda a rede pública de ensino.

Cabe ressaltar que os conteúdos abordados nos itinerários de formação profissional não conseguem contemplar a o vasto conteúdo dos componentes curriculares presentes no ENEM, originando dessa forma um descompasso entre conteúdos dos itinerários e os conteúdos da Educação Básica, mais perceptível por ocasião da etapa na qual os estudantes enfrentam o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Outra porta de entrada para a implementação do Novo Ensino Médio nos Institutos Federais, diz respeito a questão da contratação de professores para atuar

nas disciplinas técnicas. A professora Marise Ramos, em entrevista concedida em maio desse ano ao Portal EPSJV, aponta outra “novidade” da reforma ensino médio: Em junho, entrou em vigor uma Resolução do CNE que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. De acordo com Ramos (2023) a referida Resolução traz, “a permissão para que profissionais com experiência profissional em determinada área, ainda que sem formação para a docência, sejam contratados como professores das disciplinas ligadas à formação técnica [...] pode ficar tudo na base do reconhecimento do notório saber”. Portanto, no âmbito da dicotomia “quem ganha, quem perde” com a implantação do novo Ensino Médio abre caminho

No caso específico dos Institutos Federais, observa-se também que a interface da educação profissional com o novo modelo de Ensino Médio, abre caminho para processo de rebaixamento da formação técnico-profissional à condição de itinerário formativo a ser escolhido pelos alunos, dessa forma, subvertendo a lógica de funcionamento do Ensino Médio-Técnico Integrado.

Ao compreender a educação profissional como um itinerário formativo, a ser opcionalmente cursado na etapa final do Ensino Médio pelos estudantes, a partir de uma perspectiva pragmática e puramente técnica, desarticulada da formação geral prevista na etapa, rompe-se com uma perspectiva de integração e de formação com base no trabalho como princípio educativo e nos eixos da ciência, da cultura e do trabalho, conforme previam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2012a) e para a educação Profissional Técnica de Nível Médio (Brasil, 2012b) (SOUZA, 2021, p. 10).

No caso específico do Instituto Federal do Pará/Campus Belém uma das portas de entrada para a implementação do Novo Ensino Médio foi a Resolução CONSUP/IFPA Nº 912, de 20 de dezembro de 2022. A referida Resolução estabelece:

[...] os procedimentos a serem adotados para criação de cursos, para elaboração e atualização de Projeto Pedagógico de Curso e para extinção de cursos, nos níveis da Educação Básica e Profissional e do Ensino Superior de Graduação, na modalidade presencial, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Esta Resolução permitiu a atualização dos PPCs dos cursos médios integrados do IFPA tendo como referência a nova formatação de matriz curricular nos

moldes do que propõe a Reforma do Ensino Médio, trazendo duas significativas modificações no âmbito da grade curricular: a) a diminuição de carga horária de disciplinas como História, Geografia, Sociologia e Filosofia na grade curricular do 1º, 2º e/ou 3º anos; b) a introdução dos percursos formativos profissionais na forma de componentes curriculares das grades de disciplinas.

Exemplo significativo da atualização de PPC sob essa nova lógica, é o caso do curso Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio cuja mudança na grade curricular determinou que a disciplina de História deverá ser ministrada apenas no 2º e 3º anos; Geografia, apenas no 1º e 2º anos; Filosofia e Sociologia, apenas no 1º e 2º anos; Biologia, no 2º e 3º anos, sendo que essas disciplinas citadas, terão carga horária total de 134 h, para cada uma delas.

Em síntese, é possível inferir que a proposta de Novo Ensino Médio abre espaço para o processo de “esvaziamento conhecimento e empobrecimento das práticas formativas”. Tal processo formativo “desloca o núcleo pedagógico de formação geral [...] para uma educação especializada ao enfatizar a opção por itinerários formativos limitados a determinadas áreas de conhecimento ou à formação técnica e profissional” (SOUZA, 2021, p. 14).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de reforma do Novo Ensino Médio trouxe em seu bojo interesses do setor empresarial e de seus representantes no interior do Poder legislativo Federal e do MEC. Dessa forma, a referida reforma privilegia o processo de fragmentação do ensino por intermédio de itinerários formativos específicos, o estreitamento curricular e o estímulo a hierarquização das disciplinas, entre aquelas específicas do itinerário formativo e aquelas consideradas como de “formação geral”.

Inserida no contexto mais amplo de contarreformas políticas e socioeconômicas nitidamente conservadoras desencadeadas a partir da queda do Governo de Dilma Rousseff e do esfacelamento da frágil política dos governos petistas, a Reforma do Ensino Médio representou uma alternativa neoconservadora em contraposição ao modelo vigente de Ensino Médio Integrado implementado a partir do primeiro Governo do presidente Lula.

Portanto, confrontando-se a proposta do Novo Ensino Médio do governo Temer, com o sentido da formação proposto pelo Modelo de Ensino médio Integrado, percebe-se que a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 representa a negação e

a superação dos princípios do Ensino Médio Técnico Integrado implementado por intermédio do Decreto nº 5.154/2004 a partir do governo Lula.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Ludmila Costhek. **Uberização e juventude periférica: Desigualdades, autogerenciamento e novas formas de controle do trabalho.** Novos estud. CEBRAP, SÃO PAULO, V39, n.03, SET.-DEZ. 2020. p.p 579-597. Disponível em: <<https://doi.org/10.25091/s01013300202000030008>>. Acesso em: 24 abr. 2021.

BIAVASCHI, Magda Barros. Reformas estruturantes: as reformas estruturantes em um país em que jagunços ainda têm vez. In: ALVES, Giovani et al. (coord.). **Enciclopédia do Golpe.** Volume I. Bauru: Canal 6, 2018.

BRASIL. **Novo Ensino Médio, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n.º 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 [...]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 22 set. 2023.

CAETANO, Maria Raquel. **As reformas educacionais, o novo ensino médio e a gestão para resultados – ofensiva empresarial?** Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 1, p.204-220, Jan./Abr., 2018. <<https://doi.org/10.32930/nuances.v29i1.5811>>. Acesso em: 23 out. 2023.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/45/4>. Acesso em: 20 mai. 2023..

COSTA; Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. **DOSSIÊ Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional.** Rev. Bras. Educ. 24 • 2019. Disponível em <<https://>

www.scielo.br/j/rbedu/a/ML8XWmp3zGw4ygSGNvbmN4p/?lang=pt&format=pdf.
Acesso em: 15 nov. 2023.

FERRETTI, Celso. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação.** Estudos Avançados 32 (93), 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 19 set. 2023.

FIDALGO, Fernando; SANTOS, Neide Elisa Portes dos. **Certificação de competências: um olhar sobre a experiência de alguns países.** Trabalho & Educação. v. 12, nº 2, jul. /dez. 2003.

FIGUEIREDO, Antônio Macena de.; SOUZA, Soraia Riva Goudinho de. **Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses: da redação científica à apresentação do texto final.** 3. ed. – Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica.** São Paulo: Avercamp, 2005.

MAUÉS, Olgaíse Cabral. O papel da escola na construção dos saberes e os limites da noção de competências. In: FERREIRA, E.B.; OLIVEIRA, D.A.(Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MAXTA, Bruno Souza Bechara; ESTEVES, Thais Vieira. **Reforma trabalhista brasileira: antecedentes e consequências para a classe trabalhadora.** Intervozes: trabalho, saúde, cultura. Petrópolis, v. 3, n. 1, p 88-90, maio 2018. Disponível em: www.fmpfase.edu.br/Intervozes/Content/pdf/Debate/Debate_03_03_03.pdf>. Acesso em 12 set. 2023.

PORCELI, Érika. **Continuidade e descontinuidade entre as noções de competências e qualificação profissional.** Trabalho & Educação, vol. 12, n. 2, jul./dez. 2003.

Resolução CONSUP/IFPA Nº 912, de 20 de dezembro de 2022. Estabelece os procedimentos a serem adotados para criação de cursos, para elaboração e atualização de Projeto Pedagógico de Curso e para extinção de cursos, nos níveis da

Educação Básica e Profissional e do Ensino Superior de Graduação, na modalidade presencial, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Disponível em: <proen.ifpa.edu.br/documentos-1/13-resolucoes-do-consup/resolucao-do-consup/2022-3/2287-resolucao-n-912-2022-estabelece-os-procedimentos-a-serem-adoptados-para-criacao-de-cursos-para-elaboracao-e-atualizacao-de-ppc-e-para-extincao-de-cursos-nos-niveis-da-educacao-basica-e-profissional-e-do-ensino-superior-de-graduacao-no-ifpa/file>. Acesso em: 18 nov. 2023.

SKINNER, Marta. Projeto neoliberal. In: ALVES, Giovani et al. (coord.). **Enciclopédia do Golpe**. Volume I. Bauru: Canal 6, 2018.

SLEE, Tom. **Uberização: A nova onda do trabalho precarizado**. (Tradução: João Peres). São Paulo: editora Elefante, 2017.

SOUZA, B. G. de; GARCIA, S. R. de O. **A Reforma do Ensino Médio e os possíveis impactos no Instituto Federal do Paraná**. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 16, e83313. Janeiro de 2022. Disponível em: <[Open Journal Systems \(ufpr.br\)](http://Open Journal Systems (ufpr.br))>. Acesso em: 15 out. 2023.

SOUZA, Fernanda Ribeiro de. **O novo ensino médio: a disputa em torno de um velho projeto formativo**. *Rev. Intern. Educon*, v. 2, n.1, abr. 2021. Disponível em: <https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/1233/1380>. Acesso em: 15 nov. 2023.

TRIVINÕS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. 1. ed. – 21. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2012.